



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF

INSTITUTO DE BIOLOGIA – IB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM

CIÊNCIAS, TECNOLOGIAS E INCLUSÃO – PGCTIn

FLAVIA CAMARA NETO ATHAYDE GONÇALVES

**Vozes, ruídos, sussurros e silêncios nas ações
inclusivas do NAPNE do Colégio Pedro II: uma proposta
de Inclusão Transescolar**

ORIENTADOR: PAULO PIRES DE QUEIROZ



NITERÓI

2024

FLÁVIA CAMARA NETO ATHAYDE GONÇALVES

**Vozes, ruídos, sussurros e silêncios nas ações
inclusivas do NAPNE do Colégio Pedro II: uma proposta
de Inclusão Transescolar**

Tese apresentada ao Programa de Pósgraduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão – PGCTIn, da Universidade Federal Fluminense – UFF, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências, Tecnologias e Inclusão.

Orientação: Prof. Dr. Paulo Pires de Queiroz

NITERÓI

2024

Ficha catalográfica automática - SDC/BCV
Gerada com informações fornecidas pelo autor

G635v Gonçalves, Flavia Camara Neto Athayde
Vozes, ruídos, sussurros e silêncios nas ações inclusivas do NAPNE do Colégio Pedro II: uma proposta de Inclusão Transescolar / Flavia Camara Neto Athayde Gonçalves. - 2024. 259 f.

Orientador: Paulo Pires de Queiroz.
Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Instituto de Biologia, Niterói, 2024.

1. Inclusão Transescolar. 2. Inclusão Escolar do Estudante com Deficiência. 3. NAPNE - Núcleo de Atendimento à pessoa com Necessidades Específicas. 4. Colégio Pedro II. 5. Produção intelectual. I. Queiroz, Paulo Pires de, orientador. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Biologia. III. Título.

CDD - XXX

FLAVIA CAMARA NETO ATHAYDE GONÇALVES

**Vozes, ruídos, sussurros e silêncios nas ações
inclusivas do NAPNE do Colégio Pedro II: uma proposta
de Inclusão Transescolar**

Tese apresentada ao Programa de Pósgraduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão – PGCTIn, da Universidade Federal Fluminense – UFF, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor(a) em Ciências, Tecnologias e Inclusão.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Paulo Pires de Queiroz – PGCTIn – UFF (Orientador(a)/Presidente)

Dra. Elisabete Cristina Cruvello da Silveira - UFF – Departamento de Sociologia e Metodologia das Ciências Sociais

Dra. Cristina Monteiro Barbosa – UFRJ

Dra. Katia de Souza e Almeida Bizzo Schaefer - Colégio Pedro II - CPII

Dra. Viviane de O. F. Lione PGCTIn – UFF/ Faculdade de Farmácia – UFRJ

Dra. Gerlinde A. P. B. Teixeira – Instituto de Biologia – UFF (Suplente)

Dra. Andreza Oliveira de Carvalho – Unirio (Suplente)

DEDICATÓRIA

Dedicada aos meus filhos Pedro Henrique e Eduardo por me fazerem melhor dia a dia. As dores e as delícias da maternagem vivida com vocês me fortalecem e me sensibilizam para ser quem eu sou e quem poderei ser. Desejo que vocês tenham um mundo mais inclusivo, onde as diferenças sejam motivos de celebração da diversidade. Esta é a minha contribuição para o mundo que sonho para vocês e suas famílias.

AGRADECIMENTOS

À minha família, especialmente aos meus filhos Pedro Henrique e Eduardo, ao meu marido André, companheiros de todos os dias. Motivadores, colo e amparo nos momentos difíceis, incentivadores, pacientes nos momentos de crise e por acreditarem mais em mim do que eu tive condições de acreditar.

Aos meus pais Adarlete e Paulo pelo cuidado, colo, apoio com minha família, orações, socorros, mimos e dengos.

Aos alunos e famílias do Colégio Pedro II que passaram por mim do Laboratório de Aprendizagem ao NAPNE.

Aos familiares participantes de pesquisa que se mobilizaram para tornar viável a empiria, confiando no compromisso ético do sigilo e acreditando na possibilidade de construção de ações inclusivas mais eficientes.

Aos colegas participantes oficiais da pesquisa pela coragem e persistência em fazer do Colégio Pedro II um lugar de excelência para os alunos com deficiência. Por acreditarem que a inclusão é um direito de todos, independentemente da deficiência.

Aos colegas participantes extraoficiais da pesquisa que se embrenharam no fazer política quando os silêncios, omissões e ruídos tentaram calar as nossas vozes.

Aos colegas que tentaram obstruir, inviabilizar a pesquisa. Seus silêncios, omissões e ruídos foram muito importantes na construção do conceito da tese e nas estratégias para produção de novas efervescências.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Ciência Tecnologia e Inclusão PGCTin – UFF que me ensinaram como fazer e não fazer inclusão, a partir de suas ações como docentes.

Ao meu orientador Prof. Dr. Paulo Pires de Queiroz pelas orientações, direcionamento teórico e empírico, parceria, sinceridade, aprendizagens e crescimento. As tensões do fazer políticas não se limitam nas linhas dos textos teóricos, com você aprendi que fazer política educacional inclusiva pressupõe também não temer os riscos, não renunciar aos nossos sonhos, gritar se for preciso

e calar ... só se for para distrair o inimigo. Depois disso tudo, só uma certeza restou: não somos mais os mesmos depois dessa empreitada.

À minha querida e especial banca. Profa. Dra. Andreza Carvalho pelas parcerias, terapias, estratégias e gerenciamento de crises; Profa. Dra. Elisabete Cruvello que desde o seminário de tese, qualificação, revisão e defesa esteve presente com sugestões, correções, oportunidades, cuidados e conselhos, ensinando na prática como é fazer inclusão na academia; Profa. Dra. Gerlinde Teixeira pela recepção e cuidado com nossa primeira turma, pela apresentação da metodologia STEM como possibilidade inclusiva; Profa. Dra. Katia Schaefer, pelas contribuições na qualificação, acessibilidade aos dados institucionais e pela parceria no fazer política inclusiva no Colégio Pedro II; Profa. Dra. Cristina Barbosa pelas contribuições na banca de defesa; Profa. Dra. Viviane Lione pelas contribuições na qualificação, pelos ensinamentos a respeito da biologia da deficiência, aprender sobre os níveis gaba no comportamento dos alunos com TEA é importante para professores, sim! Muito obrigada!

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE APAE	Atendimento Educacional Especializado Associação dos Amigos dos Excepcionais
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica Colégio
CPII	Pedro II
CREIR GAPE	Centro de Referência da Educação Infantil Realengo Grupo de Apoio Pedagógico
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IFE	Instituto Federal de Ensino
IPUB-UFRJ	Instituto de Psiquiatria da UFRJ
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LA	Laboratório de Aprendizagem
NAPNE	Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Específicas
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCI	Plano Curricular Individualizado
PAE PAEE	Profissional de Apoio Escolar Plano de Atendimento Educacional Especializado
PEI	Plano de Ensino Individualizado Pró-reitoria
PROEN	de Ensino
PROPGEPC	Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Culturas
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TECNEP	Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

LISTA DE IMAGENS

Figura 1. Organograma da revisão de literatura	27
Figura 2. Ciclo de Políticas.....	34
Figura 3. Paradigma inclusivo e inclusão escolar.....	38
Figura 4. Inclusão escolar da pessoa com deficiência.....	49
Figura 5. Contexto dos resultados e da estratégia política.....	57
Figura 6. As três etapas da pesquisa.....	89
Figura 7. Contexto dos resultados e da estratégia política.....	203
Figura 8. Pêndulo de Newton: representação da Inclusão Transescolar.....	209

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Estratégia Pedagógica e Gestão para Inclusão.....	28
Quadro 2. Educação Profissional de Estudantes com Deficiência	29
Quadro 3. Inclusão no Colégio Pedro II.....	29
Quadro 4. Políticas de Inclusão.....	30
Quadro 5. Etapas da Pesquisa: Metodologia.....	61
Quadro 6. Estudantes com laudo atendidos pelo NAPNE, público da Educação Especial Educação Básica.....	71
Quadro 7. Estudantes com laudo pelo NAPNE, Laboratório de Aprendizagem e GAPE Educação Básica.....	72
Quadro 8. Estudantes sem laudo Atendidos pelo NAPNE, Laboratório de Aprendizagem e GAPE na Educação Básica.....	72
Quadro 9. Profissionais efetivos que atuam no NAPNE do Colégio Pedro II.	74
Quadro 10. Identificação do Gestor Reitor.....	79
Quadro 11. Identificação do Gestor Pró-reitora de Ensino.....	80
Quadro 12. Análise da Portaria nº 906 de 18/05/2012	91
Quadro 13. Quadro 13. Análise da Portaria nº 907 de 18/05/2012.....	92
Quadro 14. Análise da Portaria nº 1128 de 25/06/2012.....	93
Quadro 15. Análise da Portaria nº 1343 de 24/04/2015.....	95
Quadro 16. Análise da Nota Oficial nº 007/2016.....	96
Quadro 17. Análise da Portaria nº 1348 de 18/04/2016.....	97
Quadro 18. Análise da Portaria nº 1887 de 13/06/2017.....	99
Quadro 19. Análise do Projeto Político Pedagógico Institucional 2017	100
Quadro 20. Análise da Portaria nº 842 de 22/03/2018	103
Quadro 21. Análise da Portaria nº 4011 de 06/06/2018.....	104

RESUMO

Identificada a lacuna de estudos sobre as ações inclusivas do NAPNE nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, esta tese busca responder à seguinte questão: como a Educação Especial Inclusiva tem sido efetivada pelas ações dos NAPNEs de quatro *campi* do Colégio Pedro II? O NAPNE é o núcleo de atendimento à pessoa com necessidades específicas cujo objetivo é garantir a permanência e a participação dos alunos deficiência. O Colégio Pedro II é uma escola pública, federal, presente em três cidades do estado do Rio de Janeiro, com aproximadamente quatorze mil alunos, da Educação Infantil à Pós-graduação. A escolha por quatro *campi* visou mapear as ações institucionais nas zonas central, norte, sul e oeste da cidade do Rio de Janeiro. Tratou-se de uma pesquisa de matriz qualitativa sob o paradigma inclusivo, com metodologia analítica e referencial teórico do Ciclo de Políticas e estratégia investigativa de pesquisa-ação. Para tanto, o estudo foi dividido em três etapas, a saber: investigação, ação e avaliação da ação. Participaram da pesquisa os gestores, servidores exclusivos do NAPNE, familiares e estudantes. Os objetivos da pesquisa foram: identificar as ações do NAPNE; avaliar como as dimensões do Ciclo de Política poderiam ser identificadas nas ações dos núcleos selecionados; discutir as efervescências nos discursos dos participantes e propor a produção de novos textos políticos. Para responder aos objetivos e a questão de partida, os instrumentos de coleta de dados foram: análise documental, entrevista, grupo focal e questionário. Os achados foram analisados pela metodologia do Ciclo de Políticas e tratados pela triangulação de dados. Foi possível identificar nos resultados todas as dimensões do Ciclo de Política. Conforme evidenciado, as potencialidades e limitações da inclusão escolar respondem a fatores internos e externos aos espaços de ensino. Fatores externos demandam por articulação entre a escola e outros contextos produtores e garantidores de efervescências e produção de novos textos políticos. Nesse sentido, conceito de Inclusão Transescolar em suas dimensões é proposto como uma possibilidade teórica e prática na produção de documentos – textos políticos - que se traduzam em ações inclusivas no contexto das ações e práticas na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar; Ciclo de Políticas; Núcleo de Atendimento à pessoa com Necessidades Específicas (NAPNE); Inclusão Transescolar

ABSTRACT

Having identified the gap in studies on the inclusive actions of NAPNE in the Early Years of Elementary School, this thesis seeks to answer the following question: how has Inclusive Special Education been implemented by the actions of the NAPNEs of four campuses of Colégio Pedro II? NAPNE is the center for serving people with specific needs, whose objective is to guarantee the permanence and participation of students with disabilities. Colégio Pedro II is a public, federal school, present in three cities in the state of Rio de Janeiro, with approximately fourteen thousand students, from Early Childhood Education to Postgraduate studies. The choice of four campuses aimed to map the institutional actions in the central, north, south and west zones of the city of Rio de Janeiro. This was a qualitative research under the inclusive paradigm, with analytical methodology and theoretical framework of the Policy Cycle and investigative strategy of action research. To this end, the study was divided into three stages, namely: investigation, action and evaluation of the action. The managers, exclusive employees of NAPNE, family members and students participated in the research. The objectives of the research were: to identify the actions of NAPNE; to evaluate how the dimensions of the Policy Cycle could be identified in the actions of the selected centers; to discuss the effervescence in the participants' discourses; and to propose the production of new political texts. In order to respond to the objectives and the starting question, the data collection instruments were: document analysis, interview, focus group, and questionnaire. The findings were smoothed using the Policy Cycle methodology and treated by data triangulation. It was possible to identify all the dimensions of the Policy Cycle in the results. As evidenced, the potentialities and limitations of school inclusion respond to factors internal and external to the teaching spaces. External factors demand articulation between the school and other contexts that produce and guarantee effervescence and the production of new political texts. In this sense, the concept of Cross-school Inclusion in its dimensions is proposed as a theoretical and practical possibility in the production of documents – political texts – that translate into inclusive actions in the context of actions and practices in the school.

KEYWORDS: School inclusion; Policy Cycle; Center for Assistance to People with Special Needs (NAPNE); Cross-school Inclusion

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	16
1.1	EIXOS DA TESE	17
1.2	JUSTIFICATIVA	22
2.	OBJETIVOS	33
2.1	OBJETIVO GERAL	33
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	33
3.	REFERENCIAL TEÓRICO	33
3.1	INCLUSÃO ESCOLAR	34
3.1.1	Inclusão escolar da pessoa com deficiência	38
3.2	CICLO DE POLÍTICAS	50
4.	MATERIAIS E MÉTODOS	59
4.1	A PESQUISA-AÇÃO	60
4.2	O CICLO DE POLÍTICAS	63
4.3	O CONTEXTO DO ESTUDO: O COLÉGIO PEDRO II E O NAPNE.....	64
4.4	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS EMPREGADOS	76
4.4.1	A Análise documental	77
4.4.2	Entrevistas	78
4.4.2.1	Dialogando com os gestores.....	79
4.4.2.2	Dialogando com familiares.....	81
4.4.2.3	Dialogando com os discentes.....	83
4.4.3	Questionários	84
4.4.4	Grupos focais	85
4.4.5	Análise de conteúdo pelo Ciclo de Política	88
4.5	TRIANGULAÇÃO DE DADOS	89
5.	RESULTADOS.....	90
5.1	INVESTIGAÇÃO	90

5.1.1	Vozes, ruídos, sussurros e silêncios: A análise documental institucional.....	91
5.1.2	Vozes, ruídos, sussurros e silêncios: Com a palavra os gestores.....	107
5.1.2.1	A dicotomia impossível no fazer política educacional: o cidadão e o reitor.....	108
5.1.2.2	Entre a tradição e a Modernidade: a PROEN equilibrista.....	116
5.1.2.3	Considerações sobre as entrevistas com os gestores.....	123
5.2	AÇÃO.....	126
5.2.1	Entrevistas com as famílias: A ação política sob perspectiva.....	126
5.2.1.1	Acesso: Todos são bem-vindos?.....	127
5.2.1.2	Permanência: Você se sente seguro?.....	131
5.2.1.3	Participação: Você se sente (à) parte?.....	136
5.2.1.4	Análise das entrevistas com as famílias.....	145
5.2.2	Entrevistas com os estudantes: Ação Política sob perspectiva	153
5.2.2.1	Acesso: Todos são bem-vindos?.....	153
5.2.2.2	Permanência: Você se sente seguro?.....	154
5.2.2.3	Participação: Você se sente (à) parte?.....	156
5.2.2.4	Análise das entrevistas com os estudantes.....	158
5.2.3	Grupo focal com servidores: A ação inclusiva nas dimensões das políticas	162
5.2.3.1	Primeiro grupo focal.....	164
5.2.3.1.1	<i>O contexto das influências: da inércia às efervescências da ação.....</i>	164
5.2.3.1.2	<i>O contexto das práticas: a limit (ação) inclusiva.....</i>	168
5.2.3.2	Segundo grupo focal.....	178
5.2.3.2.1	<i>O contexto da produção dos documentos: olhando para trás e caminhando para frente.....</i>	178

5.2.3.2.2	<i>O contexto da produção dos documentos: usando o texto como arma e escudo na produção de ações.....</i>	181
5.2.3.2.3	<i>O contexto das ações inclusivas: comunicação transparente, suporte e rede de apoio.....</i>	186
5.3	AVALIAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO.....	197
5.3.1	Questionário pós-intervenção: Nada será como antes	197
6.	DISCUSSÃO	201
6.1	O AVESSE DO BORDADO: OS BASTIDORES DA POLÍTICA	201
6.2	COMPARTILHANDO RESPONSABILIDADES	203
6.3	INCLUSÃO TRANSESCOLAR: O MOVIMENTO PELA TRANSMISSÃO DE FORÇAS.....	208
6.3.1	Inclusão Transescolar: A dimensão das famílias.....	212
6.3.2	Inclusão Transescolar: A dimensão dos órgãos reguladores..	216
6.3.3	Inclusão Transescolar: A dimensão dos espaços formadores.....	221
6.3.4	Inclusão Transescolar: A dimensão dos espaços de saúde.....	226
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	280
	REFERÊNCIAS	237
	APÊNDICES	249
	ANEXOS	259

1. INTRODUÇÃO

Com advento da pós-modernidade, as novas concepções sobre os direitos humanos têm se ampliado, refletindo-se em todos os níveis socioculturais. Em adição a isso, as transformações nas perspectivas em relação à saúde, doença, deficiência e infância questionam a visão estigmatizada das diferenças e direciona o debate para dentro das escolas. Nesse sentido, pensar em uma escola moderna ou pós-moderna é pensar em uma escola que respeite as diferenças, celebre a diversidade e preocupe-se em combater todas as formas de segregamento, discriminação, preconceito e opressão. Portanto, a proposta de escola pensada na modernidade/pós-modernidade é a escola inclusiva, o desafio é torná-la uma realidade na dimensão das práticas educacionais.

Nesse contexto, esta tese é um convite ao mergulho no paradigma inclusivo, sob o recorte da Educação Escolar da Pessoa com Deficiência (EPCD), identificada no contexto da escola brasileira como a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a partir das ações dos NAPNEs (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas) do Colégio Pedro II.

Em tempo, um esclarecimento se faz necessário. Propositalmente, o tema apresentado é a Educação Escolar da Pessoa com Deficiência e não Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Isso posto, argumentamos que o compromisso desse trabalho é com a Educação Escolar como direito de todos ao conhecimento cientificamente reconhecido, hierarquizado e socialmente validado – o currículo. Assim, reconhecemos que as estratégias de suporte, metodologias, acessibilidade e individualização são fundamentais para que o estudante com deficiência tenha acesso, permanência e participação em escolas regulares. Consideramos a diferenciação necessária para que o conceito legal Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em termos práticos, não seja confundido como uma estratégia de se instituir uma escola paralela para pessoas com deficiência dentro das escolas regulares ou que, ainda, a Educação Especial Perspectiva Inclusiva desconsidere a importância do conhecimento escolar como contribuição na formação dos sujeitos.

O paradigma inclusivo compreende que, com ou sem deficiência, todos os estudantes têm os mesmos direitos educacionais, considerando as adaptações necessárias para que as potencialidades individuais sejam evidenciadas. Assim, desde os primeiros documentos brasileiros, como na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em dever compartilhado entre o estado e a família, a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p.1).

A preparação para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho em uma sociedade diversa demanda por experiências escolares onde tais situações tenham sido experimentadas por pessoas com e sem deficiência, em ambientes educacionais de aprendizagem cooperativa.

Na escola brasileira, as graduais transformações com vista à inclusão das pessoas com deficiência respondem às exigências legais, fruto de disputas e negociações para garantia de direitos. Ciente de que o contexto do processo de inclusão é anterior à publicação das legislações, foi realizado recorte temporal a partir de 2008, quando o Ministério da Educação publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

No contexto do Colégio Pedro II, o Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Específicas (NAPNE) é o responsável pela articulação das ações inclusivas dentro dos *campi*. Entre diversas estratégias, estão o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

1.1 EIXOS DA TESE

Esta tese está fundamentada em três eixos analíticos, a saber: educação escolar inclusiva, inclusão escolar da pessoa com deficiência e o NAPNE como ação escolar inclusiva. A educação inclusiva é definida como:

prática de inclusão de todos, independentemente do seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural, em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos estudantes são satisfeitas” (Stainback; Stainback; Karagianis, 1999, p.21).

Nesse contexto, a educação escolar inclusiva rompe com a busca pela homogeneização dos públicos e das práticas escolares. Nesse paradigma, a

didática do ensino, o “como ensinar”, é construída na interação cuidadosa entre estudantes e professores para identificação das barreiras que possam obstruir a participação de todos, como respeito às suas singularidades. Ainda nesse sentido, estudos apontam que:

mais do que um modelo para prestação de serviço de educação especial, é um novo paradigma de pensamento e ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção” (Stainback; Stainback; Karagiannis,1999, p.31)

Como recorte da educação escolar inclusiva, o segundo eixo inclusão escolar da pessoa com deficiência diz respeito às ações e práticas comprometidas com o acesso, permanência e participação dos estudantes com deficiência nas instituições regulares de ensino em condição de igualdade ao direito de aprender, ensinar e participar, considerando que os profissionais também aprendem com os estudantes. O ponto de partida utilizado foi a publicação da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) que, segundo Dutra e Dutra:

representa uma ruptura em relação aos modelos segregativos fundados no velho paradigma que mantém o *status quo* da deficiência como déficit da pessoa, falha biológica, funcionalidade prejudicada, apontando para superação da visão assistencial que sustenta estruturas paralelas de educação, saúde, assistência e outros como espaços especiais criados para apartar, reabilitar e suprir necessidade daqueles que insistem em classificar como desvio da norma (2021, p.44).

Na perspectiva inclusiva, a educação especial é concebida como uma modalidade transversal, em todas as disciplinas, níveis de ensino com vistas ao acesso ao currículo. Portanto, inclusão escolar da pessoa com deficiência conjuga sociabilização, contribuição na formação para o exercício da cidadania e formação acadêmica, como princípios inegociáveis, respeitando-se os marcadores identitários individuais. Importa salientar que, nesse modelo educacional, as transformações necessárias para a inclusão das pessoas com deficiência dizem respeito ao ambiente, as práticas pedagógicas e aos comportamentos daqueles que recebem o estudante com deficiência. Portanto, cabe aos que estão no ambiente escolar, os profissionais, torná-lo acolhedor e confortável a pessoa que vai chegar, assim como é feito para as pessoas sem deficiência.

Como terceiro eixo analítico, situado no contexto das práticas, o NAPNE do Colégio Pedro II é considerado como a *institucionalização da ação escolar inclusiva* como a materialização do texto político, a saber: leis, decretos, portarias, notas técnicas. O destaque para a expressão institucionalização da ação escolar inclusiva se faz necessário para que não pare nenhuma sombra de dúvidas de que esta tese parte do pressuposto de que a ação inclusiva escolar é responsabilidade de todos, indistintamente, e que os núcleos de acessibilidade são estratégias organizacionais, administrativas e legais para operacionalização das ações. A Portaria nº 906 de 2012 declara que:

O NAPNE, no Colégio Pedro II, se caracteriza como um espaço pedagógico, responsável pelo atendimento a estudantes que são público-alvo da Educação Especial, conforme legislação, e a estudantes com necessidades educacionais específicas (Colégio Pedro II, 2012, p.1).

Ainda, o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPP) do Colégio Pedro II atribui o seu papel:

Ser uma instituição pública de excelência em educação integral e inclusiva, consoante com o mundo contemporâneo e as novas técnicas e tecnologias, comprometida com a formação de cidadãos, visando uma sociedade ética e sustentável (Colégio Pedro II, 2018, p.8)

A apresentação justaposta dos trechos visa à demonstração de que há amparo documental para responsabilização das ações inclusivas institucionais. De modo que, ao mesmo tempo em que a existência de um NAPNE busca garantir a demarcação de um espaço e dos serviços de acessibilidade, a visão institucional manifesta que a responsabilidade pela inclusão é de toda instituição.

Diante dos documentos institucionais apresentados, dois pontos merecem destaque: o NAPNE como espaço pedagógico para o AEE e para os estudantes com necessidades específicas e o compromisso institucional na excelência em educação integral e inclusiva. Portanto, o NAPNE é uma ação inclusiva fruto de um texto político na forma de lei, mas a responsabilidade pela inclusão é de toda instituição. E mais, em uma instituição de excelência em educação integral e inclusiva. Mais uma vez, destacamos as palavras: excelência, educação integral e inclusiva.

O referencial analítico e metodológico que fundamenta esta tese é do Ciclo de Políticas (1994, 2011, 2021), do sociólogo inglês Stephen Ball. Isso se justifica porque o Ciclo de Políticas tem se mostrado eficiente nas pesquisas que buscam interpretar as trajetórias de programas e políticas educacionais desde a formulação até a implementação no contexto da prática e seus efeitos.

Como estratégia didática, inicialmente, o Ciclo de Políticas é apresentado em três dimensões ou contextos, a saber: efervescência, texto político, ações e práticas. E mais duas como desdobramento da terceira: resultados e efeitos e estratégia política. Todas caracterizadas por eventos e estratégias distintas. Contudo, elas não devem ser consideradas como etapas subsequentes ou isoladas. Cada dimensão influencia e é influenciada pelas demais, de modo dinâmico e interdependente.

A efervescência é caracterizada pela organização social de grupos que se reconhecem em situação de desigualdade em um determinado contexto. Nela, os sujeitos que partilham interesses unem forças para exigir mudanças sociais para garantia de direitos. Como resposta a esses movimentos e as influências que eles exercem socialmente, negociações são abertas para produção dos textos políticos na segunda dimensão – as leis, decretos, portarias – que são respostas às efervescências. A partir dos textos políticos, as ações e práticas decorrem da obediência ao acordo firmado pelos produtores de políticas com aqueles que produziram as efervescências.

No contexto da produção das políticas, as passagens de uma dimensão para outra não acontecem de forma linear, fraterna ou desinteressada. As negociações são feitas na tensão entre grupos com interesses distintos, que precisam se valer das entrelinhas, omissões e ênfases manifestas no texto e projetada nas ações e práticas. Portanto, a existência do texto político – a lei – não garante sua efetividade na dimensão das ações e práticas.

O processo de criação de políticas envolve variedades de intenções e disputas não explícitas, mas que podem ser reconhecidas a partir da aplicação da metodologia analítica do Ciclo de Políticas nos contextos em que as políticas são produzidas. Nesse sentido, os estudos de Mainardes (2006) demonstram que:

o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no

contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (2006, p.50)

As ações do NAPNE do Colégio Pedro II, se configuram a partir da terceira dimensão do Ciclo de Políticas como resultado de ações e efervescências para construção de uma escola inclusiva, e em decorrência do texto legal que torna imperativa a criação do Atendimento Educacional Especializado que, no contexto investigado, implicou também na instituição do NAPNE.

Diante do apresentado, a questão desta tese constitui: **como a Educação Especial Inclusiva tem sido efetivada pelas ações dos NAPNEs do Colégio Pedro II?**

A escolha intencional da palavra “como” na questão de partida denota a flagrante intenção em conhecer, analisar e descrever processos de efetivação da política de educação inclusiva por NAPNEs de quatro *campi* do Colégio Pedro II, porque nos processos poderão ser reveladas as dimensões do Ciclo de Políticas, evidenciando interesses, disputas, poderes e projetos de sociedade.

Os resultados indicaram que todas as dimensões do Ciclo de Políticas fizeram parte da constituição do NAPNE desde a efervescência até a produção de novas políticas. Relações de poder, motivações, interesses, acordos e omissões foram identificados em todos os instrumentos de coleta de dados, com reflexo na dimensão das ações.

A análise demonstrou a necessidade de estabelecimento de estratégias de articulação e ajuntamento de forças políticas para efetivação da inclusão escolar na dimensão das práticas. Nesse sentido, a partir dos indícios e da triangulação dos dados (MINAYO, 2012) foi cunhado o conceito de **Inclusão Transescolar** como possibilidade teórica e prática para produção de novos textos políticos.

A triangulação de dados (MINAYO, 2012) foi usada como estratégia para verificação da relevância das informações coletadas, a partir da identificação do mesmo dado nos diferentes instrumentos de coleta, grupos de participantes e diferentes contextos. Nesse sentido, a Inclusão Transescolar é um conceito comprovadamente derivado da episteme da pesquisa.

O conceito de Inclusão Transescolar parte da noção de movimento constante capaz de mobilizar contextos diferentes que se relacionam em interdependências. Nesse sentido, a Inclusão Transescolar é apresentada em quatro contextos ou dimensões, a saber: das famílias, dos espaços de formação, dos órgãos reguladores e dos espaços de saúde.

Este estudo está comprometido em fazer ecoar, propagar, e multiplicar as vozes envolvidas direta e indiretamente com as ações inclusivas na dimensão das práticas escolares. As vozes, sussurros e silêncios dos estudantes, familiares e dos profissionais que atuam no NAPNE foram os condutores para o conhecimento dos fenômenos, a avaliação dos reflexos das experiências de fracasso e sucesso na trajetória escolar, bem como traduziram resultados potencialmente aplicáveis para todas as instâncias de ensino, com retorno para a instituição pesquisada, contribuições e para a formação de professores e aplicação em outros contextos educacionais.

Sem a pretensão de esgotar os debates acerca das efervescências, produção de textos políticos e práticas, esta tese é apresentada como uma possibilidade de olhar as potencialidades e limites do processo de inclusão escolar na cidade do Rio de Janeiro, a partir do Colégio Pedro II, considerando a abrangência dos serviços prestados e a complexidade das políticas institucionais.

1.2 JUSTIFICATIVA

Procuramos expor os argumentos teóricos e individuais para escolha do tema, delineamento do problema e a relevância da investigação. Pedimos licença para excepcionalmente escrevermos ora como uma dupla, orientanda e orientador e ora apenas como professora pesquisadora. Esse esclarecimento se faz necessário uma vez que parte da justificativa diz respeito à história de vida e trajetória acadêmica e profissional da orientanda. Entretanto, essa distinção visa tão somente tornar a voz de quem fala identificável para você, leitor.

Embora preocupados com a identificação de quem fala nesta seção, compreendemos que nossas motivações pessoais e profissionais na investigação se encontram para além da relação de orientação. Pensar uma pesquisa em educação é pensar um projeto presente com reflexos a longo prazo, por isso, as

pesquisas em educação são motivadas por sonhos. Nesse sentido, o poeta Alves escreveu:

O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há que ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso, educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonho” (2010, p.93)

Este trabalho é fruto de um pensamento de amor, um sonho de ver o ambiente de ensino como um útero que acolhe uma semente de vida, independentemente de conhecer como essa vida será entregue ao mundo. Nosso argumento sobre a inclusão se ampara em conceitos, técnicas e teorias porque acreditamos que assim como uma semente no ventre vazio pode se tornar uma criança, se esse ambiente lhe for seguro, o nosso pensar e repensar no exercício de pesquisar pode tornar os espaços de ensino em ventres férteis onde todos possam crescer, desenvolver e sonhar.

A justificativa para o desenvolvimento desta tese se sustenta em dois pilares motivacionais: o interesse privado e o público. O interesse privado diz respeito ao envolvimento pessoal com o campo de investigação presente na minha trajetória formativa escolar e profissional. O interesse público está relacionado com o compromisso do servidor com a oferta dos melhores serviços e com a consciência de que o pleno exercício da cidadania implica na responsabilidade individual para o desenvolvimento do bem coletivo. Ainda, em obediência a orientação aos professores de AEE do Colégio Pedro II para o desenvolvimento de “pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva” publicada na Portaria nº 1887 (Colégio Pedro II, 2017) em referência à Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Assim, os dois pilares apresentados dialogam, se complementam e tensionam no exercício de pesquisar.

O interesse privado determinante na escolha do campo investigativo deve-se ao fato de ter sido aluna e atualmente professora do Colégio Pedro II. Portanto, faz parte da minha trajetória de formação escolar e profissional as mudanças nas relações que a instituição tem estabelecido com seus estudantes e servidores ao longo do tempo.

Concluí o ensino médio no Colégio Pedro II em 1997, no *campus* São Cristóvão. No final do ano de 2002 fui aprovada no concurso para professores, retornando à casa em 2003. Entre 2004 e 2006 fiz especialização em psicopedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e estágio no Serviço de Psicologia Aplicada, porque identifiquei a necessidade de abordagens diferenciadas com estudantes em situações específicas de aprendizagem. Após conclusão da especialização, a convite da direção da então Unidade Escolar Tijuca I e da Sessão da Educação Especial, fui responsável pela estruturação do Laboratório de Aprendizagem. Período concomitante ao ingresso no Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Como resposta à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), em 2009 a Universidade Federal do Ceará iniciou curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado, com duração de dois anos, na modalidade semipresencial, em parceria com o Colégio Pedro II. Concluí a segunda especialização e iniciei a preparação do Laboratório de Aprendizagem para oferecimento da Sala de Recursos Multifuncionais aos estudantes atendidos pela política.

Portanto, desde 2003 venho atuando com ações pedagógicas inclusivas relacionadas à aprendizagem. A partir de 2007, com a construção da identidade de um setor como referência inclusiva para comunidade escolar. Assim, minhas trajetórias profissionais e formativas se complementam, confundem e me sustentam.

Esta tese tem origem na minha dissertação desenvolvida no Laboratório de Aprendizagem do Colégio Pedro II, Unidade Escolar Tijuca I, com estudantes em situação de dificuldade na aprendizagem escolar e transtornos de aprendizagem (Gonçalves, 2009). Esse Laboratório configurou como primeira estratégia institucional para inclusão de estudantes com padrões diferenciados de aprendizagem, gerando efervescências para as transformações seguintes. Com a estruturação do NAPNE do campus Tijuca, fui nomeada chefe do núcleo pela Portaria nº1128 (COLÉGIO PEDRO II, 2012) onde atuei até 2021. Assim, tenho participado diretamente das transformações institucionais com vista à inclusão por vinte anos.

Em relação ao interesse público, a importância do Colégio Pedro II no contexto nacional é evidenciada na Constituição Federal (Brasil, 1988) que garantiu: “O Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro, será mantido na órbita federal”. Portanto, o Colégio teve sua relevância educacional reconhecida, sendo citado nominalmente na Constituição Federal, tendo como consequência autonomia e investimento de uma autarquia federal.

Atualmente o Colégio Pedro II está presente em três cidades do estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Caxias e Niterói – atendendo a mais de quatorze mil estudantes, desde a educação infantil até a pós-graduação. Nesta pesquisa usamos o recorte da cidade do Rio de Janeiro representada pelos *campi* na zona norte, central, sul e oeste. Assim, a abrangência geográfica e quantitativa dos serviços prestados na cidade do Rio de Janeiro justifica a escolha da instituição como campo investigativo.

No contexto do Colégio Pedro II, o objeto da investigação foi o NAPNE como agente de inclusão. Assim, esta tese buscou explicar como a criação do NAPNE no Colégio Pedro II se relaciona com os pressupostos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. No mesmo sentido, identificou e categorizou conceitos e teorias sobre políticas educacionais, a partir de suas efervescências na criação de demandas, a construção do texto político e sua efetivação prática.

Atualmente, o debate em torno dos NAPNEs situa-se na tensão entre as possibilidades e limites da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. No âmbito nacional, os NAPNEs atuam com os estudantes de ensino médio e superior nos Institutos Federais de Ensino (IFE). Entretanto, excepcionalmente, no Colégio Pedro II os NAPNEs estão presentes da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Embora não seja uma instituição voltada exclusivamente para o ensino profissional, o Colégio Pedro II foi equiparado aos Institutos Federais de Ensino vinculados à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica pela lei nº12.677 de 2012 (BRASIL, 2012), tornando-se, com isso, também integrante do Programa de Educação Técnica e Profissionalizantes para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP). Assim, a criação dos núcleos de acessibilidade foi uma estratégia para desenvolvimento da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, como parte do Programa TECNEP (BRASIL, 2000), nos Institutos Federais de Ensino (IFEs).

No Colégio Pedro II, além da abordagem educacional voltada ao estudante, caracterizada pelos processos de ensino e aprendizagem, os núcleos também atuam junto aos professores das classes regulares na definição de estratégias individuais de ensino, orientação e facilitação da participação das famílias, divulgação de informações para comunidade escolar sobre aspectos legais que asseguram a inclusão educacional, orientação individual de tecnologias assistivas, articulação entre os gestores, professores e responsáveis para viabilização das ações planejadas, preparação e acessibilização de materiais e instrumentos avaliativos. Isso é possível porque cada *campi* tem o seu NAPNE, diferentemente das escolas municipais na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo.

Outra característica importante dos NAPNEs do Colégio Pedro II em comparação com os outros IFEs é o atendimento de estudantes desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, enquanto nos demais o atendimento é direcionado para o Ensino Médio e Graduação. Isso posto, justificamos que o recorte dos participantes da pesquisa considerou estudantes que ingressaram nos NAPNEs do CREIR¹ e dos *campi* I² por serem níveis de ensino exclusivos do Colégio Pedro II entre os IFEs.

A motivação profissional - pesquisadora e servidora - e a motivação pessoal - ex-aluna, aliadas às especificidades do NAPNE do Colégio Pedro II justificaram a escolha dessa instituição como campo para a construção desta tese que traz os anos iniciais do ensino fundamental para o debate da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, tendo como referência a atuação de um modelo de núcleo de acessibilidade.

Ainda, como forma de identificar as possíveis lacunas investigativas no contexto proposto, fez-se necessário o levantamento dos estudos realizados que pudessem colaborar com a construção do panorama nacional de atuação dos NAPNEs, a partir das experiências de outros institutos. Nesse sentido, foi realizada revisão de literatura conforme demonstrado a seguir.

Em adição aos argumentos apresentados, ainda como justificativa da pesquisa, foi realizado o levantamento sobre o estado da arte com o objetivo de

¹ Centro de Referência da Educação Infantil Realengo.

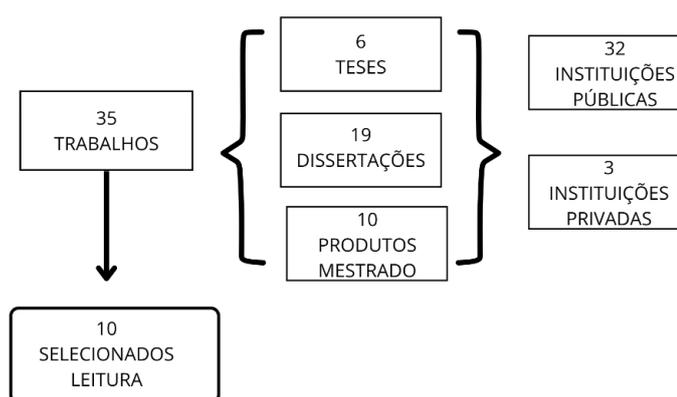
² Conhecidos também como Pedrinhos, os *campi* I compreendem do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

conhecer os debates e estudos já presentes no campo da educação especial na perspectiva inclusiva nos NAPNEs dos IFEs. A busca foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com a palavra-chave NAPNE³, no período de apuração de 2011 a 2019.

A escolha da palavra-chave foi baseada no organograma dos institutos federais e configurou estratégia para realizar um recorte na amostragem a ser analisada. Interessou, portanto, identificar estudos realizados em NAPNEs, pois estes guardam similaridades técnicas, políticas e estruturais com o Colégio Pedro II, que foi o campo de investigação eleito nesta pesquisa. Não foi realizada busca a partir das palavras-chave “atendimento educacional especializado”, “inclusão escolar”, “educação especial” porque as respostas fogem do *lócus* investigativo que são os núcleos de acessibilidade nos institutos federais de ensino, em especial os NAPNEs instituídos pelo programa TECNEP (BRASIL, 2000).

Foram identificados trinta e cinco trabalhos de teses e dissertações realizados em âmbito nacional, sendo trinta e dois deles produzidos por instituições públicas federais e estaduais, e três por instituições privadas. Do total de estudos encontrados, seis eram teses, dezenove dissertações e dez produtos de mestrado profissional, conforme mostra a Figura abaixo:

Figura 1. Organograma da revisão de literatura



Autora: Flavia Gonçalves

Fonte: Diversas

³ Nomenclatura indicada no Programa TECNEP, recorte escolhido para pesquisa.

Entre os trinta e cinco trabalhos, a partir da leitura, foram selecionados dez trabalhos cujos estudos dialogam com a proposta desta tese. A partir da análise detalhada, foram estabelecidas quatro categorias analíticas:

- Estratégia pedagógica e gestão para inclusão (Quadro 1);
- Inclusão na educação profissional de estudantes com deficiência (Quadro 2);
- Inclusão no Colégio Pedro II (Quadro 3), e
- Políticas de Inclusão (Quadro 4).

Importa salientar que as categorias visam a análise dos trabalhos encontrados, mas as temáticas de cada uma delas aparecem nos trabalhos de forma transversal, uma vez que todas fazem parte da complexa malha teórica da inclusão educacional da pessoa com deficiência.

Quadro 1. Estratégia Pedagógica e Gestão para Inclusão

Autor	Tema	Campo	Instituição	Tipo	Ano
Monteiro	Licenciatura em Física e Matemática Inclusão de estudantes com necessidades específicas	IFE – Volta Redonda (RJ)	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação Mestrado	2020
Santos	Gestão e Inclusão Educação Especial e Profissional	CEFET – RJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Dissertação Mestrado	2016
Bertolini	Estratégia para Inclusão – Tornar a escola inclusiva	IFE Bento Gonçalves (RS)	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Dissertação Mestrado	2012

Autora: Flávia Gonçalves

Fonte: Diversas

Quadro 2. Inclusão na Educação Profissional de Estudantes com Deficiência

Autor	Tema	Campo	Instituição	Tipo	Ano
Freitas	Ensino Tecnológico para Pessoa com Deficiência na Amazônia Ocidental	IFE Acre	Fundação Oswaldo Cruz	Tese Doutorado	2017
Barros	Inclusão e Educação Profissional. Acessibilidade Estudantes Surdos	IFE Mauês – AM	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Dissertação Mestrado	2016

Autora: Flávia Gonçalves

Fonte: Diversas

Quadro 3. Inclusão no Colégio Pedro II

Autor	Tema	Campo	Instituição	Tipo	Ano
Schneider	Inclusão de estudante com deficiência nas aulas de educação física – 1º ano do Ensino Fundamental	Colégio Pedro II	Universidade Salgado de Oliveira Niterói	Dissertação Mestrado	2020
Porto	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Diagnostico e identidade do estudante	Colégio Pedro II <i>Campus Tijuca II</i>	Universidade Federal Fluminense	Dissertação Mestrado	2020
Nespoli	Recurso digital para aprendizagem de língua inglesa para disléxicos	Colégio Pedro II <i>Campus São Cristóvão II</i>	Colégio Pedro II	Produto Mestrado Profissional	2017

Autora: Flávia Gonçalves

Fonte: Diversas

Quadro 4. Políticas de Inclusão

Autor	Tema	Campo	Instituição	Tipo	Ano
Silva	Políticas e Perspectivas Pedagógica	NAPNE Nordeste 29 Coordenadores de NAPNEs	UFRRJ	Dissertação Mestrado	2020
Alencar	Política Pública – Inclusão do estudante com deficiência na educação profissional	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Dissertação Mestrado	2017

Autora: Flávia Gonçalves

Fonte: Diversas

Diante dos quadros apresentados, foi possível identificar que cinco dos trinta e cinco trabalhos foram desenvolvidos pelo programa de pós-graduação do Instituto de Agronomia, o Mestrado em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), tornando a UFRRJ a instituição com maior produção em estudos sobre inclusão e NAPNEs no âmbito de trabalhos disponíveis no banco de teses e dissertações da CAPES. Além da marcante participação da UFRRJ nos estudos encontrados. A partir do exposto, foi identificado o importante quantitativo de publicações no âmbito nacional de pesquisas sobre inclusão e NAPNE, oriundas de um programa de pós-graduação diferente dos geralmente relacionados à educação escolar e ao desenvolvimento humano – o curso de mestrado em educação agrícola da UFRR.

A Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), no Rio de Janeiro, é outra instituição que aparece como espaço de fomento científico para outras regiões do país, também investindo nos estudos sobre inclusão, quando seu reconhecimento nacional e internacional seja a saúde, biociência, ensino em saúde.

A presença do Programa de Educação Agrícola da UFRRJ e da FIOCRUZ nessa revisão de literatura indica avanços nos estudos e divulgação dos pressupostos da inclusão escolar enquanto responsabilidade de todos,

especialmente, de todas as instituições de ensino, independentemente da área de conhecimento e/ou atuação.

Apenas os trabalhos de Schneider (2014), Porto (2016) e Nespoli (2017) apresentam estudos realizados fora do âmbito profissionalizante de formação discente. Não por coincidência, os três estudos foram realizados no Colégio Pedro II. Isso ocorre porque a instituição é o único Instituto Federal de Ensino no país com abrangência da educação infantil ao ensino superior. Embora tenham sido realizados no Colégio Pedro II, esses três níveis de formação escapam ao foco de investigação da presente tese, que não se ocupa do processo de inclusão em uma disciplina específica, mas do modo como o NAPNE se relaciona entre políticas educacionais e estrutura institucional.

Os estudos com abordagem da política educacional realizados por Alencar (2017) e Silva (2017) representaram importante contribuição para a proposta de investigação desta tese, ainda que em outro segmento e modalidade de ensino.

O trabalho que tem maior proximidade com esta tese é Silva (2017) que estudou os NAPNEs dos Institutos Federais da Região Nordeste analisando os desafios políticos e possibilidades pedagógicas. Foram tratados os mecanismos para construção dos regulamentos para atuação do NAPNE, pela análise dos documentos institucionais vigentes e entrevistas com vinte e nove coordenadores do NAPNE.

A partir do levantamento apresentado, foi possível concluir que os estudos dos NAPNEs dos Institutos Federais de Ensino já realizados contribuem para o conhecimento deste setor no ensino médio, especificamente na formação profissional.

Esta revisão de literatura justificou a proposta de estudo porque apresentou lacuna investigativa em relação à educação básica e à dinâmica entre as políticas e as ações inclusivas na dimensão das práticas. Os trabalhos encontrados colaboraram para compreensão a partir de ângulos específicos: política, gestão, áreas de ensino, perfil de aprendizagem. Eles também indicaram que, no caso do Colégio Pedro II, o NAPNE atua com estudantes que não são público da educação especial, como estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Dislexia, entre outros.

Ao contrário do que possa parecer, as diferentes abordagens sobre as atuações dos NAPNEs não demonstram a fragilidade das estratégias. Elas podem ser consideradas como resultado da compreensão de que cada núcleo apresenta necessidades investigativas diretamente relacionadas aos estudantes atendidos, conferindo singularidade necessária para o desenvolvimento de ações personalizadas. É nesse contexto, que este estudo propôs o referencial analítico e metodológico do Ciclo de Políticas (BALL, 1994). A partir dele, outros NAPNEs poderão usar os achados dessa pesquisa para realizar suas generalizações naturalísticas (STAKE apud André, 1995) ou transferências naturalísticas (LINCOLN e GUBA apud ANDRÉ, 1995). As generalizações naturalísticas são aquelas possíveis quando a partir de um conhecimento, uma experiência de realidade, novos conhecimentos podem ser produzidos em contextos diferentes

. Assim, os objetivos alcançados nesta tese poderão orientar o desenvolvimento de efervescências, produção de textos políticos e ações inclusivas em outros espaços, mesmo que diferentes do Colégio Pedro II.

2. OBJETIVOS

Os objetivos da pesquisa foram traçados com vistas a responder à questão de partida: como a Educação Especial Inclusiva tem sido efetivada pelas ações dos NAPNEs do Colégio Pedro II?

A questão de partida anuncia o flagrante desejo de analisar os processos, tanto da implantação da Educação Escolar da Pessoa com deficiência na perspectiva inclusiva, quanto das ações inclusivas como processo de constante identificação e combate às barreiras ao acesso, à permanência e à participação de todos. Portanto, os objetivos são reconhecidamente comprometidos com o pressuposto de que a inclusão escolar, em todas as suas especificidades, envolve disputas, poderes, direitos, e que, acima de tudo, o parecer sobre as ações inclusivas institucionais conjuga as possibilidades reais de oferta do serviço público e a avaliação daqueles que recebem as ações.

2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar as ações dos NAPNEs selecionados no processo de inclusão das pessoas público da educação especial.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as ações inclusivas dos NAPNEs frente aos seus públicos-alvo;
- Avaliar como as dimensões do Ciclo de Políticas podem ser identificadas nas ações inclusivas dos NAPNES do Colégio Pedro II;
- Discutir as efervescências presentes nos discursos dos estudantes, familiares, gestores e servidores do NAPNE;
- Propor a produção de novos textos políticos a partir das novas efervescências identificadas.

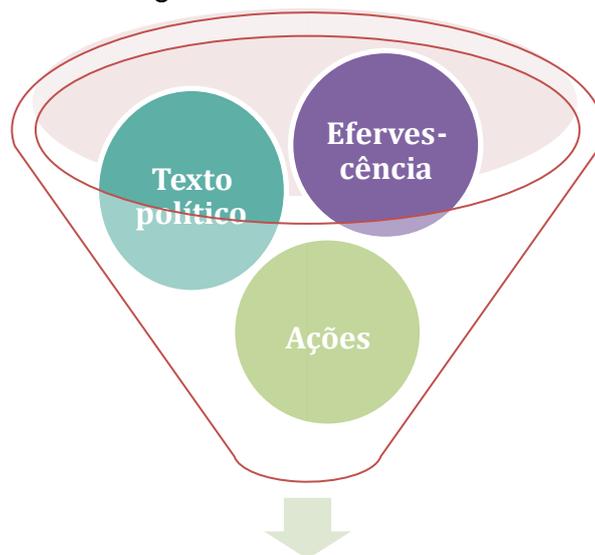
3. REFERENCIAL TEÓRICO

O primeiro referencial discutido na tese compreende o Paradigma Inclusivo como a abordagem da identificação e do combate à toda forma de preconceito e discriminação em todos os contextos sociais. Portanto, a inclusão como paradigma é um processo atento às questões étnico raciais, de gênero, econômicas, educacionais, religiosas ou outras, de qualquer natureza, que sejam utilizadas para estigmatizar pessoas ou grupos. Nesse contexto, o paradigma inclusivo diz respeito à construção de uma sociedade onde o valor da igualdade é a maior contribuição. Assim, as diferenças identitárias não justificam as desigualdades.

Com íntima relação com as transformações nas concepções sobre os direitos humanos, na pós-modernidade, o paradigma inclusivo tem se estabelecido a partir da ampliação dos direitos civis, da fiscalização da aplicação das leis, dos acordos internacionais e das micro ações políticas que impactam nos macros poderes globais. Todavia, as mudanças paradigmáticas são processos lentos que refletem a tensão entre a valorização da diversidade e as tentativas de manutenção dos modelos sociais excludentes.

O segundo referencial é o Ciclo de Políticas caracterizado em seus três contextos principais e articulados, como mostra a figura dois intitulada Ciclo de Políticas:

Figura 2. Ciclo de Políticas



Articulação dos 3 processos

Elaborado por Flavia Gonçalves

3.1 INCLUSÃO ESCOLAR

No contexto da escola, igualmente, a inclusão é concebida de forma ampla. Pensar uma escola inclusiva é ter em mente um espaço em que todos sejam bem-vindos e que possam usufruir do acesso, permanência e participação em igualdade de direitos e condições. Portanto, no espaço educacional inclusivo, não cabe a expressão tolerância à diferença. Ao contrário, as diferenças são celebradas como potencialidades da experiência humana em sua relação com o mundo, com o conhecimento e entre as pessoas.

A ideia de tolerância à diferença parte do pressuposto de que aquele que tolera condiciona o seu aceite do outro por sua bondade. Assim, a convivência pacífica é possível pela hierarquização das relações em um ato de valorização do tolerante frente a desvalia do tolerado. Ao passo que, a celebração da diferença coloca as relações interpessoais em condição de isonomia. Em espaços educacionais inclusivos é possível:

Ter orgulho em ajudar alguém a conseguir ganhos importantes aparentemente impossíveis; ter oportunidade para cuidar de outras pessoas; agir consistentemente baseados em valores importantes, como a promoção da igualdade, a superação da segregação ou a defesa de

quem é tratado injustamente; desenvolver habilidades na resolução cooperativa de problemas, na comunicação, na instrução, na prestação de ajuda pessoal; aprender diretamente sobre coisas difíceis, **incluído a superação do medo.**¹ (O'BRIEN; O'BRIEN, 1999, p.53)

Importa destacar que a concepção de O'Brien e O'Brien (1999) sobre espaços educacionais inclusivos não restringe as possíveis experiências vividas na escola. É possível perceber que as oportunidades escolares são traduzidas em relações comunitárias com reflexos sociais para além dos muros da escola. Em vista disso, as habilidades aprendidas e desenvolvidas têm reflexos imediatos nas relações extraescolares e, conseqüentemente, na construção de uma sociedade menos hostil.

Ambientes inclusivos não comportam o medo de ser quem se é. Do mesmo modo em que compreende o ser em constante devir, o vir a ser. Assim, a construção individual de cada membro da comunidade escolar acontece na interação entre igualdades e diferenças traduzidas em aprendizagens cooperativas (MANTOAN, 2006; O'BRIEN e O'BRIEN, 1999) com vistas às novas arquiteturas sociais.

Os fundamentos do ensino inclusivo baseiam-se em três componentes: organização, procedimento e aprendizagem cooperativa. Nesse sentido, a organização ou rede de apoio é caracterizada pelas conexões formais e informais entre profissionais objetivando estabelecer procedimentos – ações – que possibilitem à aprendizagem cooperativa. Em ambiente inclusivo, os procedimentos ou ações sempre são coletivos, visando à multiplicidade de saberes, experiências de vida, formações e estratégias para que os suportes contemplem os diferentes públicos. Conseqüentemente, o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa propicia uma atmosfera para compartilhamentos de diferentes interesses e habilidades, potencializando vivências. Assim, como estratégia didática, os três componentes básicos foram apresentados separadamente, entretanto, como fundamentos do ensino inclusivo eles são dinâmicos, complementares e interdependentes.

A proposta de uma sociedade inclusiva não é uma sociedade onde as diferenças sejam invisibilizadas. Ao contrário, busca-se reconhecer as diferenças como características identitárias que não estigmatizam os sujeitos e não podem justificar que desigualdades lhes sejam impostas. Assim, a proposta fundamental do ensino inclusivo é reconhecer nas diferenças a ampliação das possibilidades de

ser, participar e interagir com o mundo. Dito isso, o paradigma inclusivo é um desafio a fazer uma educação que se efetive a partir do reconhecimento das diferenças como possibilidade de igualdade. Cientes de que as diferenças nas diferenças nos fazem sujeitos únicos, plurais, singulares, diversos, e em eterno devir.

A transformação da escola brasileira em uma escola inclusiva não é um processo simples, como mostra a passagem selecionada: “Para tornar inclusiva a escola precisa formar professores e equipe de gestão, rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem”. (GLAT e BLANCO, 2007, p.16) Ainda, “a educação inclusiva propõe modificar a escola – currículo, método de ensino e avaliação – para receber o novo alunato” (CROCHÍK, 2015, p.44)

Schaffner e Buswell (2007) sugeriram dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz, a saber: desenvolver uma filosofia comum e um plano estratégico; proporcionar uma liderança forte; promover culturas que acolham, apreciem e acomodam a diversidade; desenvolver redes de apoio; usar processos deliberativos para garantir a responsabilidade; desenvolver assistência técnica e contínua; manter a flexibilidade; examinar e adotar abordagens de ensino efetivas; comemorar os sucessos e aprender com os desafios; estar a par dos processos de mudança, mas não permitir que ele o paralise. Esses dez elementos, passos ou princípios da inclusão aplicam-se a todos os estudantes, a toda a comunidade, com o objetivo de extinção da segregação e do isolamento. Mas, como pensar em um projeto de reforma da escola?

Reformas fragmentadas nas escolas são paliativos que não atendem às necessidades precípuas de um ensino inclusivo. Portanto, a escola que ainda temos precisa de uma reforma estrutural para que se transforme em um espaço não estratificado, sem currículos engessados, com professores criativos e que tenham uma agenda partilhada. Ou seja, a reforma da escola deve significar a transformação do espaço de aprendizagem onde todos sejam participantes ativos, independentemente das situações de deficiência e suas funções profissionais.

O compromisso com um ensino de qualidade para todos, a partir de princípios democráticos e igualitários, oportuniza o partilhar de aprendizagens entre todos os membros das comunidades escolares. Assim, as novas práticas educacionais

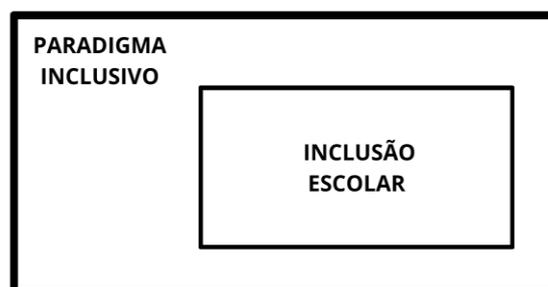
podem contemplar os diferentes estilos e níveis de aprendizagem tanto de estudantes quanto de profissionais. Nesse sentido, a escola teria mais chances de atender às necessidades individuais dos estudantes, aproximar as famílias, estreitar laços entre as redes de apoio, compartilhar responsabilidades entre seus membros, promover planos criativos de ação em diálogo criterioso e estratégico.

Em contrapartida, há autores que justificam que as transformações acontecem a partir dos microespaços como salienta Mantoan: “a sala de aula é o termômetro pelo qual se mede o grau de febre das crises educacionais e é nesse microespaço que as mudanças do ensino verdadeiramente se efetivam ou fracassam”. (2016, p.59)

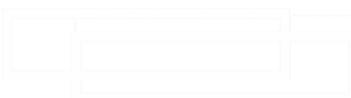
Nesse sentido, as experiências inclusivas nas salas de aula entre estudantes e professores poderão estender para toda escola, e até mesmo vislumbrar a transposição do conhecimento vivido para outras esferas sociais, até que as ações inclusivas iniciais sejam transformadas em ações que retornem à escola como política pública. Em vista disso, a transformação da escola que ainda temos em comunidades de ensino pode ser conquistada a partir de pequenos passos caracterizados por ações estratégicas iniciadas nas salas de aula ou com pequenos grupos cujos resultados conquistam, gradativamente, outras esferas da comunidade escolar, e conseqüentemente extrapolam os muros da escola. De fato, os estudos sobre a inclusão escolar corroboram com a ideia de que as mudanças só são possíveis a partir dos movimentos. Sejam eles macro ou micro, o importante é sair da inércia.

A inclusão escolar não é um fenômeno oriundo dos movimentos educacionais. Ele é o reflexo do paradigma inclusivo como fenômeno universal, com reflexos em todas as esferas sociais, como mostra a figura três:

Figura 3. Paradigma inclusivo e inclusão escolar



Autora: Flavia Gonçalves



3.1.1 INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

O paradigma inclusivo é um fenômeno social exterior à escola, mas com reflexos imediatos nela. De modo dinâmico, em relação à inclusão, a sociedade e a escola estabelecem relação de retroalimentação. Ou seja, as transformações sociais interferem na escola e, experienciada das aprendizagens inclusivas, a comunidade escolar influencia a sociedade. Assim, ao mesmo tempo, a escola é chamada a responsabilidade de incluir e, ainda, busca contribuir para formação de cidadãos que, a partir de suas experiências, atuem como defensores da inclusão em outros ambientes sociais. Portanto, do mesmo modo em que a sociedade é dinamicamente transformada, enquanto processo, a inclusão escolar é um constante movimento de identificação e combate às barreiras ao acesso, permanência e plena participação de todos.

Múltiplos fatores sociais são responsáveis pelo processo de inclusão escolar. Como transposição didática (Almeida, 2014), separadamente, três desses fatores serão apresentados. Contudo, alertamos que nenhum deles ocorre ou se sustenta isoladamente, porque são dinâmicos e interdependentes. São eles: **a sociologia da saúde e da doença; a economia, e, as novas concepções sobre os direitos humanos.**

O Centro de Sociologia Europeia teve significativa influência sobre as práticas relacionadas ao corpo, que orientaram ações para a saúde. Como apresentado por Montagner (2006), para Bourdieu, a medicina era considerada uma prática social. Nesse contexto, a sociologia do corpo englobava ideias como: consumo médico, alimentação, alcoolismo, sexualidade, higiene, adoecimento, saúde, morte e, principalmente, a saúde e a doença como condições opostas. Ainda, nas representações sociais, a deficiência era tida como a manifestação pública da doença e da incapacidade do corpo. Os impactos disso conjugam individualidade e coletividade como visto em: “As representações sociais são um conceito ou uma categoria de análise que se alinha em um plano mediato, operando em termos práticos como um mecanismo que permite a passagem do coletivo, da estrutura ao individual, ao subjetivo” (MONTAGNER, 2006, p.523).

Segundo Queiroz (2020), a Sociologia da Saúde e da Doença é uma área de estudo ampla que engloba dimensões biológicas, patológicas, culturais e sociais “que estuda a relação existente entre saúde e sociedade ou, mais especificamente, analisa e investiga os fenômenos, e os processos sociais referentes à saúde e à doença” (p.17). A partir da década de 50, a evolução da saúde e da doença foi marcada por Talcott Parsons, que assim como Bourdieu, compreende o corpo em analogia ao sistema social. Assim, tal qual o sistema social, o corpo eficiente seria aquele cuja funcionalidade fosse identificada em diferentes contextos.

Ora, sendo a medicina a ciência responsável pelos corpos, cabia aos médicos o papel central de zelar pelo corpo na dimensão individual – saúde, e na dimensão coletiva – o corpo em relação com o contexto social. Nesse cenário, subordinados passivamente aos médicos, cabia aos pacientes apenas cooperar com cuidados indicados pelos médicos, considerados como donos do corpo doente. Assim, a obediência às indicações médicas era o que se esperava.

A associação da deficiência como doença determina um padrão de comportamento esperado, transporta para o contexto social os marcadores biológicos e fisiológicos das pessoas com deficiência, como se esses fossem determinantes para valoração da condição de cidadão.

A partir de Parsons, a deficiência foi desenhada como uma doença responsável pelo comportamento social desviante e pelo comprometimento da autonomia. Isso quer dizer que, a deficiência seria a manifestação pública da condição de doença - do corpo ineficiente. Nesse

modelo o paciente não era considerado como uma pessoa capaz de opinar ou participar das estratégias de cuidado, uma única limitação física ou intelectual seria capaz de condenar completamente a funcionalidade de alguém... (GONÇALVES, 2024, p.134)

Mendes (2006) argumentou que, sob a justificativa do cuidado e da proteção, os corpos diferentes ficaram desobrigados e/ou desautorizados das responsabilidades sociais. Foram postos à margem da escola, do trabalho e da participação comunitária. Sem autonomia, as pessoas que habitavam esses corpos recebiam cuidados em casa ou em instituições. Considerando o estigma que esses corpos carregavam, cabe um questionamento retórico: A segregação das pessoas com deficiência foi uma estratégia para proteção do “paciente” ou para proteção da sociedade do convívio com o disfuncional⁴, a deficiência? Embora os modelos segregadores causem estranheza nos dias de hoje, eles apresentavam avanços quando comparados à Idade Média e aos registros bíblicos, como demonstrado por Scliar (2007).

O importante marco na mudança da concepção da saúde, doença e deficiência ocorreu a partir da definição do conceito de saúde, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doenças” (OMS, 1948). Posteriormente, o conceito foi ampliado para “saúde é um estado dinâmico de completo bem-estar físico, mental, espiritual e social, e não meramente a ausência de doença ou enfermidade” (OMS, 1998). Assim, a espiritualidade passou a se configurar como um dos aspectos na condição da saúde. Desse modo, as definições de saúde propostas pela OMS ampliaram as concepções do corpo (d) eficiente, para o sujeito como um ser complexo e multifacetado. A partir disso, “o conceito de saúde reflete a conjuntura social, econômica, política e cultural. Ou seja: saúde não representa a mesma coisa para todas as pessoas” (Scliar, 2007, p.31). Ainda, Queiroz (2020) demonstrou que, o estado de saúde e doença são constructos sociais produzidos, reproduzidos e transformados num contexto específico, temporalmente marcado.

⁴ O termo disfuncional diz respeito ao modo como os corpos eram tratados. Portanto, nesta tese, não representa alusão à deficiência.

A espiritualidade é um fenômeno que depende da experiência individual, mas que se alimenta do compartilhar coletivo. Sobre a espiritualidade no conceito de saúde, Gonçalves (2024) argumentou:

A ampliação do conceito de saúde humaniza corpos, desfoca o olhar da deficiência para a eficiência. Portanto, nenhum modelo de segregação pode ser considerado como profícuo para promoção de saúde. Em adição a isso, a mudança no conceito de saúde chama atenção para as situações das doenças invisíveis, que embora não limitem o corpo físico podem ser extremamente incapacitantes... (2024, p.135)

Ainda,

Considerar a deficiência como uma condição, um marcador identitário, é garantir o direito de ser e estar no mundo com respeito à singularidade e, ao mesmo tempo, garantir protagonismo quando somente a pessoa com deficiência pode orientar sobre os suportes necessários. Nesse novo contexto, o modelo exclusivamente médico de cuidado e tutela da pessoa com deficiência perde o sentido, sendo necessário apenas em situações específicas... (GONÇALVES, 2024, p.136)

As influências na ampliação do conceito de saúde são inúmeras. Considerando que o paciente ganhou status de sujeito social, Carvalho e Gonçalves (2023) descreveram como a sociologia da saúde interfere diretamente em todas as etapas do processo de inclusão escolar, em especial da pessoa com deficiência, uma vez que a justificativa de segregação pela deficiência passa a ser questionada. No mesmo sentido, as autoras demonstraram como os sentimentos de pertencimento, autonomia e participação comunitária podem interferir nos estados de bem-estar e esse na potencialização da (d) eficiência.

O afastamento da concepção de deficiência como doença e da funcionalidade do corpo como único marcador para garantia de direitos para interação social e comunitária resultaram na criação de modelos educacionais que tiraram as pessoas com deficiência do isolamento de suas casas e as colocaram em espaços educacionais e sociais.

O segundo fator social de influência na inclusão escolar é o econômico, tanto em contextos nacionais quanto internacionais. Como demonstra o Ciclo de Políticas, a produção das ações inclusivas são produtos de diferentes interesses que, em tensão, originam documentos. Assim, de um lado, o processo de inclusão é defendido pelos interessados nas garantias de direitos e, por outro, negociadores

aceitam as demandas e buscam nelas brechas para obterem vantagens, ou inviabilizar a implementação do texto político na dimensão das práticas. Posto isso, a inclusão escolar pode significar tanto a garantia de direitos humanos quanto economia de recursos, busca por investimentos e criação de nichos de mercado.

Em relação à economia externa, principalmente em países emergentes, o cumprimento de ações, metas, acordos internacionais relacionados aos direitos humanos são fundamentais para o fomento de investimento, em especial no campo educacional. Uma evidência disso pode ser vista nos documentos nacionais que citam os acordos dos quais eles decorrem. Como visto no Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e considerando que o Congresso Nacional aprovou, por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, conforme o procedimento do § 3º do art. 5º da Constituição, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu **Protocolo Facultativo, assinados em Nova York**⁵, em 30 de março de 2007; Considerando que o **Governo brasileiro depositou o instrumento de ratificação dos referidos atos junto ao Secretário-Geral das Nações Unidas** em 1º de agosto de 2008; considerando que os **atos internacionais em apreço entraram em vigor para o Brasil**, no plano jurídico externo, em 31 de agosto de 2008 (BRASIL, 2009, p.1)

O modelo de inclusão brasileiro é influenciado pelo americano que, por sua vez, buscou reproduzir o modelo escandinavo. Anterior a ideia de inclusão, na Escandinávia, o princípio da Normalização e Integração Escolar⁶ surgiu a partir do questionamento do respeito aos direitos humanos em instituições segregadoras. Esse modelo, nos Estados Unidos, foi identificado como possibilidade de economia dos altos custos na manutenção das instituições especializadas e escolas regulares, assim “A partir da década de 1960, passou a ser também conveniente adotar a ideologia da integração pela economia que ela representaria para os cofres públicos” (Mendes, 2006, p.388). Mais uma vez, podem ser identificados diferentes interesses na produção da mesma política.

⁵ Grifo nosso.

⁶ Integração é o modelo anterior à Inclusão. Nele o estudante precisa se adaptar à escola, ao passo que na Inclusão as responsabilidades em relação às adaptações necessárias são compartilhadas por toda comunidade.

Considerando os marcos históricos nacionais, dois movimentos educacionais importantes precederam a inclusão escolar da pessoa com deficiência, a saber: a Educação Especial e a Política Nacional de Educação Especial de 1996.

Para compreensão de como o paradigma inclusivo chega à escola é necessário o entendimento da importância dos fenômenos anteriores, em seus contextos históricos. Nesse sentido, a Educação Especial como modalidade de ensino nas instituições especializadas, substitutiva da escolarização regular, também significa avanço quando comparada ao momento anterior. Por isso, apresentaremos a Educação Especial brasileira como parte do processo de inclusão. Dito isso, reafirmamos que não há conflito teórico ou metodológico na abordagem apresentada nessa seção. Almejamos demonstrar que a inclusão escolar é um processo e, por isso, o constante movimento é necessário para que novos cenários sejam montados. Assim, mesmo com críticas contemporâneas, as ações passadas podem ser consideradas como etapas necessárias para as estratégias do presente. Portanto, convidamos o olhar para o passado como renova da esperança de que podemos continuar mudando, e cuidar para que erros não sejam repetidos.

No contexto brasileiro, como modalidade de ensino substitutiva da educação regular, a Educação Especial data do Período Imperial quando importantes instituições especializadas foram fundadas. Com relevância nacional até os dias de hoje, destacamos: na cidade do Rio de Janeiro, Instituto Benjamin Constant (IBC, 1854), Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES, 1857) e Associação de Pais e Amigos do Excepcionais (APAE, 1954); e, em Canoas, Rio Grande do Sul, o Instituto Pestalozzi (1926).

O segundo momento da Educação Especial brasileira data de 1994 com a publicação da Política Nacional de Educação Especial que abriu possibilidades aqueles que “**possuem condições de acompanhar**⁷ e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, **no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais**” (p.19). Os considerados incapazes de frequentar as turmas regulares, mas que não estavam nos centros de referência como os já citados, poderiam frequentar turmas especiais dentro de escolas regulares.

⁷ Grifo nosso.

No modelo de política de 1994, não houve previsão de modificação das estruturas educacionais para recebimento do estudante com deficiência. Por isso, atualmente, esse modelo ainda não é considerado com inclusão, mas integração. Isso pode ser evidenciado nos trechos “aqueles que possuem condições” e “no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais”. Ou seja, de fato, os avanços da política foram: o compartilhamento do espaço escolar entre a classe especial e a comum na escola regular, e a convivência entre estudantes com deficiência em classes comuns quando considerados como “capazes de acompanhar” o ensino sem adaptações.

A integração e a inclusão escolar diferem entre si, principalmente em relação ao agente da adequação. Na integração escolar, o estudante com deficiência deve adequar-se ao currículo, à arquitetura, à comunicação e à avaliação da escola, ao passo que, na inclusão, cabe à escola adequar-se às necessidades específicas do estudante, objetivando a redução das barreiras ao acesso, à permanência e à participação de todos. A proposta de inclusão prevê planos individuais de ensino, currículos adaptados, avaliação diferenciada e acessibilidade comunicativa e arquitetônica (CROCHÍK, 2015).

A inclusão da pessoa com deficiência é um processo social identificado na sociedade moderna como vinculado à ideia de equidade de direitos, que engloba mecanismos de respeito e valorização das diferenças entre as pessoas.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações... (BRASIL, 2008, p.12)

No caso de pessoas com deficiência, argumentamos que as barreiras à aprendizagem não estão na deficiência, mas naquilo que selecionamos como condição imprescindível à aprendizagem e à participação. Na escola, representadas pela hierarquização de saberes e competências, as barreiras são os fatores que desqualificam e classificam os sujeitos. Todavia, as deficiências não são determinantes da aprendizagem quando as barreiras são removidas.

A inclusão escolar da pessoa com deficiência é o fenômeno em que as pessoas compartilham os mesmos espaços educacionais em condições de igualdade com as pessoas sem deficiências. Em alguns casos, as adaptações para acessibilidade são suficientes para que estudantes com deficiência compartilhem espaços educacionais regulares sem a necessidade da modalidade da Educação Especial. No próprio Colégio Pedro II, houve o caso de um estudante com deficiência física em membros superiores, mas que escrevia com o pé. A acessibilização do mobiliário e o investimento nas estratégias de combate às barreiras atitudinais foram suficientes para a participação dele.

Todavia, em casos como esse, o fenômeno da inclusão escolar da pessoa com deficiência não é menos complexo. Inúmeros fatores e investimentos de suporte foram necessários para que o estudante chegasse ao Colégio sabendo escrever com o pé. Estratégias exteriores e anteriores ao Colégio Pedro II, mas que, em algum momento, foi parte de um plano de ensino da Educação Especial em outra instituição.

Em adição a isso, em relação a essa criança e sua família, deve ser considerada e perspectiva atitudinal, emocional, o sentimento de pertencimento ao público discente da educação regular. Houve a apropriação do direito de estar e participar com autonomia na escola, e a recusa ao estigma da incapacidade para que novas habilidades fossem desenvolvidas.

O caso citado objetivou desvincular a ideia de que a inclusão escolar da pessoa com deficiência seja, necessariamente, sinônimo de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Assim, a Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência e a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são dois conceitos distintos, que guardam similaridades, e se diferem pelo nível e tipo de suporte necessários como ação inclusiva.

Dito isso, a inclusão escolar da pessoa com deficiência é um fenômeno social, multifatorial, apoiado em políticas internacionais vinculadas aos direitos humanos. Com influência desse fenômeno social, a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é uma política pública brasileira, com força de lei, que decorre da necessidade de sistematização, orientação e promoção dos avanços necessários aos suportes para eliminação das barreiras à inclusão.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14)

As chamadas políticas públicas são ações administrativas, traduzidas em textos legislativos. Todavia, no campo da inclusão a existência da política não garante sua efetividade, caso não haja na dimensão da ação uma força de renovação consciente e comprometida. Por isso, a força cultural para renovação da escola é mais eficiente do que a existência das leis.

Comprometidos com a inclusão, os profissionais da escola representam uma força cultural para renovação a partir de três ações fundamentais: a busca por uma gestão forte, o estabelecimento de redes de apoio e a análise crítica dos currículos. Nesse sentido, a viabilidade da inclusão depende, também, de uma comunidade consciente de seus potenciais transformadores. A construção de uma comunidade pressupõe o estabelecimento de acordos multilaterais. Entre eles, destacamos: a necessidade de vincular as aprendizagens interpessoais à arquitetura social, a construção de um trabalho criativo e a cooperação como substituto da competição.

Considerando as dimensões do Ciclo de Política, a inclusão escolar da pessoa com deficiência pode ser considerada como uma efervescência de uma escola para todos, ao passo que a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) é o texto político produzido, na segunda dimensão, como produto das negociações para garantia de permanência e participação dos estudantes com deficiência. Outra importante distinção entre a PNEEPEI e a inclusão escolar da pessoa com deficiência é que a política, enquanto texto normativo, indica modos, compartilha responsabilidades e orienta procedimentos. Assim, a política considera o processo de inclusão como responsabilidade de todos na escola, mas indica incumbências e responsabilidades no nível das práticas e ações.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008, p.17)

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas 18 comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p.18)

Em decorrência da PNEPEI, o Decreto nº 7.611, de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) dispôs sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como ações inclusivas de suporte à permanência e a participação.

A criação das Salas de Recursos Multifuncionais foi uma estratégia de acessibilidade escolar para as pessoas com deficiência matriculadas na escola regular. Contudo, considerando os cenários de disputas de poder onde as políticas inclusivas tomam forma, há que se ter cuidado para que o olhar sobre a estratégia não seja ingênuo a ponto de não perceber potencialidades e limitações. É nesse sentido que, no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) também podem configurar como mais uma afirmativa do fracasso e da segregação dos estudantes público da educação especial. Outro erro latente é o de promover o fracasso e a exclusão a partir de supostas ações de inclusão propostas e executadas sem a escuta dos sujeitos para os quais estas as ações se direcionam – os estudantes com deficiência, por exemplo.

Nesse sentido, por motivos diversos, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) podem ser utilizadas como um mecanismo de segregação dentro das políticas para inclusão. Isso significa dizer que, mesmo sendo uma estratégia da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as SRMs podem representar o isolamento tanto de estudantes quanto de professores, produzindo exclusão ou retornando ao modelo já experienciado da

Educação Especial dentro da Educação Regular como modalidades concorrentes. Portanto, cabe questionar se na escola regular os estudantes atendidos pelo AEE são reconhecidos como sujeitos de suas aprendizagens ou se a estigmatização das suas características é utilizada para definir suas identidades sociais.

Conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão, lei nº13.146 (BRASIL, 2015) foi o texto político de abrangência social objetivando: “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. (BRASIL, 2015, p.1)

A análise dos objetivos presentes na instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em comparação com os indicados na Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência deixam clara a intencionalidade da produção do texto como política pública. No primeiro caso, a ação visa a orientação dos sistemas educacionais para inclusão dos estudantes com deficiência. O segundo se dirige à sociedade de forma ampla, incluindo transporte, trabalho, saúde, direitos civis e outros âmbitos sociais.

Em relação ao direito à educação, foram garantidos o acesso e permanência em todos os níveis de educação e ao longo da vida como forma de alcançar o máximo desenvolvimento individual, respeitando-se as características individuais. O desenvolvimento escolar foi assegurado por ações como: a institucionalização do AEE, a oferta da educação bilíngue para brasileiros surdos, o estímulo à participação do estudante e de sua família nas decisões escolares, a elaboração de planos de atendimento educacional especializado, o acesso às atividades recreativas e esportivas no sistema escolar e outras medidas voltadas ao direito do estudante.

Previsto no texto da lei, o direito à educação em ambientes comuns também considerou a necessidade de estímulos aos profissionais das escolas, através do fomento às pesquisas voltadas ao desenvolvimento de novas metodologias, tecnologias assistivas, formação continuada de professores, inclusão de conteúdos curriculares nos cursos de formação em nível superior de ensino e criação da função de profissional de apoio escolar.

Em comparação com a integração, conforme definido no texto da lei, a inclusão escolar da pessoa com deficiência é um fenômeno que demanda

adequações dos ambientes e não dos estudantes. Portanto, o agente da adequação e da acessibilidade é a instituição. Do mesmo modo, os entraves à permanência e à participação do estudante com deficiência no contexto da classe comum na escola regular, diz respeito ao fracasso do sistema educacional e não à condição do estudante.

Diante do apresentado, a inclusão escolar da pessoa com deficiência está inserida num contexto maior, guardando particularidades e singularidades, em relação dinâmica e dependente, como mostra a Figura de nº 4.

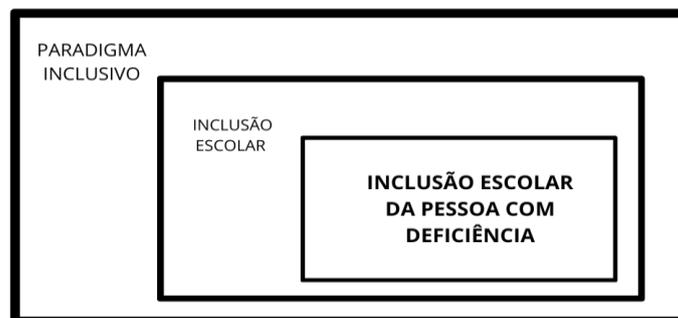


Figura 4. Inclusão escolar da pessoa com deficiência

Autora: Flavia Gonçalves

3.2 CICLO DE POLÍTICAS

Caracterizada como um campo híbrido, a educação escolar é formada por influência de diferentes ciências que em justaposição, tensão e relação produzem aquilo que chamamos *educação escolar*. Entre as principais áreas podemos destacar dois grupos, a saber: o primeiro é aquele das ciências diretamente relacionadas ao currículo como aquilo que se busca ensinar, entre elas a matemática, as ciências da natureza e as linguagens; o segundo grupo está relacionado à didática do ensino como os modos pelos quais os currículos são postos em prática, representado pela sociologia, antropologia, psicologia entre outras. Entretanto, considerando que essas relações entre as ciências são

dinâmicas, elas também se manifestam fora da dimensão do currículo e da didática como pontes que garantem a unidade do campo educacional mesmo com sua formação híbrida, heterogênea e dinâmica.

Dito isso, a sociologia é uma ciência cujos estudos são parte e pontes no contexto educacional. Nesse sentido, a sociologia se manifesta na educação tanto naquilo que se pretende ensinar, quanto no modo, nas justificativas e na dança das linguagens que produzem sentidos e forças. Ademais, a sociologia também pode ser considerada como a ciência responsável pela interlocução entre a escola e a sociedade. Portanto, como fenômeno sociológico, é nesse contexto que o Ciclo de Políticas é posto em tela como estratégia teórico analítica para responder à questão de partida: **como a Educação Especial Inclusiva tem sido efetivada pelas ações dos NAPNEs do Colégio Pedro II?**

Conceitualmente, o Ciclo de Políticas foi proposto por Ball e Bowe (1992) como um referencial teórico e analítico que pode ser usado em pesquisas que buscam compreender a trajetória dos programas das políticas educacionais desde sua formulação até a implantação no contexto das práticas e seus efeitos. Inicialmente, o Ciclo de Políticas foi caracterizado por três dimensões ou contextos, a saber: das influências, da produção do texto político e das ações práticas. Posteriormente, como demonstrado por Queiroz et. al. (2023), outras duas dimensões ou contextos foram incluídos: os resultados e efeitos e a estratégia política. A partir das críticas à proposta inicial e do refinamento da teoria pela aplicação em outras pesquisas, Ball aprimorou sua teoria até o estágio considerado nesta tese. Importa apresentar que o conceito tem sofrido mudanças ao longo de sua aplicação posto que das suas principais vantagens é o seu potencial dinâmico e ajustável aos diferentes contextos sem prejuízo na sua estrutura analítica e explicativa dos fenômenos.

Plurais de justiça é um conceito importante na produção das políticas educacionais. Ele está implicado com a valorização das pessoas, com o reconhecimento das facetas entre as tensões, a distribuição de bens, a ausência da exploração e da privação. Ainda, o conceito de plurais de justiça responsabiliza todos pela promoção de justiça social através do auxílio prático a todos os que lutam em condições desafiadoras. Portanto, argumentamos ser o conceito a aproximação inequívoca com o paradigma inclusivo.

Ao levar a sério natureza plural de justiça social é preciso encontrar meios de tratar adequadamente as tensões entre as diversas facetas e afirmações da justiça social, de forma a contribuir para o trabalho dos que se esforçam dentro e no entorno das escolas para criar políticas e práticas socialmente mais justas. (GEWIRTZ e CRIBB, 2011, p.126)

O Ciclo de Políticas apresenta contribuições para as pesquisas educacionais no sentido em que é um instrumento heurístico de análise aberta, que permite novas perspectivas e princípios explicativos. Ele considera as relações entre micro e macropolíticas, busca superar os estudos políticos estado cêntricos e sugere a diversidade de instrumentos para coleta de dados, investigação e descoberta de fatos. Ademais, é um arcabouço teórico e analítico que permite que os envolvidos na dimensão das ações, práticas e efeitos conheçam as estratégias de produção dos textos e possam assim, conscientemente, interferir nos processos de produção, aplicação e avaliação das políticas educacionais.

Enquanto teoria, o Ciclo de Políticas opera com antecedentes e consequentes da implantação de política. Ou seja, o que acontece antes e depois que uma política é produzida. É esse movimento o responsável pela ideia de ciclo, porque nenhum fato acontece de forma isolada, embora seja apresentado em etapas. Nesse sentido, primeiramente, damos destaque ao ponto central da teoria, a política. Assim, “A política não é feita e nem finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (MAINARDES, 2006, p.52).

Como elucidação teórica e estratégia didática apresentaremos o Ciclo de Políticas em suas dimensões de forma separada. Contudo, intencionalmente, repetidas vezes, argumentamos que as dimensões são dinâmicas, interdependentes, influentes e não seguem necessariamente a mesma uma ordem cronológica. Ainda, no que diz respeito às relações entre os papéis sociais dos envolvidos nas dimensões, suas ações e influências são produzidas na tensão entre diferentes interesses, com reflexos difusos nas demais dimensões. Logo, o adjetivo que poderia ser dado ao Ciclo de Políticas seria complexo.

Retomando a ideia presente na divisão do ciclo em dimensões, as efervescências são identificadas nas manifestações sociais para garantia de direitos. São fenômenos que nascem a partir da identificação de uma ausência específica. Isso quer dizer que, necessariamente, a ausência não significa o nada.

Ao contrário, a ausência é a localização da existência de algo, mas em contexto específico. Ou seja, em condições de desigualdade, em comparação com outros grupos, comunidades identificam que os direitos e garantias existentes no contexto social não estão disponíveis a todos. Portanto, a identificação da ausência é o reconhecimento da situação de exclusão.

Reconhecidos em situação de exclusão social, os sujeitos unem suas forças para que, de forma organizada, possam criar demandas e juntos preencher os espaços das ausências. Em grupos, representados por organizações sociais, com ações estratégicas para conquista de apoiadores e impulsionamento de suas ações, esses grupos partem para as esferas de negociações políticas. Nesse contexto, aqueles que produzem políticas, mas dependem dos apoios populares traduzidos em votos e conquista de aliados, sentam-se com as redes sociais (“social networks”) para negociar interesses e produzir políticas públicas no âmbito dos partidos políticos, governos e órgãos legislativos. É na dimensão da efervescência que temos a aproximação entre os grupos em situação de exclusão e os grupos produtores de políticas. Em outras palavras, a exposição da ausência a partir da responsabilização dos produtores de políticas.

Localizadas no contexto das influências, as efervescências são o ponto de partida para a produção das políticas. Portanto toda política educacional origina-se de interesses e “os interessados lutam para influenciar a definição e os propósitos sociais da educação, o que significa ser educado”⁸ (BOWE et. al. 1992, p. 19). O contexto das influências é o território originário da criação do discurso. É um contexto complexo de luta entre grupos de atores.

A produção das políticas tem origem em variáveis, intenções e disputas que influenciam o processo político, que não estão explícitas nas arenas de negociações, mas que podem ser reconhecidas. Por isso, os textos das políticas têm ligações com contextos particulares em que são produzidos e onde serão usados. Nesse momento, tem início a segunda dimensão do Ciclo de Políticas.

A produção do texto político é a segunda dimensão do Ciclo de Políticas. Segundo Bowe et.al. (1992) os textos representam políticas. Ou seja, são a materialização, o produto das negociações oriundas do contexto das influências.

⁸ Tradução nossa.

Os textos políticos podem ser formais, informais, governamentais, institucionais e, além disso, podem ser apresentados de diversas formas, especificamente: leis, decretos, textos jurídicos, portarias, notas técnicas, documentos institucionais, vídeos institucionais, estatutos, atas de assembleias e colegiados, projeto político pedagógico, entre outros. Para Lopes e Macedo (2011), a produção do texto é “a arena a qual a política se refere e para qual é endereçada” (p.257). Nessa arena, as consequências reais são experimentadas e as relações de poder não são fixas.

Ainda, segundo Mainardes (2006), “os textos políticos são resultados de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações políticas” (p.52). Assim, metaforicamente, o texto é a arena de disputa por sentidos, poderes e interesses.

O texto político sempre está contido em um espaço e tempo que deve ser considerado quando em análise e comparação com a política que dele decorre, independentemente do seu nível de formalidade e sua apresentação. Tempos e espaços particulares interferem de forma dinâmica tanto na produção do texto quanto na interpretação feita a partir dele. Posto isso, há que se considerar que os textos políticos estabelecem relação de causa, consequência e existência em relação com outros textos políticos. Desse modo, os textos têm ligação com contextos particulares e públicos, micro e macro. Assim, como produto coletivo, os documentos tendem a ser genéricos, pouco claros e idealizados. Queiroz et.al. apresentaram:

O contexto da produção de texto está referido à própria noção de representação, à noção de política como texto e às disputas e acordos entre os sujeitos responsáveis por codificar e decodificar as políticas. Tudo isso permeado pela passagem do contexto da influência para o contexto da produção de texto, mas, do mesmo modo, para o contexto da prática (2023, p.189).

A terceira dimensão é a das ações e práticas, ou contexto das práticas. É a manifestação de poder na forma da ação, mas também é a exposição de constrangimentos. Essa é a instância da aplicação do texto político em ações que preencham os espaços deixados pelas ausências identificadas na efervescência. Assim, conseqüentemente, a terceira dimensão seria a aplicação do texto da política. Usamos a conjugação seria, porque a existência do texto político não

garante sua efetivação. Portanto, na terceira dimensão, os escritores da política se encontram com os praticantes das políticas. Sendo os praticantes, aqueles para os quais as políticas se direcionam. Destacamos, ainda, que a produção do texto da política não é feita por aqueles que receberão as ações – os praticantes. Dito isso, o texto recebe diferentes interpretações quando lido por produtores e por praticantes.

os “escritores” ou “redatores” (“writers”) das políticas não são capazes de controlar todos os sentidos que, no seu devir, são atribuídos às políticas, muito menos o modo como elas serão colocadas em prática. Nesse devir, por exemplo, partes dos textos políticos são rejeitadas, selecionadas, deliberadamente mal-entendidas etc., o que remete, mais uma vez, às lutas e disputas, além dos acordos e negociações, entre sujeitos portadores de interesses concorrentes. Cabe mencionar, ademais, que, embora uma interpretação acabe predominando e, por conseguinte, orientando o que se passa no contexto da prática, leituras “desviantes” ou “minoritárias” continuam em ação, interferindo na política tal como ela é efetivamente conduzida (QUEIROZ et. al. 2023, p.189)

A falta de garantia da eficiência do texto na dimensão das práticas decorre tanto das possíveis interpretações a partir do texto, como também das ausências de mecanismos que garantam a exequibilidade da política. Como dito anteriormente, e reforçado será a seguir, as tensões presentes nas negociações para produção das políticas podem ser evidenciadas nas ênfases e omissões no texto.

Embora com o limite reconhecido acima, o Ciclo de Políticas permite argumentar que, mesmo diante da hierarquia do poder estatal na produção de políticas, os profissionais da educação podem assumir protagonismo nas suas ações quando se reconhecem como intérpretes e produtores de políticas.

No contexto dos resultados e efeitos, os profissionais da educação podem repercutir suas interpretações do texto da política. Ele é o espaço da ação e da reação. Nele, as estruturas e interesses podem ser desnudados a partir da inviabilidade da efetividade do texto político na dimensão da prática.

O contexto da estratégia política é marcado pela denúncia da inefetividade da política e, além disso, é o espaço para criação de mecanismos para publicização das desigualdades e injustiças criadas e mantidas pela política. Esse movimento contínuo acaba por gerar novas efervescências no contexto das influências. Assim, avalia-se os efeitos e, a partir deles, elaboram-se novas estratégias. Como

evidenciado em: “embora buscando articular o micro e o macro, o Ciclo de Políticas privilegia os contextos de efeitos e estratégias que juntos compõem as influências” (LOPES; MACEDO, 2011, p.257).

Todo jogo de produção de sentidos e representações, desvelado pelo Ciclo de Políticas, se faz pelo discurso. Por ele, as relações de poder são manifestas em palavras, vozes, silêncios, pausas e ruídos. “Discursos são sobre o que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade” (MAGUIRE e BALL, 2011, p.178). Eles também dizem respeito à relação de poder de cada voz na balança das representações. Como apresentado, as efervescências dependem da organização de várias pessoas que juntas produzem apenas uma voz que denuncia a ausência de direitos. Ao passo que, os produtores de textos não dependem, necessariamente, de tamanha articulação quantitativa para suas ações ou omissões. Em outras palavras, no campo dos micropoderes, discursos menos poderosos no cenário do poder político precisam unir forças para que sejam visibilizados.

O discurso pode parecer pouco importante, diz Foucault, mas as proibições às quais ele está sujeito revelam facilmente seus veículos e desejos de poder. Os discursos sustentam o privilegiam certas relações e tipos de interação, certas formas e práticas organizacionais, certas formas e práticas educacionais, certas formas de autopercepção e de autoapresentação e, ao mesmo tempo, excluem outras (MAGUIRE e BALL, 2011, p.176)

Quando não pela força, o poder se manifesta pelo discurso, “o discurso não é aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (FOUCAULT, 2014, p.10). No discurso, destacamos dois conceitos: o comentário e o silêncio. O comentário fala sobre o contexto do discurso, ele é a articulação introspectiva gerada a partir de um discurso primeiro, como evidenciado em “o comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer enfim o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro” (FOUCAULT, 2014, p.14); o silêncio também é uma manifestação de poder. Ele pode indicar o comportamento do oprimido, mas também pode ser a estratégia do opressor ao silenciar alguém. Portanto, o silêncio deve ser avaliado no contexto da produção da política educacional, considerando a quem ele protege e quem ele silencia. Mesmo em

documentos como objetos históricos, produtos do interesse em comunicar, os silêncios acusam as intencionalidades contrárias aquilo que se diz. “rastros, que por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem” (FOUCAULT, 2022, p.8)

Retomando o Ciclo de Políticas, Ball (1994) “define a política como discurso, propondo que a própria política seja compreendida simultaneamente como texto e como discurso (...) é preciso compreender como a política exercita o poder pela produção da verdade e do conhecimento como discursos” (LOPES e MENDES, 2011, p.260).

Em especial, na terceira dimensão, no contexto da prática, as disputas de poder presentes nos discursos são reveladas. Ora, se o silêncio parte daqueles para os quais a política garante direitos ele pode conotar medo, opressão, desconhecimento de seus direitos e garantias. Todavia, se o silêncio tem origem nos produtores ou nos agentes das políticas eles podem ser considerados como estratégias conscientes para inviabilização da política educacional a partir do bloqueio ao fluxo dinâmico que levaria à quarta dimensão do ciclo, o contexto dos resultados e efeitos.

A partir do apresentado, cientes de que o Ciclo de Políticas é um fenômeno contínuo, dinâmico e complexo, e que os cinco contextos apresentados não ocorrem de forma isolada, mas que a separação é uma estratégia metodológica e analítica, situamos essa tese entre o quarto e quinto contexto, como dito: contexto dos resultados e efeitos e contexto da estratégia política (Figura 5).

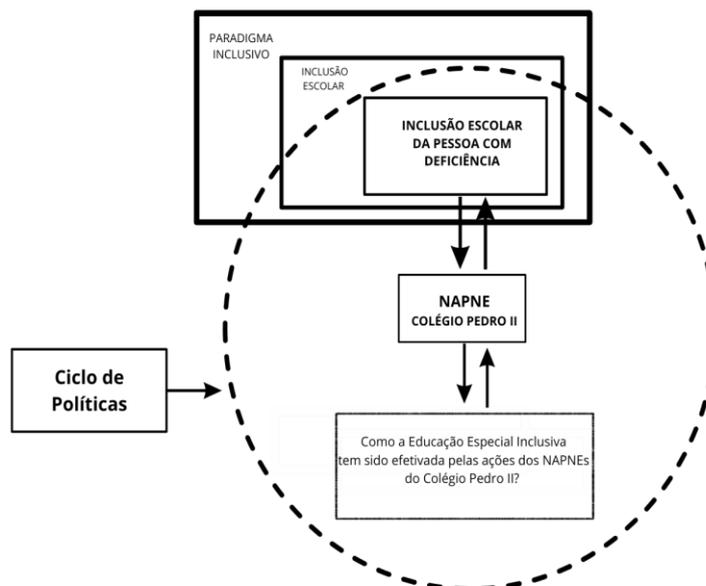


Figura 5. Contexto dos resultados e da estratégia política

Autor: Flavia Gonçalves

A questão de partida (Figura 5) denuncia a flagrante intenção de analisar os processos de produção da política educacional inclusiva a partir dos documentos legislativos nacionais e suas efetividades na dimensão das ações do NAPNE. O objetivo da análise não é apenas curioso, no sentido de conhecer, mas importa avaliar os resultados e efeitos das políticas de inclusão escolar da pessoa com deficiência para que sejam produzidas de novas estratégias.

Argumentamos que o recorte da tese sobre as ações do NAPNE é em relação à produção de políticas educacionais e, não especificamente, sobre as estratégias didáticas de ensino para cada situação de aprendizagem do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Por isso, as abordagens teóricas que versam sobre os atendimentos não foram consideradas nesse referencial teórico.

4. MATERIAIS E MÉTODOS

Este capítulo procura expor o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, bem como a metodologia e instrumentos para coleta de dados. Nesse sentido, argumentamos que as escolhas metodológicas para alcance dos objetivos apresentados dizem respeito tanto à complexidade do contexto empírico quanto à necessidade de trabalhar nas tensões políticas presentes nas implementações das ações inclusivas.

Assim como apresentado no título dessa tese, e reafirmadas vezes no referencial teórico, as estratégias de coleta de dados foram planejadas e replanejadas para funcionar nas brechas e nas tensões identificadas no pesquisar e, sobretudo, pesquisar políticas educacionais dentro de uma instituição com a complexidade do Colégio Pedro II.

Cientes de nossa não neutralidade diante do objeto de investigação, reconhecemos que esta tese apresenta uma possibilidade epistemológica como reflexo de nossas trajetórias teóricas em contato com o campo. Assim, para responder a mesma pergunta de partida, outros pesquisadores poderiam fazer escolhas metodológicas diferentes.

O projeto de pesquisa desta tese foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), Plataforma Brasil, pelo Parecer Consubstanciado n. 5.461.991 emitido em dez de junho de 2022 com o título provisório: O núcleo de apoio à pessoa com necessidade específica (NAPNE) como agente de inclusão escolar no Colégio Pedro II: possibilidades e limites. No Colégio Pedro II, a autorização de pesquisa recebeu parecer favorável da Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura em vinte de junho de 2022, sob código verificador n. 340820 e código de autenticidade n. 9766a71648⁹.

Esta investigação foi uma pesquisa de matriz qualitativa, tendo como estratégia de investigação a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996). O paradigma qualitativo (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZAJDER, 1998) se reconhece não neutro, reflexivo e possibilita ao pesquisador contato direto com o campo, onde significados e comportamentos ganham status de dados de pesquisa.

⁹ Disponível em: <https://suap.cp2.g12.br/verificar-documento-externo/>. Nível de acesso: Público.

O interesse pelos processos nesta pesquisa foi apresentado logo na questão de partida pela palavra *como* e pela escolha verbal *tem sido*: como a Educação Especial Inclusiva tem sido efetivada pelas ações dos NAPNEs do Colégio Pedro II?

No mesmo sentido, como apontou Goldenberg (2005), os dados qualitativos não são padronizáveis como os quantitativos. Ao contrário, são descrições detalhadas das situações que se busca conhecer e, por isso, mais flexíveis. Ainda, de acordo com Denzin e Lincoln (2006) a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa se distinguem entre si, por ser a qualitativa a que põe sua ênfase em medir e analisar “as relações causais entre as variáveis, e não processos” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.23); enquanto a quantitativa se ocupa com “modo” como os fenômenos acontecem.

No que tange à generalização dos dados, é reconhecido o limite da pesquisa qualitativa para grandes generalizações. Contudo, seu objetivo é identificar os processos, as relações e o não dito nas relações sociais. Neste sentido, os estudos qualitativos podem gerar generalizações naturalísticas (STAKE apud André, 1995) ou transferências naturalísticas (LINCOLN e GUBA apud ANDRÉ, 1995) contribuindo nas especificidades analíticas das ciências sociais.

4.1 A PESQUISA-AÇÃO

A escolha da pesquisa-ação como método associado ao Ciclo de Políticas de Stephen Ball (2011) foi ao encontro da necessidade de se mergulhar no campo para que fossem identificados e caracterizados os processos de construção da investigação das ações de inclusão realizadas pelos NAPNEs, como resposta à política educacional.

A pesquisa-ação, ou pesquisa-intervenção, pressupõe a participação do pesquisador na busca por solucionar a seguinte equação: problema a ser investigado + ação planejada + avaliação da ação = solução, mitigação ou conhecimento amplo do problema.

A pesquisa-ação se difere da pesquisa participante, como apresentado por Thiollent (1996). Segundo seu argumento, a diferença está na significação da

palavra *ação*. Em pesquisa-ação a palavra *ação* implica participação prática e planejada do pesquisador. Já em pesquisa participante a ação é restrita à uma estratégia de pesquisa. Conforme evidenciado em “os pesquisadores (da pesquisa participante) estabelecem relações comunicativas com as pessoas ou grupos da situação investigada com o intuito de serem melhor aceitos” (THIOLLENT, 1996, p.15). Assim, o objetivo da ação não é a transformação da realidade estudada, mas tão somente o estabelecimento da comunicação direta entre os participantes da pesquisa. Neste caso a ação não tem a intenção de interferir no campo, mas de possibilitar o acesso aos dados.

Todavia, na pesquisa-ação o pesquisador desempenha papel ativo na solução da equalização dos problemas, avaliação das ações e elaboração de novas ações. Busca agir conscientemente na realidade observada por meio da produção de novos conhecimentos. Estes devem interferir na resolução de problemas e tomada de consciência. Neste sentido, de acordo com Thiollent (1996), são objetivos práticos de natureza imediata da pesquisa-ação: propor soluções, acompanhar ações e progredir a consciência.

A pesquisa-ação recebe críticas por não se tratar de um “método objetivo” de pesquisa. Com Thiollent (1996), argumentamos que o aspecto coletivo pode ser fonte de manipulações, mas o controle metodológico é o garantidor da relevância das observações. Da mesma forma, “a característica coletiva da pesquisa-ação é a possibilidade de captação de informações geradas pela mobilização coletiva em torno de ações concretas que não seriam alcançadas em circunstâncias da observação passiva” (THIOLLENT, 1996, p.24).

Portanto, assim como propôs Thiollent (1996), a pesquisa-ação é um método e não uma metodologia de pesquisa. Cabe à metodologia analisar a adequação do método aos objetivos de pesquisa, como forma de validação e rigor. Isso quer dizer que as características de cada método ou técnica podem interferir no tipo e na qualidade de interpretação dos dados da pesquisa. Da mesma forma, é necessário elucidar a distinção entre método e técnica.

A pesquisa-ação é um método com várias correntes teóricas. André (1995) apresentou a corrente anglo-saxônica, ligada a diagnóstico; a australiana, ligada ao desenvolvimento profissional (teoria crítica); a linha espanhola e portuguesa, ligada à formação contínua de professores; a francesa, ligada a questões emancipatórias

(teoria crítica e construtivismo social) e a norte-americana, que propôs o trabalho conjunto de pesquisador e grupo pesquisado. Ainda segundo André (1995), todas estas correntes indicam a necessidade de ação do pesquisador com um plano de ação baseado em objetivos, acompanhamento, controle de ação planejada e relato constante do processo. A ação intencional do pesquisador, como característica da pesquisa-ação, é declaradamente não-neutra nesta pesquisa (ALVES-MAZZOTTI E GEWANDSZNAJDER, 1998).

Em termos metodológicos, a pesquisa foi desenhada em três etapas: investigação, ação e avaliação, ilustradas no quadro de número cinco.

Quadro 5. Etapas da Pesquisa: Metodologia

	Objetivo	Instrumento
Investigação	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as ações inclusivas do NAPNE; • Analisar como as dimensões o Ciclo de Políticas podem ser identificadas nos documentos relativos à inclusão escolar no Colégio Pedro II 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise documental • Entrevistas com gestores
Ação	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as efervescências presentes nos discursos dos estudantes, familiares, gestores e servidores do NAPNE; • Propor a produção de novos textos políticos a partir das novas efervescências identificadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realização dos grupos focais com servidores • Entrevista com famílias e estudantes
Avaliação da ação	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar os resultados da ação de pesquisa 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário pós ação

Elaborado por Flavia Gonçalves
 Fonte: Diversas

É importante salientar que a sintetização do processo no quadro de número cinco não detalha as tensões do campo investigativo, previstas na metodologia do

Ciclo de Políticas. Esses fenômenos são parte da produção das políticas inclusivas em todas as dimensões e, por isso, serão apresentados detalhadamente na seção resultados. Assim, argumentamos que, mais do que informações sobre a coleta, os fatos ocorridos ganharam status de dados de pesquisa por denunciarem interesses, prioridades, acordos, discursos, omissões e silêncios dos agentes das políticas, a saber: os servidores que atuam na esfera da aplicação e avaliação das políticas na dimensão das práticas.

4.2 O CICLO DE POLÍTICAS

Com a aplicação do método Ciclo de Políticas (BALL, 2011), o foco da pesquisa foi a investigação da apropriação que os campi do Colégio Pedro II fizeram da Política Nacional de Educação Inclusiva no NAPNE, confrontando os diversos discursos dos atores sociais envolvidos e as ações efetivamente desenvolvidas. Ou seja, como o ciclo de políticas educacionais tem acontecido numa realidade institucional específica.

O Ciclo de Políticas (BALL, 2011) é caracterizado pela demarcação de três dimensões de análise que permitem compreender os processos políticos: o tempo da efervescência, a escrita do texto político, a ação da política, os efeitos e a produção da política. Assim, os cinco momentos descritos pelo Ciclo de Políticas podem ser associados, sucessivamente, aos movimentos pelos direitos das pessoas com deficiência, à escrita das leis como fruto das lutas sociais por direitos e à efetivação da política no âmbito das ações na escola. Portanto, a pesquisa se configurou nas esferas da ação e efeitos da política, mas sem perder de vista os demais estágios descritos por Stephen Ball (2011).

Em termos metodológicos o Ciclo de Políticas (BALL, 2011) é um referencial analítico fundamental para compreensão dos processos de disputas sociais que podem ser identificadas nas três dimensões iniciais, mas que são materializadas no texto das leis e nas ações que delas derivam. Portanto, a criação de uma política educacional é um processo que liga contextos particulares a contextos nacionais por meio de disputas entre os interesses de todos os envolvidos.

A dimensão da efervescência é aquela caracterizada pela reivindicação por direitos e reconhecimentos sociais advindos de grupos que clamam por justiça, liberdade e igualdade. A segunda dimensão – o texto político - é o resultado das negociações tanto materializadas como legitimadas entre as partes. Portanto, elas não sinalizam, necessariamente, que haja consenso entre as partes sobre as garantias do direito nas ações práticas. A terceira dimensão é compreendida como a dimensão das ações e/ou práticas, quando o texto político é colocado à prova como garantia de direitos na vida cotidiana.

Nesse contexto, a legalidade do acesso à educação especial na perspectiva da educação inclusiva não garante que, de fato, ela seja efetivada na prática. Todavia, a partir do conhecimento das fragilidades das ações inclusivas, novas efervescências poderão ser geradas, para produção de novos textos políticos e ações mais adequadas.

Ciente de que o referencial analítico do Ciclo de Política (BALL, 2011) é dinâmico e com interdependência entre as dimensões, como estratégia didática, as dimensões foram apresentadas separadamente, sem a ilusão de que as dimensões não sejam capazes de intervir, determinar, mobilizar e transformar umas às outras.

4.3 O CONTEXTO DO ESTUDO: O COLÉGIO PEDRO II E O NAPNE

O Colégio Pedro II é uma tradicional instituição federal de ensino, cuja origem remonta ao século XVIII, como Abrigo dos Órfãos de São Pedro com fundação em 1733, posteriormente transformado no Seminário de São Joaquim em 1939. Em 2 de dezembro de 1837, data de aniversário do Imperador Menino, o Seminário ganhou o nome de Colégio Pedro II. Foi a primeira instituição secundária oficial do Brasil durante o império, fundado para ser modelo de educação pública e privada. Citado na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) com natureza jurídica de autarquia com autonomia administrativa, pluricurricular, cujo objetivo era oferecer educação básica de qualidade para elite daquele tempo.

No decorrer dos anos, o Colégio passou por transformações na sua identidade institucional, aumentando sua abrangência, formas de acesso, tornando-se uma escola para elite. Em 1984 é inaugurado o “Pedrinho”, na Unidade Escolar São Cristóvão. Pedrinho é a denominação informal e usual para os Anos Iniciais do

Primeiro Segmento, compreendido do 1º ao 5º ano. O acesso ao “Pedrinho” acontece por sorteio público, sem cotas.

O sorteio para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e posteriormente para a Educação Infantil democratizou o acesso ao Colégio Pedro II, uma vez que, anteriormente, o concurso era a única forma de ingresso.

Atualmente, o Colégio Pedro II conta com quatorze *campi*, cinco dos Anos Iniciais (Pedrinho); nove dos Anos Finais, Médio e superior e o CREIR. Aproximadamente quatorze mil estudantes, em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação.

O Colégio Pedro II tem se transformado na tensão entre ser uma escola com potencial inclusivo e manter o reconhecimento público de qualidade e referência. Associada à figura do Imperador a origem do Colégio Pedro II conferiu *status* políticos, econômicos e sociais com reflexos até os dias de hoje. Assim, a vinculação à rede federal de uma escola básica e recentemente equiparado aos institutos federais (BRASIL, 2012), após a ampliação dos segmentos de ensino, garantiram ao Colégio Pedro II maior acessibilidade às políticas educacionais, investimentos e autonomia quando comparado com as redes municipais e estaduais no Rio de Janeiro. Portanto, amparada pela produção de um texto político forte, que estrategicamente seleciona o nome do imperador para a instituição pode ser considerado como um exemplo de ação de política forte, que se mantém como referência e inovação no cenário educacional brasileiro por cento e oitenta e sete anos.

No entanto, o NAPNE foi instituído no Colégio Pedro II, pela Portaria nº 906 de 18 de maio de 2012, como elucida o extrato a continuação:

O NAPNE, no Colégio Pedro II, se caracteriza como um espaço pedagógico, responsável pelo atendimento a estudantes que são público-alvo da Educação Especial, conforme legislação, e a estudantes com necessidades educacionais específicas (COLÉGIO PEDRO II, 2012)

É importante contextualizar o surgimento do NAPNE no debate sobre as políticas de inclusão na escola pública brasileira, a saber: as políticas para inclusão de estudantes com padrões diferenciados de aprendizagem estão personificadas como classes de progressão, aulas de reforço, salas de recursos e turmas multirrepetentes. Em outros casos, a falácia das aprovações automáticas mascara

a falta de políticas para democratização do acesso ao ensino efetivo dos conteúdos escolares, em especial no caso dos estudantes em situação específica de aprendizagem. Diante disso, a necessidade de apresentação inicial dos três eixos teórico-conceituais fundamentais: a educação escolar inclusiva, a educação escolar da pessoa com deficiência e o NAPNE como ação escolar inclusiva.

Ainda sobre a educação inclusiva como justificativa de alternativa para a potencialização da aprendizagem e da participação escolar, práticas educacionais falaciosas podem configurar mais uma afirmativa do fracasso e da segregação, quando estas ficam exclusivamente nas Salas de Recursos Multifuncionais, em situação de integração; e não de inclusão. Portanto, a criação dos núcleos não garante o compromisso institucional com a inclusão, são necessárias evidências nas dimensões das ações e práticas.

Em 2008, data da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Colégio Pedro II iniciou o processo de reestruturação de seu quadro de funções para o atendimento aos estudantes com necessidades especiais através da institucionalização da Seção de Educação Especial, criada em 2004, localizada na direção geral, atual reitoria de ensino.

Nesse período, o Colégio Pedro II ainda não era equiparado aos Institutos Federais de Ensino (IFE); por isso, não tinha NAPNE. Todavia, em algumas Unidades Escolares, atualmente denominadas *campus*, ainda de forma incipiente, a Seção de Educação Especial era representada pelo Laboratório de Aprendizagem, com ações de 2001, dedicando-se ao acompanhamento dos estudantes com transtornos, dificuldades de aprendizagens e/ou deficiências nos anos iniciais (GONÇALVES, 2009) e finais do ensino fundamental (MARIN, 2015).

De fato, no contexto do Colégio Pedro II, na necessidade de disponibilização de um servidor para atuar como professor do Atendimento Educacional Especializado houve a garantia de pelo menos um professor com carga horária exclusiva para o setor. Anteriormente, como o Laboratório de Aprendizagem era uma estratégia institucional sem obrigatoriedade legal, era possível que, na carência de professores para as turmas regulares, ou a critério da direção da unidade escolar, os professores do Laboratório de Aprendizagem tivessem suas

cargas horárias compartilhadas ou até mesmo toda direcionada ao atendimento das turmas, prejudicando as atividades no Laboratório.

Desde 2011, as estruturas dos NAPNEs do Colégio têm sido modificadas e ampliadas de acordo com as demandas e estratégias de cada *campus*. Além de professores, também atuam no núcleo servidores técnicos como instrutores e revisores de Braille, tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, fonoaudiólogos, técnicos em assuntos educacionais, psicólogos e profissionais de apoio. Ainda, não há normatização ou unificação dos critérios para distribuição dos profissionais por núcleo. Então, há NAPNE com e sem psicólogo, com e sem fonoaudiólogo. Cada um tem sua estrutura. Daí a necessidade de investigação de mais de um *campus*.

Como pode ser observado, a apresentação do contexto legislativo nacional e a estruturação do Colégio Pedro II para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva caminham segundo a mesma ordenação temporal, motivadas pelas mesmas demandas políticas.

Diante disso, os núcleos de acessibilidade propostos na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, representados no Colégio Pedro II pelos NAPNEs, são os setores responsáveis pela constante busca da eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação de todos. Como pode ser observado, a apresentação do contexto legislativo nacional e a estruturação do Colégio Pedro II para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva caminham segundo a mesma ordenação temporal, motivadas pelas mesmas demandas políticas.

A atuação dos NAPNEs é a ação política de inclusão escolar que surge na urgência em responder ao texto político, e este por sua vez, responde às exigências da sociedade que gradativamente se transforma e produz a efervescência e ação política. Isso quer dizer que a produção do texto político – a lei – é fruto de processos de negociações, tensões e lutas que demandam tempo e insistência dos grupos em situação de desigualdade. A urgência na implantação da ação política emerge, portanto, na publicação da lei. A legislação política não garante a efetividade da ação, porque esta demanda tempo para a preparação dos profissionais, planejamento pedagógico e adequação dos espaços. Isso explica a

publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 e a implantação dos NAPNEs apenas em 2011.

No Colégio Pedro II, cada *campus* tem um NAPNE com estrutura própria, vinculado ao NAPNE Geral localizado na reitoria de ensino. Para fim de análise, com base na Portaria nº 1348 que instituiu a função de coordenador do NAPNE, Portaria nº 1887 de 13 de junho de 2017, e nas informações dos servidores e responsáveis ouvidos na coleta de dados, apresentaremos as ações do NAPNE segundo quatro modalidades: **atendimento ao estudante, orientação aos servidores, garantia dos direitos do estudante, apoio comunitário com vista à inclusão.**

O atendimento ao estudante é ação inclusiva caracterizada pelo Atendimento Educacional Especializado, pelos Grupos de Atendimento Pedagógico Especializado⁹ (GAPE), AEE em LIBRAS, AEE em BRAILLE, oficinas de fonoaudiologia e pelo Laboratório de Aprendizagem. Essas atividades são realizadas dentro das salas do NAPNE com periodicidade determinada, planejamento voltado especificamente para necessidade do estudante. As ações de atendimento ao estudante, são complementares ou suplementares ao ensino regular na turma comum.

Considerando que o Colégio Pedro II atende a um público variado geograficamente no estado do Rio de Janeiro e que, por características individuais, alguns estudantes não se beneficiariam das atividades no contraturno, em casos específicos, os atendimentos ao estudante podem acontecer no mesmo turno da aula regular, desde que haja justificativas que contemplem o interesse do estudante e/ ou as necessidades da família.

A segunda modalidade de ação inclusiva é a orientação dos servidores. Nela estão incluídas todas as estratégias para garantia de suportes e eliminação de barreiras no ambiente escolar. Assim, considerando os marcadores identitários de cada estudante os profissionais que atuam no NAPNE estabelecem articulações com outros setores da escola, como: planejamento com os professores,

⁹ Aulas com professores das disciplinas específicas (química, física, matemática, sociologia, etc.) no NAPNE. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio, alguns professores dedicam tempos de aula para atendimento no NAPNE.

bidocência¹⁰, ensino colaborativo ou coensino¹¹, acessibilização de materiais, instruções para acessibilização de atividades e provas, estudos de caso, promoção de oficinas, orientação de procedimentos no refeitório, pátio, corredores, etc., grupos de estudos, pareceria para mediação de provas, acompanhamento especializado e mediação pedagógica nas atividades de campo, elaboração de currículos acessíveis, e todas as outras realizadas com servidores para melhoria do suporte ao estudante. Cabe ao coordenador do NAPNE

Ser um interlocutor, em cada *campus*, junto às equipes pedagógicas fornecendo subsídios no que tange aos discentes com necessidades específicas, de modo a garantir práticas inclusivas (...) articular diversas estratégias do NAPNE com diversos setores de cada *campus*, visando à acessibilidade arquitetônica, tecnológica, nas comunicações e na informação e nas práticas didático-pedagógicas; (COLÉGIO PEDRO II, 2016, p.1)

A terceira modalidade são as ações para garantia dos direitos do estudante. Considerando o Ciclo de Políticas, essa ação está localizada na segunda dimensão, e depende do conhecimento dos textos – documentos e leis – para que o servidor que atua no NAPNE possa articular internamente a transformação do texto em ação prática. Como evidenciado em “a necessidade de representar a equipe do NAPNE nos fóruns consultivos e deliberativos de cada campus, articulando políticas e ações inclusivas”

Portanto, a compreensão das necessidades específicas de cada estudante associada ao domínio conhecimento dos documentos fundamentam o profissional do NAPNE nas seguintes ações: participação em conselhos de classe, produção de documentos internos (registros, formulários, portfólios, pareceres, Plano Curricular Individualizado), produção de políticas e estratégias avaliativas, promoção de oficinas, estabelecimento de parcerias e convênios com outras instituições, promoção de eventos, elaboração de relatórios, planos de intervenção, produção de documentos para o Conselho Tutelar, Ministério Público, Defensoria.

¹⁰ Dois docentes da mesma disciplina atuando no revezamento da ação pedagógica com o estudante com necessidades específicas e com a turma.

¹¹ Dois profissionais de ensino atuando na sala de aula. Podem ser dois professores com formação diferente, um professor e um técnico em educação ou um professor e um profissional de apoio.

O apoio comunitário com vistas à inclusão é uma ação multidimensional direcionada a todos os estudantes, a todas as famílias da escola, à família dos estudantes com deficiência respeitando diferenciação no suporte ofertado, aos servidores da escola e aos que visitam a escola em dias de eventos. Essas ações não são realizadas com os estudantes, mas com reflexos significativos nas suas experiências comunitárias. São ações comunitárias: atendimentos aos responsáveis, reuniões com profissionais do atendimento clínico extraescolar, produção de eventos públicos, atividades no NAPNE com estudantes que não são público, ações de extensão e acordos de cooperação com profissionais e instituições. Como evidenciado em: “orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante”. Em referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, a Portaria nº 1887 cita:

educação especial como parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no PPPI, ‘cabendo às escolas organizar-se para os atendimentos, garantindo as condições para uma educação de qualidade para todos, devendo considerar suas necessidades educacionais específicas’ (COLÉGIO PEDRO II, 2017, p.2)

A partir da apresentação das modalidades de ação é possível concluir que as ações do NAPNE não estão restritas ao espaço da sala do setor e nem são direcionadas apenas aos estudantes neste ambiente específico. Ao contrário, as modalidades conferem ao NAPNE a característica de articulador para garantia do acesso, permanência e participação dos estudantes público da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Retomando as informações da introdução das categorias, indicamos que foram usadas informações da coleta de dados sobre as ações inclusivas do NAPNE. À primeira vista, poder-se-ia considerar um erro metodológico trazer para apresentação do contexto do estudo dados que serão analisados nos resultados. Contudo, cientes dos riscos interpretativos que a estratégia decorre, argumentamos que nosso objetivo foi chamar atenção para a característica dinâmica das dimensões do Ciclo de Políticas. São as ações produzindo efervescências não contempladas pelo texto da política.

As categorias do NAPNE apresentadas não correspondem, apenas, àquelas estabelecidas nos textos políticos – as portarias. Mas, estão agregadas ações que

no decorrer da aplicação da política foram identificadas como necessárias, a saber: acompanhamento multidisciplinar com os profissionais externos à escola, articulação externa ao *campus*¹² e ações de acessibilidade e informação para público externo ao *campus*.

O acesso dos estudantes ao Colégio Pedro II se dá por meio de sorteio para Educação Infantil (CREIR) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (*campi* I) e concurso para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio (*campi* II). Uma vez matriculado, a indicação para o NAPNE se dá das seguintes maneiras: pela informação sobre a necessidade do acompanhamento na matrícula, por anamnese, pela observação dos professores, pela busca ativa do NAPNE, por indicação nos Conselhos de Classe.

A indicação dos estudantes ao NAPNE não é compulsória de laudo médico. São considerados os aspectos biopsicossociais, em especial os pedagógicos. No caso do CREIR e dos *campi* I, muitos diagnósticos decorrem das indicações feitas pelos profissionais que atuam no NAPNE. Passado o período inicial de intervenção, quando necessário, as famílias são orientadas a procurar avaliação clínica, como: médicos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais etc. Mas, mesmo nesses casos, não há orientação institucional para o não atendimento na ausência do laudo.

Um dos fatores que interfere no maior quantitativo de diagnósticos no CREIR e no Anos Iniciais é a faixa etária atendida. Em especial, os transtornos relacionados ao neurodesenvolvimento, tendem a ser identificados quando as crianças chegam à escola. Portanto, as estratégias de ações inclusivas especializadas e organizadas nas instituições de ensino configuram, também, como uma política pública para promoção da saúde.

O NAPNE Geral, ligado diretamente à Pró-reitora de Ensino, além de articular os núcleos nos *campi* também atua na produção de políticas internas e externas, como: participação nos conselhos institucionais; negociação de recursos humanos e materiais; coordenação geral dos NAPNES e dos diferentes grupos profissionais

¹² Não há indicação de interlocução entre os *campi* para estabelecimento de estratégias quando os estudantes mudam de um segmento para outro.

que atuam nele; produção de relatórios, do Censo, de editais, de concursos e de processos seletivos. A existência do NAPNE Geral não limita a autonomia dos núcleos nos *campi*, visto que cada *campus* se organiza em micro espaços institucionais a depender das diferenças comunitárias.

Considerando que o Colégio Pedro II é equiparado aos Institutos Federais de Ensino, há a necessidade de atuar na tríade: ensino, pesquisa e extensão. Assim, junto à Pró-reitora de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), estão vinculados ao NAPNE: Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicomotricidade, Pós-graduação Lato Sensu em Educação Psicomotora e oferta de cursos de formação e grupos de estudos em Educação Inclusiva.

Quadro 6. Estudantes com laudo Atendidos pelo NAPNE, público da Educação Especial Educação Básica¹⁴

Tipo de Deficiência	Quantidade
Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) – Nível 1	171
Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) – Níveis 2 e 3	40
Transtorno do Desenvolvimento Intelectual ¹⁵	77
Deficiência Visual – Cegueira	24
Deficiência Visual – Baixa Visão	51
Deficiência Física	44
Deficiência Auditiva (parcial)	16
Deficiência Múltipla	12
Altas Habilidades/ Superdotação	42
TOTAL	477

Elaborado por Flavia Gonçalves

Fonte: Diversas

O levantamento dos estudantes atendidos pelos NAPNE no Colégio Pedro II em 2023, considerando todos os *campi* demonstra a relevância da instituição em sua atuação em três cidades do estado do Rio de Janeiro. O quantitativo de

estudantes atendido por dezesseis equipes, quinze núcleos e a coordenação geral. A indicação da existência do laudo responde à necessidade administrativa de quantificar os suportes para o público. Em tempo, esclarecemos que o laudo não é compulsório ao atendimento.

Quadro 7. Estudantes Atendidos com laudo pelo NAPNE, Laboratório de Aprendizagem e GAPE Educação Básica

Necessidade Específica	Quantidade
Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Discalculia, Dislexia, Disgrafia, Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC)	332
Quadros psiquiátricos e psicológicos com reflexos na aprendizagem	32
TOTAL	364

Elaborado por Flavia Gonçalves

Fonte: Diversas

Quadro 8. Estudantes sem laudo Atendidos pelo NAPNE, Laboratório de Aprendizagem e GAPE na Educação Básica.

Necessidade Específica	Quantidade
Dificuldade de Aprendizagem	437
Em avaliação	171
TOTAL	608

Elaborado por Flavia Gonçalves

Fonte: Diversas

¹⁴ Ano de referência 2023.

¹⁵ Antiga Deficiência Intelectual.

Como apresentado anteriormente, os núcleos apresentam distribuição diferente de profissionais. A análise dos documentos e do perfil dos estudantes atendidos não identificou justificativa para a distribuição dos profissionais, em especial no caso dos psicólogos, pedagogos e técnicos em assuntos educacionais. A predominância de professores interdepartamentais no NAPNE se justifica porque o primeiro concurso para professor do AEE ocorreu em 2019 e o segundo em 2021. Portanto, a alocação dos professores no NAPNE teve início e se mantém com a participação de profissionais de diversos departamentos.

Ainda em relação a distribuição de professores no NAPNE, importa destacar que a inclusão do estudante com deficiência no Colégio Pedro II teve início nos anos iniciais do ensino fundamental. Quando esses estudantes começaram a ir para o sexto ano, houve a necessidade de acompanhamento específico em um segmento sem experiência na oferta de suporte à inclusão. Nesse sentido, para acompanhamento de estudantes do Pedrinho¹³, professores do departamento de anos iniciais migraram, de forma não oficial¹⁴, para o trabalho no segmento seguinte. Assim, ainda em 2024, há professores dos Anos Iniciais atuando com inclusão nos Anos Finais e Ensino Médio.

Anteriormente às políticas de cotas no concurso, a entrada dos estudantes público da educação especial e com necessidades específicas de aprendizagem no Pedrinho se justificava pelo acesso por sorteio, quando nos demais segmentos o acesso era por concurso ou pelo acordo com o Instituto Benjamin Constant. Nesse sentido, duas considerações são necessárias. Em primeiro lugar, não havendo barreiras relacionadas à aprendizagem, como no caso das deficiências físicas e das altas habilidades, os responsáveis buscavam o Colégio Pedro II como escola para seus filhos. Todavia, no caso daqueles sabidamente com necessidades de suporte, os responsáveis não consideravam o Colégio como possibilidade. Aqueles considerados público do AEE que, porventura, driblavam o sistema e eram

¹³ Pedrinho é a forma afetiva que tradicionalmente os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é chamado.

¹⁴ O concurso para os Anos Iniciais prevê docência nesse segmento, mesmo sendo professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

sorteados ou aprovados no concurso, mas encontravam barreiras, era selecionados pela política de jubilação¹⁵.

Como evidência da importância das ações inclusivas realizadas no Pedrinho, destacamos que, nos últimos cinco anos, de modo não oficial, professores dos Anos Iniciais trabalharam em outros segmentos nos NAPNEs dos *campi*: Tijuca II, Realengo II, Engenho Novo II, Humaitá II e São Cristóvão II. Para visão geral do corpo de profissionais que atuam no NAPNE na instituição, apresentamos o quadro 9.

Quadro 9. Profissionais efetivos que atuam no NAPNE do Colégio Pedro II¹⁶

Tipo de Lotação	Profissionais	Quantidade
Coordenação Geral	1 Coordenadora – Professora AEE 1 Assistente Administrativa	2
Chefia do NAPNE	Técnicos (1) Docentes (14)	15
Equipe Docente	12 Professores do AEE 3 Professores de LIBRAS 18 Professores Interdepartamentais	33
Técnicos	3 Intérpretes de LIBRAS 3 Revisores de BRAILE 2 Psicólogos 11 Fonoaudiólogos 6 Pedagogos 11 Assistentes Administrativos 6 Técnicos em Assuntos Educativos	42
Profissionais Terceirizados	Profissional de Apoio Escolar ¹⁷ “Cuidadores”	90

Elaborado por Flavia Gonçalves
Fonte: Diversas

¹⁵ A política será detalhada na análise documental.

¹⁶ Existem profissionais contratados atuando no NAPNE nas funções: Professor, Professor de AEE, Professor de LIBRAS e Intérprete de LIBRAS.

¹⁷ Profissionais com nível médio em diferentes formações. Responsáveis pelo suporte na locomoção em segurança, mediação da interação social, higiene, alimentação. ²¹ Documentos publicados no site www.cp2.g12.br

Os profissionais técnicos e docentes lotados no NAPNE são efetivos ou temporários, todos oriundos de concurso ou processo seletivo. No caso dos terceirizados, o vínculo é com a empresa que ganha a concorrência para prestação do serviço e o contrato passa por fiscalização administrativa e técnica de servidores do Colégio.

Como recorte investigativo, os NAPNEs dos *campi* Humaitá, Centro, Tijuca, Realengo foram selecionados como um recorte da população das quatro regiões geográficas na cidade do Rio de Janeiro, a saber:

- Zona Sul – Humaitá
- Zona Central – Centro
- Zona Norte – Tijuca
- Zona Oeste - Realengo

Ademais, o Centro de Referência da Educação Infantil Realengo (CREIR), que corresponde respectivamente a abrangência geográfica da atuação institucional na cidade do Rio de Janeiro.

4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS EMPREGADOS

A coleta de dados foi realizada nos modos on-line²¹, presenciais e remotos, no período de 02 de maio de 2022 até 01 de julho de 2024. Em cada subtópico, procuramos descrever como usamos e os motivos para a escolha. O campo envolveu o desenvolvimento de cinco técnicas: análise documental; entrevistas; questionários; grupo focal e análise de conteúdo.

4.4.1 A Análise documental

É uma técnica investigativa, natural dos estudos qualitativos. Uma de suas vantagens é que nela não há possibilidade de interferência do pesquisador na informação. O dado a ser conhecido é o próprio documento. Os documentos são importantes fontes porque indicam os processos e contextos nos quais foram produzidos, tornando possível o acompanhamento da transformação das ideias. Do mesmo modo, eles sinalizam identidades das pessoas que por eles se expressam; indicam pistas teóricas, ideológicas, interesses, confessos ou não.

Conceitualmente, os documentos escritos são fontes que podem ser classificadas como arquivadas ou não arquivadas, públicas ou privadas. As arquivadas são aquelas que se encontram sob algum tipo de guarda, depósito com propósito de servir como consulta (CELLARD, 2018). As não arquivadas são registros guardados sem a pretensão de serem fontes. Em relação à natureza, os documentos públicos são aqueles de origem governamental, institucional, jurídica, sem a necessidade de código de acesso à consulta.

Por outro lado, os documentos privados não pertencem ao domínio público e cujo acesso é restrito. Portanto, nessa tese, a análise documental institucional apresentada foi escrita, de documentos arquivados e públicos.

Foram selecionadas as seguintes fontes documentais escritas e públicas do Colégio Pedro II: o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), uma nota oficial e portarias. Todos os documentos são públicos e foram consultados na página virtual do Colégio. Listamos os principais documentos submetidos ao processo de análise proposto por Cellard, a saber:

- Portaria nº 906 de 18/05/2012;
- Portaria nº 907 de 18/05/2012;
- Portaria nº 1128 de 25/06/2012;
- Portaria nº 1343 de 24/04/2015;
- Nota oficial nº 007/2016;
- Portaria nº 1348 de 18/04/2016;
- Portaria nº 1887 de 13/06/2017;
- Projeto Político Pedagógico Institucional de 2017-2020;

- Portaria nº 842 de 22/03/2018;
- Portaria nº 4011 de 06/06/2018.

Com base no modelo de Cellard (2018), os documentos foram interpretados à luz de cinco categorias:

- **Contexto** - exame da conjuntura na qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado;
- **Autor(es)** - levantamento da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever;
- **Autenticidade e confiabilidade** – verificação da qualidade da informação transmitida;
- **Natureza** – consideração acerca da abertura do autor, seus subentendidos, objetivando entender o contexto no qual ele é redigido;
- **Lógica interna** – apreensão dos conceitos-chave do texto.

Como dito anteriormente, o Colégio Pedro II está presente em três cidades do estado do Rio de Janeiro representado pelos seus quatorze *campi* e o Centro de Referência em Educação Infantil. Cada *campus* tem uma direção geral ou um coordenador setorial, como no caso do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo. Em todos os casos há eleições para os cargos, assim como para reitor. Todos os *campi* estão subordinados à reitoria, localizada no bairro de São Cristóvão, de onde partem os documentos institucionais produzidos a partir das negociações entre os representantes nas reuniões deliberativas. Os documentos apresentados são publicados pela reitoria, mas representam em maior ou menor escala a participação dos representantes da comunidade escolar.

4.4.2 Entrevistas

É uma técnica de coleta de dados que privilegia a interação humana, possibilitando ao entrevistador conhecer as perspectivas do entrevistado e suas reações frente às perguntas. Ela pode ser aplicada de três formas: semidirigida, centrada e história de vida (QUIVY e CAMPENHOUDT, 1995). O modelo semidirigido parte de um roteiro investigativo com perguntas abertas, cujo propósito é colher o máximo de informações do entrevistado. Por outro lado, a entrevista centrada parte de tópicos sobre o tema estudado com o objetivo de conhecer e analisar fatos, acontecimentos e experiências. Na forma de história de vida, a

entrevista busca profundidade investigativa, pormenores, detalhes, singularidades. Nesse sentido, as histórias de vida são mais longas e podem ser divididas em sessões.

As entrevistas do tipo qualitativo destacam-se como “ferramenta de informação” (POUPART, 2014) que permitem conhecer internamente os dilemas das realidades sociais a partir do acesso à experiência dos seus atores. Nesse sentido, nessa pesquisa de tese, a entrevista semidirigida foi eleita como método de articulação com a análise documental. Isso deve-se ao fato de que os entrevistados também foram os responsáveis pela produção dos documentos institucionais - textos políticos (BALL, 1994). Assim, as entrevistas buscaram a reconstituição das negociações, experiências e interpretações que culminaram nos atos normativos.

Embora os textos utilizados na análise documental tenham sido assinados pelos reitores, considerando o contexto do Colégio Pedro II, é possível que eles reflitam o pensamento negociado de grupos representativos da comunidade, como no caso do Projeto Político Pedagógico Institucional. Ao passo que, nas entrevistas, foi possível identificar os posicionamentos individuais dos gestores e como eles avaliavam as políticas produzidas.

Em termos epistemológicos, as entrevistas podem ser um importante instrumento de denúncia do preconceito e de práticas discriminatórias, a começar pelo aprofundamento no conhecimento daquilo que foi vivido pelo entrevistado (POUPART, 2014).

4.4.2.1 Dialogando com os gestores

Não foram previstas no projeto de tese apresentado no seminário de andamento como uma etapa metodológica. Contudo, no decorrer da revisão teórica e análise documental, foi identificada a necessidade de conhecer as tensões presentes na produção dos documentos como textos políticos. Nesse sentido, o objetivo das entrevistas foi buscar informações silenciadas pelo texto, intencionalmente escrito e revisado. Para tanto, as entrevistas seguiram um roteiro padronizado (APENDICE 1), mas com flexibilização na condução para que os entrevistados tivessem liberdade para apresentarem seus pontos de vista.

No contexto do Colégio Pedro II, os documentos são publicados pela reitoria com aplicação em todos os *campi*. Por isso, não houve a necessidade de entrevistar os diretores gerais. Foram convidados a participar da pesquisa o magnífico reitor, a professora pró-reitora de ensino e a professora chefe da seção de educação especial – NAPNE Geral, todos em exercício no momento da etapa investigativa da pesquisa¹⁸.

O reitor e a pró-reitora de ensino foram entrevistados presencialmente no prédio da reitoria e em dias diferentes. A chefe da Seção de Educação Especial foi convidada a participar da pesquisa por estar diretamente ligada ao NAPNE, desde a publicação do primeiro documento. Contudo, mesmo ciente dos objetivos da investigação e tendo concordado com o processo administrativo de autorização para pesquisa na instituição, não houve interesse em participar. Apresentamos as características identitárias do Magnífico Reitor:

Quadro 10. Identificação do Gestor Reitor

Formação	Tempo no CPII	Principais Funções	Cargo	Tempo no Cargo
Formação em Química Doutorado	41 anos	Professor Diretor dos <i>campi</i> . Caxias, Tijuca, São Cristóvão Implantação de Realengo, Niterói e São Cristóvão III	Reitor	9 anos

Elaborado por Flavia Gonçalves

No que diz respeito à entrevista realizada com a pró-reitora, ocorreu presencialmente na sala da Pró-Reitoria com a presença apenas da entrevistadora e da participante. Após esclarecimentos e assinatura do termo de consentimento, a entrevista foi iniciada segundo o roteiro previsto com a indicação de início da gravação. Suas características identitárias principais reveladas no quadro a seguir:

¹⁸ Houve mudança de gestão durante o decorrer da pesquisa.

Quadro 11. Identificação do Gestor Pró-reitora de Ensino

Formação	Tempo no CPII	Principais Funções	Cargo	Tempo no Cargo
Formação em Química Mestrado Especialização em Engenharia Nuclear Especialização em Matérias Pedagógicas	45 anos	Professora Coordenadora Pedagógica Secretária de Ensino Médio Pró-reitora de Ensino	Pró-reitora de Ensino	9 anos

Elaborado por Flavia Gonçalves

4.4.2.2 Dialogando com os familiares

As identificações dos familiares foram feitas a partir de nomes de árvores. Uma árvore representa abrigo e alimento para os pássaros. Ademais, protegem, aquecem, guardam, sujeitam-se às intempéries para proteger aqueles que nelas habitam. Essa é uma licença poética que pedimos à biologia para distinguirmos a relação estabelecida entre família, estudante e o Colégio. Como poderiam os filhos serem pássaros e as famílias serem árvores? Na poesia do olhar, podem! O que não cabe na poesia e em nenhum lugar, é ver prejuízos na diversidade. Rubem Alves coloca: “Jequitibá e Eucalipto não é tudo árvore, madeira? Não, cada árvore é a revelação de um habitat, cada uma delas tem cidadania num mundo específico. É aquela árvore, diferente de todas, que sentiu coisas que ninguém mais sentiu”. (2023, p.22)

O depoimento de cada família indicou as revelações de seu habitat – *campus* – e parte de um mundo específico – o seu filho. Portanto, mesmo compartilhando o mesmo uniforme e até mesmo o mesmo *campus*, a ação inclusiva ou a ausência dela produziu sentimentos que ninguém mais sentiu igual.

O contato com os entrevistados foi estabelecido a partir das famílias, sem o envolvimento da estrutura administrativa do Colégio Pedro II. A partir de grupos de mensagens, os responsáveis fizeram a divulgação da pesquisa e do telefone para contato no caso do interesse em participar. A escolha das famílias de diferentes *campi* se deu pelo envolvimento com os movimentos de pais e pelo conhecimento

sobre os trâmites da pesquisa científica, especialmente, em relação ao sigilo e segurança dos participantes.

Muitas famílias indicaram interesse na participação, mas hesitaram frente à necessidade de assinatura do Termo de Assentamento Livre e Esclarecido (ANEXO 4) por temerem retaliações, em caso de vazamento de informações. Como as negativas aconteceram anteriormente à assinatura do termo, apresentamos a informação como dado de pesquisa, mas não analisamos os conteúdos das mensagens.

Famílias de *campi* fora do recorte da amostra demonstraram interesse em participar da pesquisa. Nesses casos, foram apresentadas as justificativas para a delimitação da amostra e explicações sobre os possíveis retornos para instituição, não apenas para os *campi* participantes.

A pesquisa foi apresentada individualmente para cada participante, bem como a formalização do consentimento. Após a devolução do termo de aceite assinado, foram agendados dias e horários das entrevistas remotas de acordo com a disponibilidade das famílias. Considerar exclusivamente a disponibilidade dos entrevistados foi uma estratégia para garantir a participação de todos os interessados. Uma família solicitou encontro presencial porque não dispunha de dados de internet com capacidade para manter uma conversa online. Nesse caso, também de acordo com a disponibilidade da família, foi realizada a entrevista presencialmente em um shopping na cidade do Rio de Janeiro.

As entrevistas foram planejadas no modelo semiestruturado (APENDICE 2), assim como as dos gestores, com a intencionalidade de responder aos objetivos de pesquisa, mas com a priorização de equalizar as vozes dos familiares.

A apresentação das entrevistas não será feita por *campi* para preservação das identidades dos participantes, uma vez que o histórico e/ou diagnósticos com comorbidades poderiam identificar os atendidos. Todavia, no caso do Centro de Referência da Educação Infantil Realengo (CREIR), a identificação foi evitada sempre que possível.

Todos os participantes eram responsáveis por estudantes que, obrigatoriamente, frequentaram o NAPNE na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – NAPNE no Pedrinho. Os participantes familiares

eram pais e mães dos estudantes. No momento da entrevista, os estudantes estavam matriculados no Ensino Fundamental e Médio.

Após contatos telefônicos com as famílias que manifestaram interesse na pesquisa, treze solicitaram o envio do termo de assentamento. Dessas, nove devolveram assinados e quatro não devolveram. Dos nove termos recebidos, seis entrevistas foram realizadas. Os participantes familiares receberam esses codinomes:

- Cedro
- Samaúma
- Manacá
- Araucária
- Ipê
- Embaúba

4.4.2.3 Dialogando com os discentes

Participaram da entrevista estudantes que foram atendidos pelo NAPNE no CREIR ou no Pedrinho, obrigatoriamente. Não fizeram parte estudantes do Ensino Fundamental e Médio com acesso direto nesses segmentos. Foram ouvidos estudantes que transitaram entre os *campi* indicados no recorte da pesquisa, de modo que, houve caso de estudante que passou por mais de um *campus*. Para garantia do anonimato e privacidade dos envolvidos, com inspiração em (ALVES, 2012), os nomes dos estudantes foram substituídos por nomes de pássaros e aves:

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle (...) Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados (...) existem para dar aos pássaros coragem para voar. (ALVES, 2012, p.29-30).

Aos profissionais citados pelos estudantes foram dados nomes de plantas para manutenção da desidentificação, visto que nem todos foram participantes da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas no modelo online e presencial de acordo com a solicitação da família, conforme roteiro disponível nos anexos (APENDICE 3). Todos os entrevistados responderam na presença de um dos responsáveis legais,

objetivando garantir a proteção dos menores frente às interferências da entrevistadora, enfatizar que as conversas online com adultos estranhos devem ser acompanhadas pelos seus cuidadores e oportunizar aos familiares ouvir sobre como seus filhos avaliavam as estratégias da escola, a partir da mediação de uma pessoa externa.

Os familiares não participaram das entrevistas respondendo ou orientando respostas. Dois casos com a interferência dos familiares serão identificados nas categorias permanência e participação, mas adiantamos que não houve direcionamento nas falas dos entrevistados. As mediações visaram tão somente colaborar com as informações sobre as características identitárias dos estudantes citados pelo entrevistado. Portanto, foi uma complementação sem direcionamento da resposta.

Das seis famílias participantes, quatro estudantes foram entrevistados. Um estudante optou por não falar, segundo relato da família. Outro, não foi entrevistado pela dificuldade da família para reagendamentos em decorrência de luto. Em respeito à família, optamos por não insistir na participação.

Durante a coleta de dados, os participantes estavam matriculados no Ensino Fundamental e Médio, com experiência no NAPNE do CREIR e dos Anos Iniciais (Pedrinho). Nomes fictícios dos quatro estudantes:

- Harpia
- Inhapim
- Canário
- Maritaca

4.4.3 Questionários

O questionário pós-intervenção (APENDICE 6) visou avaliar como a ação da pesquisa impactou o campo investigado e respondeu aos objetivos relacionados à compreensão de como as dimensões do Ciclo de Políticas poderiam ser identificadas nos documentos e ações relativas à inclusão escolar no Colégio Pedro II. Ademais, verificou como a metodologia poderia contribuir para produção de novos textos políticos, a partir das avaliações das ações já praticadas em seus efeitos e resultados e, ainda, negociar as produções de novas políticas.

O questionário pós-intervenção foi testado em sua exequibilidade por servidores não participantes da amostra. A divulgação foi feita via *link* digital para acesso ao formulário *on-line*. Como estratégia analítica, o questionário não foi disponibilizado imediatamente após o segundo grupo focal com o objetivo de avaliarmos os registros cognitivos da experiência em médio prazo. Ou seja, identificarmos o quanto a ação foi relevante na mudança da perspectiva do olhar em relação à produção e efetivação das políticas de inclusão. Nesse sentido, o questionário foi aberto quarenta dias após o segundo grupo focal e ficou disponível por sete dias corridos. Apenas um participante não respondeu ao questionário.

Os questionários foram enviados apenas para os profissionais que participaram dos Grupos Focais. Aqueles participantes que assinaram o termo, mas não participaram dos grupos não foram contactados.

Foram recebidos oito Termos de Assentamento Livre e Esclarecido (ANEXO 4). Desse quantitativo, os Grupos Focais foram desenvolvidos com seis participantes, que receberam o questionário com data de encerramento de respostas. Cinco questionários foram devolvidos.

Os questionários foram estruturados com perguntas abertas e fechadas (APENDICE 6). Foram disponibilizados para resposta quarenta dias após o segundo Grupo Focal. Estiveram disponíveis por sete dias.

4.4.4 Grupos focais

Como etapa de ação da pesquisa, foram realizados dois grupos focais com os servidores com atuação exclusivamente no NAPNE dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não ocorrendo distinção entre servidores efetivos ou temporários, professores e técnicos¹⁹. O primeiro encontro foi realizado presencialmente com registro de gravação em áudio e vídeo.

Inicialmente, foram planejados dois grupos focais presenciais objetivando avaliar as interações entre os participantes. Presencialmente, sem a antecipação

¹⁹ No âmbito do Colégio Pedro II, os profissionais técnicos são aqueles de formação superior que não exercem função de docência, a saber: fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos, intérpretes, revisores etc.

das questões abordadas, seria possível identificar também a linguagem não verbal traduzida em expressões, silêncios, omissões, parcerias e divisões entre os participantes. Isso decorreu da orientação metodológica do Ciclo de Políticas (BALL, 1994) que alerta para a existência de tensões, distintos interesses entre os produtores da mesma política e disputas de poder pela mediação da linguagem.

Em virtude do movimento de greve nacional da rede federal de educação, não foi possível manter o planejamento do modelo presencial para o grupo focal. Como alternativa, solicitamos a consideração dos participantes sobre a possibilidade realização na modalidade on-line, alternativa aceita.

Os roteiros para os grupos focais (APENDICES 4 e 5) foram baseados nas informações presentes nas etapas anteriores, a saber: análise documental, entrevistas com os gestores e entrevistas com os familiares. Do mesmo modo, foram previstos momentos para que os servidores pudessem apresentar suas percepções sobre as políticas inclusivas na instituição e suas viabilidades na dimensão das práticas.

Outro fator importante para coleta de dados foi a distância temporal entre o primeiro e o segundo grupo focal. Isso possibilitou que as informações maquiadas no primeiro encontro fossem reveladas no segundo, dando confiança para participação de quem falou menos no primeiro encontro a partir do conhecimento dos objetivos da pesquisa. Além disso, nitidamente, as discussões do segundo grupo focal partiram de conhecimentos prévios, mesmo que superficiais, sobre a metodologia do Ciclo de Políticas.

O primeiro grupo focal foi planejado com vistas à identificação das demandas dos servidores no contexto das ações e práticas e com base nos dados coletados na análise do documental e nas entrevistas com os familiares. Nesse sentido, o direcionamento das discussões buscou aproximações, distanciamentos e intercessões entre os fenômenos apresentados pelos diferentes sujeitos envolvidos nas ações e práticas inclusivas do NAPNE.

O segundo grupo focal teve como pano de fundo os dados já colhidos nas etapas anteriores. Cientes dessas informações, o segundo encontro visou demonstrar como as políticas educacionais inclusivas do Colégio Pedro II interferiam e eram resultados dos textos políticos, das efervescências, das ações e

omissões internas e externas ao Colégio. Dito isso, além da coleta de dados para produção dos resultados, o segundo grupo focal foi uma estratégia para inform(ação) e form(ação) para potenciais agentes produtores de textos políticos, a partir das experiências de ação no contexto da prática, com reflexos em todas as dimensões do Ciclo de Política.

Assim como no primeiro grupo focal, foram apresentadas as etapas anteriores da pesquisa como justificativa para origem dos questionamentos lançados para discussão. Do mesmo modo, dados parciais coletados foram postos à mesa como forma de provocação do interesse para o debate.

Diferentemente do primeiro grupo focal, quando as temáticas foram propostas como sugestões para serem discutidas, o segundo teve a ação intencional da pesquisadora na condução didática de (in)formação no Ciclo de Políticas, a partir da análise do contexto institucional. Essa foi uma tentativa de aproximação entre referencial teórico, anteriormente desconhecido, e as demandas na dimensão das práticas, de modo que os servidores do NAPNE pudessem conceber como as transformações desejadas poderiam ser efetivadas, a partir do conhecimento dos processos de produção das políticas educacionais.

Para manutenção do anonimato dos participantes, foram escolhidos nomes de flores para os servidores, a saber:

- Begônia
- Camélia
- Lírio
- Jasmim
- Rosa
- Violeta

Como estratégia para manutenção do anonimato, na apresentação dos resultados, os nomes fictícios dos participantes foram omitidos visto que a comparação entre as falas dos dois grupos focais poderia dar pistas sobre a

identidade dos servidores. Essa medida se fez necessária dado a nevrurgia identificada nas vozes, silêncios e sussurros virtuais²⁰ dos participantes.

4.4.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO PELO CICLO DE POLÍTICAS

O Ciclo de Políticas (BALL, 1994) foi adotado como método de análise do conteúdo para tratamento dos dados. A partir da questão de partida, como a Educação Especial Inclusiva tem sido efetivada pelas ações dos NAPNEs do Colégio Pedro II?

Os dados coletados a partir dos instrumentos foram tratados com base na metodologia teórico analítica do Ciclo de Políticas, quando foi possível identificar todas as suas dimensões e contextos na produção e efetivação da política educacional de inclusão do estudante com deficiência no âmbito do Colégio Pedro II, a partir das ações do NAPNE.

A adição de mais uma etapa de coleta de dados também reafirmou e validou a proposição de indissociabilidade do Ciclo de Política, uma vez que, localizada na segunda dimensão - texto político, a análise documental indicou a necessidade de se conhecer as efervescências anteriores a produção do texto.

Os indicadores teóricos analíticos do Ciclo de Política apontaram na análise documental a existência de vozes, silêncios e sussurros não traduzidos na forma do texto político. Disso decorre a necessidade de conhecer os bastidores da produção dos documentos analisados, pelos olhos e ouvidos dos gestores que assinaram os textos políticos.

Comparativamente, a partir da análise documental, entrevistas, grupo focal e questionário foi possível construir um panorama das ações inclusivas do NAPNE do Colégio Pedro II. Ainda, os dados produzidos permitiram responder às perguntas manifestas nos diferentes instrumentos. Ou seja, enquanto um instrumento lançou uma pergunta o outro apresentou uma possibilidade de resposta. Os dados conversaram entre si e revelaram um contexto de produção de política educacional tal como descrito por BALL (1994).

²⁰ A referência aos sussurros na tese é a tradução das micro ações políticas estabelecidas ao pé de ouvido entre aliados nas reuniões deliberativas. No caso das reuniões on-line, os sussurros acontecem no silêncio das trocas de mensagens por telefone.

Sobre as tensões dentro dos grupos organizados, supostamente como os mesmos objetivos, foi confirmada a proposição do Ciclo de Políticas (BALL,2011) nos eventos de disputa de poder dentro do NAPNE, entre os gestores e o NAPNE e entre os familiares que em ações individualizadas buscam garantia para o suporte dos seus filhos.

Diante do apresentado, foi possível evidenciar que os instrumentos e as estratégias para coleta de dados responderam adequadamente aos objetivos específicos apresentados: identificar as ações inclusivas do NAPNE frente aos seus públicos; avaliar como as dimensões do Ciclo de Políticas podem ser identificadas nos documentos relativos à inclusão escolar no Colégio Pedro II; analisar as efervescências presentes nos discursos dos participantes e propor a produção de novos textos políticos a partir das efervescências identificadas.

4.5 TRIANGULAÇÃO DE DADOS

Cientes de nossa não neutralidade, como proposto por Denzin e Lincoln (2006), na tentativa de manutenção do rigor metodológico na pesquisa qualitativa, optamos por fazer a triangulação dos dados tratados (MINAYO, 2012). Argumentamos que, as várias nuances observadas nos instrumentos para triangulação ampliam as possibilidades de análise e localizam os pesquisadores na investigação. Dito isso, a análise dos dados apresentados visou a identificar possibilidades interpretativas no campo, sem a pretensão de esgotar outras possíveis análises. Como proposto por Minayo,

Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicionem mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas dos instrumentos e das estratégias nas coletas de dados (2012, p.622)

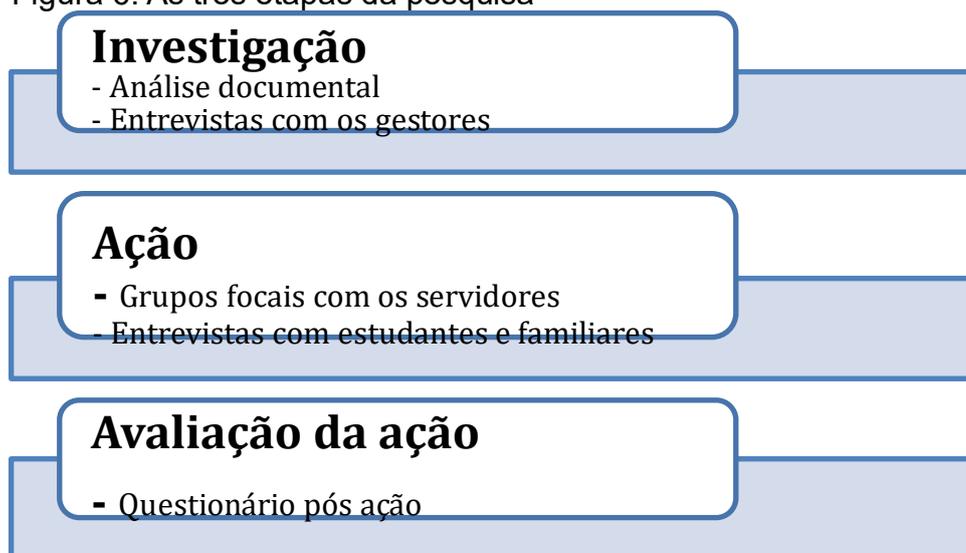
Nesse momento, retomamos a informação de que as etapas previstas no projeto de pesquisa sofreram ajuste com a inclusão da entrevista dos gestores. Mais uma vez, argumentamos que a alteração se justifica porque os dados coletados na análise documental apontaram para a necessidade de compreender e interpretar as estratégias políticas veladas na produção do texto político nos documentos

institucionais. Esse fenômeno evidenciou que o estudo esteve comprometido com a busca por conhecer e analisar um objeto realmente desconhecido. Indicando que, a partir do início da aplicação dos instrumentos, a pesquisa caminhou por seus próprios caminhos.

5. RESULTADOS

À luz das três etapas de pesquisa-ação – investigação, ação e avaliação – detalhadas no capítulo denominado Materiais e Métodos, apresentamos os resultados obtidos, seguindo a estrutura proposta na figura seis intitulada “As três etapas da pesquisa”:

Figura 6. As três etapas da pesquisa



Elaborada por Flavia Gonçalves

5.1 INVESTIGAÇÃO

Essa primeira etapa investigativa teve como propósito responder aos objetivos específicos: identificar as ações inclusivas do NAPNE e analisar como as dimensões do Ciclo de Políticas podem ser identificadas nos documentos relativos

à inclusão escolar no Colégio Pedro II. Para tanto, foram elencadas a análise documental e as entrevistas com os gestores como instrumentos de pesquisa.

5.1.1 Vozes, ruídos, sussurros e silêncios: a análise documental institucional

No contexto de avanços e recuos de uma política nacional inclusiva, a análise documental buscou responder à seguinte questão: Como as dimensões do Ciclo de Políticas podem ser identificadas nos documentos relativos à inclusão escolar no Colégio Pedro II? Este questionamento foi elaborado como diretriz investigativa dos documentos, em consonância com o referencial teórico e metodológico proposto.

Sendo assim, argumentamos que conhecer as possibilidades analíticas dos discursos ditos e não ditos pelos documentos oficiais pode contribuir para estratégias de efetivação das ações e para produção de novas eferescências. Os documentos podem denunciar como os processos inclusivos são implementados e paralisados por meio das políticas.

A inclusão escolar opera entre o reconhecimento da diversidade e o combate à desigualdade. Significa isto dizer que as ações para acesso, permanência e participação de todos não deveriam ser iguais quando o todo é formado por indivíduos com características identitárias diferentes. Nesse cenário, as diferenças não são estigmatizadores dos sujeitos, mas potenciais promotoras de uma educação comprometida com o combate ao preconceito e à discriminação. Portanto, os princípios da inclusão com os quais dialogamos aplicam-se a todos os estudantes (SCHAFFNER E BUSWELL, 1999).

Esta análise documental tem amparo metodológico e analítico no Ciclo de Políticas de Ball (1994, 2014), fundamentação teórica do paradigma inclusivo (STAINBACK & STAINBACK, 1999 e MANTOAN, 2017, 2016, 2015) e técnica investigativa na análise documental de Cellard (2018).

As informações dos documentos confirmam a hipótese de que a data de publicação não reflete, obrigatoriamente, o tempo cronológico de sua existência no nível do debate. É o caso, por exemplo, do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI). Embora a data da publicação do texto tenha sido anterior à primeira portaria analisada, as discussões já estavam presentes no contexto institucional nos trabalhos para mudanças em 2003. No entanto, como estratégia didática, os

documentos serão apresentados em ordem cronológica, adotando os eixos de análise propostos por Cellard (2018).

Quadro 12. Análise da Portaria nº 906 de 18/05/2012

Documento	Contexto	Autor	Autenticidade /Confiabilidade	Natureza	Lógica interna
Portaria nº906 de 18/05/2012	Adequação ao organograma de IFE. Implantação do NAPNE em quatro Unidades Escolares	Diretorageral Colégio Pedro II	Autêntico e confiável	Instauração de procedimento pedagógico e administrativo	Normatização do suporte ao estudante com deficiência e ao estudante com necessidades educacionais específicas; Não contemplou todas as Unidades Escolares

Elaborado por Flavia Gonçalves.

Fonte: Portaria nº906 (COLÉGIO PEDRO II, 2012 a)

A Portaria nº 906 é o primeiro documento institucional a usar a nomenclatura NAPNE. Os núcleos foram instituídos nas Unidades Escolares Engenho Novo II, Realengo II, São Cristóvão II e Tijuca II como espaço pedagógico subordinado à Seção de Educação Especial da Diretoria de Ensino, de maneira que seria uma estratégia da Educação Especial na Instituição. Entretanto, o documento apresentou lacunas, exigindo a publicação da Portaria nº 907 no mesmo dia.

Quadro 13. Análise da Portaria nº 907 de 18/05/2012

Documento	Contexto	Autor	Autenticidade /Confiabilidade	Natureza	Lógica interna
Portaria nº907 de 18/05/2012	Designação dos responsáveis pelo NAPNE nas quatro Unidades Escolares	Diretorageral Colégio Pedro II	Autêntico e confiável	Designação da função de responsável pelo desenvolvimento das atividades	Nomeação dos responsáveis pelo NAPNEs nas Unidades Escolares Engenho Novo II, Realengo II, São Cristóvão II e Tijuca II

Elaborado por Flavia Gonçalves

Fonte: Portaria nº 907 (COLEGIO PEDRO II, 2012 b)

O estudo detalhado dos dois documentos evidenciou as negociações presentes na produção do texto político como resposta às efervescências. A publicação de duas portarias no mesmo dia e com textos complementares indicou que o NAPNE foi criado na urgência administrativa, e não pedagógica. Elas respondem à necessidade de aproximar o organograma institucional ao modelo dos Institutos Federais, frente a equiparação do Colégio Pedro II (BRASIL, 2012).

A urgência administrativa pode ser evidenciada pelo fato de que os NAPNEs foram instituídos sem seus responsáveis, havendo no texto a possibilidade de implantação em outras Unidades Escolares. No mesmo dia, outra portaria designou os responsáveis. Assim, cabe a reflexão dos motivos pelos quais os servidores citados na portaria foram escolhidos para assumir a função, uma vez que caso tivesse havido preparação para instituição dos núcleos, como previa o documento (BRASIL, 2008), os nomes dos servidores já seriam de conhecimento na publicação da primeira portaria. Ademais, todos os servidores eram professores de diferentes departamentos (física, educação física, anos iniciais e desenho).

Outro fato curioso foi a implantação dos NAPNEs apenas nas Unidades Escolares do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do médio, excluindo-se da estratégia as Unidades dos anos iniciais do ensino fundamental.

Quadro 14. Análise da Portaria nº 1128 de 25/06/2012

Documento	Contexto	Autor	Autenticidade /Confiabilidade	Natureza	Lógica interna
Portaria nº1128 de 25/06/2012	Revoga o texto da Portaria nº 906 Nomeia os responsáveis pelo núcleo	Diretorageral Colégio Pedro II	Autêntico e confiável	Adequação do procedimento instaurado anteriormente	Implantação do NAPNE em todas as Unidades Escolares

Elaborado por Flavia Gonçalves.

Fonte: Portaria nº1128 (COLÉGIO PEDRO II, 2012c)

No mês seguinte, a Portaria nº 1128 foi uma tentativa de sanar as brechas deixadas pelos documentos anteriores. Foi provavelmente por isso que a referida Portaria revogou o primeiro texto, implantou o NAPNE em todas as Unidades Escolares, designou os responsáveis pelas atividades e estabeleceu a colaboração com o Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP).

A Portaria nº 1128, ao contrário da nº 907, não complementou, mas revogou o primeiro documento. Mas, por que o texto anterior foi revogado e não complementado? Por que, no mesmo documento, a portaria nº1128, foram implementados os NAPNEs e indicadas as chefias?

Três suposições são possíveis a partir do referencial analítico do Ciclo de Políticas (BALL 1994, 2011, 2014). Em primeiro lugar, a criação do núcleo responde à efervescência social, mas como urgência administrativa. Por isso, o primeiro texto não atende a todas as Unidades Escolares. Realizada na tensão pela produção do texto político – a portaria – atendeu parcialmente à demanda. Outro ponto que merece destaque foi o foco inicial apenas nas Unidades Escolares dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, mas sem a indicação imediata dos responsáveis. Ou seja, indicou-se uma ação sem a previsibilidade de quem seria responsável, como seria, e onde seria o espaço físico para sua viabilização. A terceira inferência possível é a de que a revogação do primeiro texto buscou unificar

tanto a implantação quanto a indicação dos servidores. Mais uma evidência de que o documento nº 906 foi produzido provisoriamente.

Comparativamente, as portarias nº 906, nº 907 e nº 1128 foram a materialização da segunda dimensão do Ciclo de Política, mas não representaram a garantia da ação no âmbito das ações e práticas. Essa afirmação pode ser sustentada pelo fato de que em nenhum dos documentos foram garantidos espaços físicos, diretrizes de funcionamento, carga horária dos servidores e materiais necessários. Isso significa que a instituição dos núcleos apenas indicou a existência documentada de um serviço e seu responsável, sem que houvesse, necessariamente, condições para sua execução. Portanto, a criação dos núcleos e a indicação dos seus responsáveis configuraram mais no campo das ideias do que no suporte supostamente previsto pela publicação dos documentos. Ademais, a falta do detalhamento pedagógico e administrativo dos setores poderia tornar a frágil a produção do documento – texto político – gerando diferenças estruturais, administrativas e funcionais nas diferentes Unidades Escolares.

O estudo detalhado dos documentos diretamente relacionados ao NAPNE corroborou a ideia de que os benefícios advindos da inclusão escolar não dizem respeito apenas a um grupo específico dentro de uma comunidade. Ao contrário, o pensar e agir inclusivos estão comprometidos em identificar ações, inércias, falas e silêncios que estigmatizam pessoas. Portanto, argumentamos que o processo de inclusão escolar, sobretudo o da pessoa com deficiência, é um movimento em que toda comunidade se enriquece, mesmo quando esse benefício ainda é desconhecido.

Nesse contexto, embora não tenha sido um documento específico do NAPNE, a Portaria nº 1343 foi escolhida para fazer parte do escopo analítico porque mudou a regulamentação avaliativa da instituição. Assim, mesmo não estando diretamente ligada ao NAPNE, a análise do texto indicou a hipótese de que a primeira portaria de instituição do NAPNE tenha sido direcionada para os anos finais do ensino fundamental e médio, porque a jubilação fazia parte do contexto desses segmentos. Assim, na tensão entre interesses e possibilidades, a prioridade pode ter sido estrategicamente pensada.

Quadro 15. Análise da Portaria nº 1343 de 24/04/2015

Documento	Contexto	Autor	Autenticidade /Confiabilidade	Natureza	Lógica interna
Portaria nº1343 de 24/04/2015	Reconhece a jubilação como mecanismo de exclusão e incompatível com os princípios de igualdade, “tolerância” e empenho na “recuperação de estudante .”	Diretorgeral Colégio Pedro II	Autêntico e confiável	Adequação do procedimento avaliativo à missão e visão institucional	Revoga o art. 37 da Portaria nº323 de 22/02/2007 que imputou a jubilação nos anos finais do ensino fundamental e médio.

Elaborado por Flavia Gonçalves

Fonte: Portaria nº1343 (COLÉGIO PEDRO II, 2015)

Sob o ponto de vista cronológico, o NAPNE foi instituído em 2012 e a revogação da jubilação só aconteceu três anos depois. Esse fato confirma a ideia de que as barreiras à inclusão são permanentemente construídas e derrubadas em um processo que exige atenção para identificação dos obstáculos. Nesse sentido, é possível afirmar que a criação do NAPNE foi um avanço, mas que a presença da jubilação ainda configurou por três anos um mecanismo de seleção, exclusão, impedindo a permanência e participação após o acesso.

A Portaria nº1343 significou mudança no perfil dos estudantes, visto que aqueles que repetiam mais de uma vez o mesmo ano levavam para a realidade escolar a discrepância na relação idade-série, criando outros contextos formativos; portanto, clamando por novas estratégias educacionais. Significa isto dizer que o modelo de aprendizagem anteriormente descartado passou a ter o direito a permanecer na escola. Sua presença modificou o ambiente educacional, pressionando por novas formas de ensinar.

Embora com ação proposta pelo documento haja potencialidade inclusiva, o próprio texto do documento se confunde ao informar que as medidas são de “tolerância” e “recuperação do estudante”, cabendo a interpretação de que essas diferenças não eram reconhecidas como potenciais de aprendizagem, ao contrário. Em um gesto nobre, a comunidade escolar seria tolerante, benevolente, com aqueles que não aprendem como esperado. Portanto, o valor da ação pedagógica estaria numa comunidade tolerante que aceita presença da diferença, reforçando-

a pela lógica da ausência e da carência; e não nas múltiplas formas de ensinar e aprender, desconsiderando que professores também aprendem com seus estudantes.

Em geral, como proposto pelos estudos de o BALL (1994, 2011, 2014), a existência dos documentos - do texto político – não garante sua aplicabilidade na dimensão da ação. Isso pode ser validado pela Nota Oficial nº 007 de 2016.

Quadro 16. Análise da Nota Oficial nº 007/2016

Documento	Contexto	Autor	Autenticidade /Confiabilidade	Natureza	Lógica interna
Nota Oficial nº007/2016	<p>Informa que 228 estudantes não foram impedidos de realizar a renovação de matrícula (jubilação) em decorrência da Portaria nº1343.</p> <p>Apresenta informações sobre ano e <i>campus</i> dos 228 estudantes</p> <p>Informa que apenas 121 renovaram a matrícula</p>	Diretorgeral Colégio Pedro II	Autêntico e confiável	Informa resultados da normatização após a Portaria nº 1343 de 24/04/2015	<p>Afirma a missão de ser uma escola “efetivamente inclusiva”</p> <p>Questiona o motivo pelo qual 107 estudantes não renovaram a matrícula;</p>

Elaborado por Flavia Gonçalves.

Fonte: Nota Oficial nº007 (COLÉGIO PEDRO II, 2015)

Com característica de denúncia, a Nota Oficial nº 7 de 2016 informou sobre o quantitativo de estudantes que seriam impedidos de fazer a matrícula pela segunda reprovação na mesma série. Em outras palavras, 228 estudantes seriam oficialmente excluídos da escola sob amparo legal. Nesse contexto, um trecho do documento chama a atenção: “Rogo observar que destes 228 estudantes 121 não renovaram espontaneamente a matrícula para o ano letivo de 2016”.

Duas perguntas pelo menos foram suscitadas a partir do trecho destacado, a saber: Por que os estudantes que poderiam renovar a matrícula não o fizeram?

Quem são esses estudantes?

Hipoteticamente, é possível pensar que esses estudantes tenham desistido de suas trajetórias na instituição porque já estavam em defasagem idade-série, uma vez que teriam que refazer pela terceira vez o mesmo ano de escolaridade. No mesmo sentido, é provável que esses estudantes tenham apresentado dificuldades de aprendizagem tanto na ordem dos transtornos e deficiências não identificados, quanto na necessidade de suporte pedagógico, econômico ou social.

Importa observar que há certeza de que a Nota Oficial testemunhou que a existência da Portaria 1343 gerou efeitos, mas que esses não asseguraram a permanência de todos os estudantes-alvo na instituição. Esse fenômeno apontou para possíveis mecanismos de exclusão, extraoficiais, mas que comunicam aos estudantes sobre quem deve ou não pertencer àquele ambiente escolar.

Com hiato temporal de quatro anos, foi instituída a função de Coordenador do NAPNE pela Portaria nº 1348 de 28 de abril (Colégio Pedro II, 2016). Com o aumento da equipe, e a necessidade de definição das atribuições do responsável pelo núcleo, a Portaria nº 1348 buscou preencher a lacuna deixada no documento anterior que instituiu os responsáveis.

Quadro 17. Análise da Portaria nº 1348 de 18/04/2016

Documento	Contexto	Autor	Autenticidade /Confabilidade	Natureza	Lógica interna
Portaria nº 1348 18/04/2016	Necessidade de interlocução entre as equipes pedagógicas do campus, de interface com a Sessão de Educação Especial e de representação nos fóruns deliberativos e consultivos.	Diretorgeral Colégio Pedro II	Autêntico e confiável	Institui a função de coordenador do NAPNE para cada <i>campi</i>	Necessidade de articulação entre os profissionais com atuação no núcleo.

Elaborado por Flavia Gonçalves
Fonte: Portaria nº 1348 (COLÉGIO PEDRO II, 2016)

O documento apontou o imperativo de articulação e dinamização das ações dos diferentes profissionais que compõem o NAPNE e do NAPNE com os demais setores do *campus*, indicando o reconhecimento de que a educação especial na

perspectiva da educação inclusiva exige uma rede de apoio multidisciplinar. Dentre os avanços indicados no texto, destacamos: “necessidade de se empreender e coordenar ações de avaliação e análise das necessidades específicas dos estudantes encaminhados para o NAPNE”; “necessidade de representar a equipe do NAPNE nos fóruns consultivos e deliberativos de cada campus, articulando políticas e ações inclusivas”; “necessidade de um representante do campus perante a Seção de Educação Especial - NAPNE Geral/DAE/PROEN”

O conceito de necessidades específicas, também presente na nomenclatura do NAPNE, difere do público da educação especial porque amplia os atendimentos aos estudantes com transtornos de aprendizagem. Portanto, no Colégio Pedro II há o reconhecimento da necessidade do suporte do NAPNE aos estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção (TDAH) e Hiperatividade, Dislexia, entre outros.

Uma importante estratégia para o fortalecimento do núcleo foi a garantia de lugar de voz e voto nos momentos deliberativos e a representação do NAPNE de *campi* junto à reitoria. Assim, foi aberta uma possibilidade para que as ações e intervenções do NAPNE fossem ampliadas para além das práticas didático-pedagógicas, alcançando poder político.

A análise dos textos de 2016, com o olhar de 2024, identificou limites no documento, a saber: todas as ações sugeridas são internas ao campus e ao Colégio Pedro II; não previu interlocução com profissionais que atendam os estudantes fora da escola; considerou a necessidade de acessibilidade apenas para os estudantes já matriculados, sem ponderar que a acessibilidade ao serviço público deveria ser para todos.

Em 13 de junho de 2017, um ano e dois meses depois da instituição da função de coordenador do NAPNE, foi publicada a Portaria nº 1887 que estabeleceu critérios para distribuição da carga horária para os coordenadores do NAPNE. Embora indicasse “carga horária do coordenador”, o texto do documento fez menção ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ordenou que, no âmbito do Colégio Pedro II, o AEE é oferecido pelo NAPNE ao público da educação especial. Além da carga horária exclusiva ao AEE e aos demais atendimentos do NAPNE, o documento indicou atribuições, formação e ampliou as ações didático-pedagógicas e de representação política para pesquisa e desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino.

Quadro 18. Análise da Portaria nº 1887 de 13/06/2017

Documento	Contexto	Autor	Autenticidade /Confiabilidade	Natureza	Lógica interna
Portaria nº 1887 13/06/2017	Estabelecimento da carga horária do coordenador do NAPNE - Professor do AEE, em resposta ao Decreto 6.571 de 2008 e Resolução n.4 do CNE de 2009	Diretorgeral Colégio Pedro II	Autêntico e confiável	Institui a função de coordenador do NAPNE para cada <i>campi</i>	Divulgação dos documentos legais do AEE. Atribuições, formação e responsabilidades do professor de AEE.

Elaborado por Flavia Gonçalves

Fonte: Portaria nº 1887 (COLÉGIO PEDRO II, 2017)

Em 2017, o Projeto Político Pedagógico Institucional (2017-2020) foi publicado. Documento de escrita coletiva, com a participação de toda comunidade escolar por meio de representações e, portanto, pode ser considerado como registro das efervescências dos diversos grupos, diferentemente das portarias o PPPI teve a participação comunitária consideravelmente ampliada. Ele foi também produto de consulta técnica e científica à profissionais especializados, audiências públicas, encontros para escrita e aprovação dos textos, com o objetivo de promover uma “educação de excelência, pública, gratuita e laica, por meio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão” (p.2)

Quadro 19. Análise do Projeto Político Pedagógico Institucional 2017-2020

Documento	Contexto	Autor	Autenticidad e /Confiabilidade	Natureza	Lógica interna
Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) 2017-2020	Atualização do documento anterior (2002) Reconhecimento da necessidade de adequações com vistas à escola inclusiva, participativa e plural	Diretor – Geral Comunidade Escolar Colégio Pedro II	Autêntico e confiável	De produção democrática e comunitária, orienta a sociedade sobre os valores, objetivos, visão, missão, currículo e a identidade coletiva da comunidade escolar	Missão, valores, currículo, departamentos pedagógicos, marcos legais e representação da comunidade escolar

Elaborado por Flavia Gonçalves

Fonte: Projeto Político Pedagógico Institucional (COLÉGIO PEDRO II, 2017)

O paradigma inclusivo foi identificado na visão institucional conforme o texto: “Ser uma instituição pública de excelência em educação integral e inclusiva, consonante com o mundo contemporâneo ...” (p.8).

Assim, foi possível localizar a primeira dimensão do Ciclo de Política tanto na descrição da escrita quanto na visão, apresentadas no documento. O reforço desta ideia apareceu nos valores institucionais: ética, excelência, competência, compromisso social e inovação.

Faz-se necessário reiterar esta pesquisa considera que uma educação inclusiva é aquela em que a excelência não está respaldada pelos ranqueamentos que qualificam as aprendizagens. Portanto, excelência é atributo de uma educação que faça sentido e promova o desenvolvimento de todos. Ainda nesse sentido, a ideia de competência diz respeito à fomentação de autonomia para realizar. Ou seja, contribuir para formação de sujeitos competentes para significar e ressignificar seus conhecimentos com vistas à transformação social. Ou seja, pensar inclusivamente a educação é ter coragem para inovar, produzir novas ações.

Retomando os documentos anteriores, a Portaria nº 1128/2012 e a nota nº 007/2016 estavam em consonância com o compromisso social e a inclusão presentes no PPPI (2017-2020). Em adição a isso, o pedido do magnífico reitor

“Rogo observar que destes 228 estudantes, 121 não renovaram espontaneamente a matrícula para o ano letivo de 2016” evidenciou preocupação com a ética, competência e a excelência do ensino em combate à exclusão.

No texto do PPPI, foram indicadas ações como o compromisso com o diálogo, a reflexão e o combate às diferentes formas de exclusão, discriminação e desrespeito. Ainda, o projeto propôs intervenção nos diferentes contextos, igualdade de oportunidades e valorização das diferenças. A ideia de tolerância pareceu superada na escrita do PPPI. O documento também indicou a avaliação como instrumento para estudo dos processos pedagógicos e não como qualificante das pessoas, dos estudantes. Esta concepção compartilha responsabilidades entre professores, servidores e estudantes, diferentemente da ideia de que cabe ao professor tentar recuperar o estudante, como se ele não tivesse nenhuma responsabilidade sobre a aprendizagem não efetivada ou verificada.

Como dito anteriormente, as três dimensões do Ciclo de Política são interdependentes, como evidenciado na análise do PPPI. O texto como materialização da segunda dimensão apresenta elementos identificáveis como efervescência e, ao mesmo tempo, direciona-se à terceira dimensão - a das práticas. A indicação das ações e das práticas sugere que a produção do texto seguiu critérios de construção, análise e revisão em um contexto diferente daquele descrito nas Portarias nº 906, nº 907 e nº1128.

Citada no PPPI, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) teve como objetivo assegurar a inclusão escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A política reconheceu a educação especial como uma modalidade de ensino de caráter transdisciplinar, com oferta pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), da educação infantil ao ensino superior. Por isso, a seção detalhou as ações do NAPNE, os profissionais nele lotados, público e principais ações. Entre elas: Laboratório de Aprendizagem (LA), Grupo de Apoio Pedagógico Especializado (GAPE) e Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

O Laboratório de Aprendizagem se apresenta como estratégia pedagógica para desenvolvimento das funções cognitivas, estratégias de aprendizagem e ensino, experiências psicomotoras e outras necessidades específicas voltadas para

os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, independentemente de serem ou não público da educação especial.

O Grupo de Apoio Pedagógico Especializado (GAPE) se direciona aos estudantes dos anos finais dos ensinos fundamental e médio. Nele, as aulas são ministradas por professores das disciplinas específicas (matemática, química, física, desenho) de acordo com as necessidades dos estudantes. No GAPE podem ser atendidos estudantes com deficiência ou não, de acordo com a avaliação da equipe do NAPNE.

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é direcionada aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Em relação à SRM, o documento traz uma informação que merece destaque. Embora o Colégio Pedro II tivesse quatorze *campi* mais o CREIR, o material recebido pelo FNDE contemplou a instalação de apenas três salas porque não foi considerada a estrutura institucional localizada em diferentes endereços e o quantitativo de estudantes atendidos. Por isso, “com recursos próprios, o Colégio vem implantando esses espaços nos NAPNEs de todos os campi” (COLÉGIO PEDRO II, p.34). Mais uma vez, pode ser identificada a diferença nas condições de implantação dos núcleos.

A produção de um documento institucional envolve internamente disputas de poder entre os diferentes grupos que buscam garantir seus interesses. Nesse cenário, o espaço disponível para o texto é utilizado para aquilo que realmente importa. Daí o potencial inclusivo da ação do Departamento de Desenho. Ela demonstra que o ideal inclusivo começou a ser o discurso, ação e prática de grupos distintos do NAPNE. Importa dizer que o objetivo da inclusão é ser o propósito de uma comunidade e não apenas parte dela.

A potencialidade de um diálogo argumentativo sobre a acessibilidade entre dois professores da área de desenho, ou de uma mesma área, é uma ação de fortalecimento do desenvolvimento de estratégias e para criação de uma didática acessível, sem violar as especificidades dos campos de conhecimento. Essa potencialidade e seus rumos de realização equivalem ao desenvolvimento de estratégias técnicas, ao compartilhamento de responsabilidades e ao compromisso com o ensino efetivo.

Em 2018 a Portaria nº 842 representou significativo avanço na produção de políticas, no sentido em que o estudante passou a ter garantias quanto às formas individualizadas de aprender e ser avaliado.

Quadro 20. Análise da Portaria nº 842 de 22/03/2018

Documento	Contexto	Autor	Autenticidade /Confiabilidade	Natureza	Lógica interna
Portaria nº 842 de 22/03/2018	Normatiza a avaliação por Programa Curricular Individualizado (PEI) Institui o NAPNE como responsável pela elaboração do PCI para estudantes com severo grau de deficiência	Diretor – Geral Colégio Pedro II	Autêntico e confiável	Orienta e normatiza o processo de avaliação inclusivo; Institui responsáveis pela ação; Identifica o público da política	Reconhece a necessidade de programas diferenciados de avaliação; Reconhece o estudante com deficiência como único demandando personalização didática e avaliativa

Elaborado por Flavia Gonçalves

Fonte: Portaria 842 (COLÉGIO PEDRO II, 2018)

Em uma comparação entre a Portaria nº 842 de 2018 e a nº 906, é possível evidenciar avanços na produção do texto político. Em primeiro lugar, como maior importância, está o reconhecimento de que os estudantes são únicos e demandam estratégias didáticas e avaliativas personalizadas, mesmo que ainda tenha sido uma ideia restrita aos estudantes com deficiência.

Nota-se avanço também na identificação clara dos agentes da ação e daqueles que poderão eventualmente ser alcançados por ela. Entre outros passos que merecem destaque no texto da Portaria nº 842 de 2018, estão: “O objetivo institucional do documento de **conscientizar toda comunidade acadêmica**²¹ sobre a importância dos **direitos igualitários**”; “A importância de **ensinar a incluir todos e todas**, contribuindo com a **redução do preconceito e da discriminação**” (COLÉGIO PEDRO II, 2018, p.1); “Necessidade de **buscar** um processo de **avaliação onde as diferenças sejam respeitadas**” (COLÉGIO PEDRO II, 2018, p.1).

²¹ Grifos nossos.

Os trechos destacados indicam avanços nas negociações institucionais que se refletem na produção do texto político. Há a delimitação clara da responsabilidade de toda comunidade acadêmica sobre os modos de aprender e ensinar dos estudantes, destacando-se o NAPNE como o segmento articulador do programa curricular; e não como o único agente de inclusão. O uso de conceitos contidos em termos como *igualdade*, *direito igualitário* sinalizam a superação da noção de tolerância presente nos documentos anteriores.

Com o aumento das demandas por estratégias de ensino inclusivas e a necessidade de conhecimento específico nas áreas de ensino dos *campi* II e III, a Portaria nº 4011 atribuiu carga horária extracurricular de dois tempos para todos os docentes no NAPNE.

Quadro 21. Análise da Portaria nº 4011 de 06/06/2018

Documento	Contexto	Autor	Autenticidade /Confiabilidade	Natureza	Lógica interna
Portaria nº 4011 06/12/2018	Necessidade de professores das áreas específicas para atendimento aos estudantes no NAPNE	Diretorgeral Colégio Pedro II	Autêntico e confiável	Atribuição de carga extracurricular de 2 tempos para os docentes dos <i>campi</i> II e III no NAPNE.	Necessidade de articulação entre as estratégias didáticas inclusivas e os conhecimentos específicos das áreas de conhecimento.

Elaborado por Flavia Gonçalves.

Fonte: Portaria nº 4011 (COLÉGIO PEDRO II, 2018)

O documento apresenta avanços na compreensão de que os estudantes público do AEE têm o direito ao acesso ao conhecimento escolar como promoção da justiça social, mesmo que sejam necessárias adaptações curriculares e didáticas. No mesmo sentido, a presença de professores de diferentes disciplinas e departamentos no NAPNE fortalecem o núcleo e articulam as experiências vividas com professores que ainda não o conhecem.

A inclusão de estudantes com deficiência, como já sinalizamos, é um recorte metodológico, mas um recorte que não restringe o paradigma inclusivo. O objetivo

de se ensinar a inclusão de todos como estratégia de mitigação do preconceito e da discriminação pode, portanto, considerar-se uma evidência de que o processo de inclusão demanda como ensino uma nova cultura escolar. Essa nova cultura, quando reduz os preconceitos e a discriminação, reduz conseqüentemente as ações de adoecimento emocional e social, com reflexos que vão, portanto, muito além da aprendizagem.

Observe-se por fim que, no contexto de respeito às diferenças, a avaliação é aquela cujo foco se encontra não na falta, carência ou inabilidade, mas nas respostas de aprendizagens personalizadas, contidas no processo de ensino.

Acrescente-se ainda que a ideia de “buscar um processo de avaliação” pressupõe o reconhecimento de que esta competência ainda precisa ser aprendida por aqueles que produzem as avaliações.

Além de instruir a ação prática de aplicação dos Programas Curriculares Individualizados sob a responsabilidade do NAPNE e em conjunto com a Seção de Educação Especial (NAPNE-GERAL), o texto do documento indicou avanços nas concepções sobre a inclusão, na forma de uma ação como tentativa de garantir a sua aplicabilidade.

Considerando os passos para inclusão institucional, a Portaria nº 848 permitiu a flexibilização, o exame e a adoção de formas qualitativas de ensino, reconhecendo o valor do conhecimento especializado em aprendizagens dos profissionais que atuam no NAPNE.

A análise documental demonstrou que, entre 2012 e 2018, o Colégio Pedro II produziu efervescências, texto e ações que indicaram o desejo de “uma instituição de excelência em educação integral e inclusiva, consoante com o mundo contemporâneo, visando uma sociedade ética e sustentável” (COLÉGIO PEDRO II, 2018, p.8). Todavia, isso não é suficiente para que as ações se coadunem na dimensão prática, como visto no caso da suspensão da jubilação. Embora o texto político tenha apresentado avanços, o descompasso temporal entre ele e a prática, experimentado pelos estudantes, foi o responsável pela desistência de 121 estudantes. Esse fenômeno demonstrou que as ações inclusivas tardias resultam em fracassos institucionais se bem que, todavia, as aprendizagens geradas pelo fracasso podem acabar se tornando potencializadores de novas efervescências.

Enfim, das análises dos documentos foi possível concluir que a primeira barreira foi a inexistência de um núcleo de acessibilidade. Em seguida, assombro da jubilação e das avaliações padronizadas. Essa identificação de barreiras permitiu a observação de que, no andar do processo, novas barreiras e novas efervescências foram produzidas. Essas novas barreiras comprovam que, por si só, a permissão de acesso não garante a participação produtiva do estudante com deficiência. Isso ficou suficientemente demonstrado na afirmação do Departamento de Desenho de que eram necessárias adaptações para estudantes cegos. O exemplo apresentado pelo Departamento demonstra que a barreira não estava propriamente na cegueira do estudante, mas na didática de ensino exclusivamente visual. Com base nessa conclusão, o Departamento propôs mudanças na forma de ensino dentro da disciplina.

No contexto da pergunta que orientou nossa análise documental – como a Educação Especial Inclusiva tem sido efetivada pelas ações dos NAPNEs do Colégio Pedro II, distribuídos na zona norte, sul e oeste da cidade do Rio de Janeiro? – procuramos demonstrar aspectos relacionados às três dimensões iniciais do Ciclo de Política e o modo como foi reafirmada a indissociabilidade das perspectivas analíticas.

A análise documental identificou os percursos da produção dos textos políticos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Colégio Pedro II. Neles, foi possível conhecer a discurso acordado nas tensões do fazer política como a materialização da segunda dimensão do Ciclo de Políticas.

5.1.2 Vozes, ruídos, sussurros e silêncios: com a palavra os gestores.

Iniciamos a apresentação desse subtópico pelo magnífico reitor que prontamente aceitou o convite e disponibilizou duas possibilidades de data e horário. No dia agendado, o Colégio Pedro II foi citado no jornal de TV local com uma denúncia de problemas na merenda escolar. O clima estava tenso e a imprensa solicitava pronunciamento oficial. Diante do alvoroço no prédio da reitoria, foi apresentada a possibilidade de remarcação da entrevista. Quando consultado, o magnífico reitor respondeu: “se ela puder esperar, faremos hoje”.

Essa introdução se faz necessária porque ela informa sobre a relação estabelecida entre participante e pesquisadora no interesse de desenvolvimento

institucional. O aceite e a prontidão para participação não foram resultado de uma agenda flexível, mas do interesse no desenvolvimento da pesquisa por reconhecer o retorno que dela pode decorrer para a instituição. E, isso também é fazer política.

Logo no início da entrevista, o magnífico reitor esclareceu que responderia às perguntas como cidadão, indivíduo; e não como reitor do Colégio Pedro II. Preferiu que suas respostas fossem analisadas de acordo com a indicação do respondente: “o reitor” ou “o cidadão”. Essas identificações distintas ocorreram por dez vezes durante a entrevista: oito vezes como cidadão e duas como reitor, conforme exemplificado a seguir:

Você está entrevistando uma pessoa que se propõe a responder pra você como indivíduo... ok? então eu gostaria que você analisasse as respostas como o indivíduo respondeu, e não o reitor do colégio Pedro II (...) vou falar como reitor agora, tá?!

Neste sentido, apresentamos os resultados das entrevistas com os gestores separadamente para potencializar a riqueza dos resultados à luz do Ciclo de Políticas.

5.1.2.1 A dicotomia impossível no fazer política educacional: o cidadão e o reitor.

A preocupação em garantir a distinção dos lugares de fala ao responder a entrevista pode ser considerada uma evidência da tensão que se estabelece nos cenários de disputa das representações sociais dos produtores das políticas. E mais, a reiterada necessidade de lembrar sobre o fato pode também ser uma manifestação inconsciente de que essa tensão acontece também no âmbito privado das pessoas que produzem políticas. Ou seja, as negociações acontecem internamente entre aquilo que os sujeitos pensam e o que devem fazer de acordo com suas funções públicas, e acontecem externamente entre os outros sujeitos que negociam a mesma política sob pontos de vista distintos.

Canen (2008) propôs a existência de três níveis identitários: individual, coletivo e institucional. O nível individual é aquele que diz sobre o sujeito enquanto único a partir das relações e influências que o constituem por meio da linguagem. No nível coletivo, a identidade individual é temporariamente suspensa em prol de um marcador mestre que que aproxima identidades individuais diferentes. Nesse

contexto os marcadores mestres garantem o compartilhar de interesses, funções, crenças e valores que são responsáveis por aproximar, em alguma medida, sujeitos únicos. As identidades institucionais sinalizam uma missão específica: ensinar, proteger, gerir. Portanto, nesse caso, a fala do magnífico demonstra a tensão entre seus três níveis identitários: o cidadão, o professor e o gestor.

Segundo McLaren e Giroux (2000), ao contrário do desejo manifestado pelo participante, é impossível dissociar esses três níveis e assumir identidades únicas. Dentro deles, outras diferenças podem ser identificadas, como por exemplo: no nível coletivo. Entre professores pode ocorrer que um tenha um posicionamento distinto do outro, ainda que a atuação de ambos numa mesma instituição os aproxime no âmbito coletivo e institucional. Em virtude disso, foram respeitadas as solicitações analíticas do participante e a cada citação haverá a indicação pedida. O roteiro de entrevista foi elaborado com vistas a identificar as três dimensões do Ciclo de Políticas, objetivando compreender o cenário político na produção dos textos estudados na análise documental.

A análise documental indicou transformações institucionais, especialmente nos últimos dez anos. Sobre isso, o participante foi questionado sobre suas percepções. Apenas para essa pergunta, por quatro vezes foi solicitada a análise da resposta sob a percepção do indivíduo e não do reitor.

A resposta foi iniciada com uma contextualização do momento histórico de criação do Colégio Pedro II, disse:

Era uma escola nitidamente racista... todos os órfãos seriam aceitos, menos os 'negrinhos'... num passado mais recente, 70 anos, essa escola teve uma síndrome de escola elitizante ... então há 70, 60, 50, 30, 20 anos, nós tínhamos uma realidade... é...é... talvez ainda eivada por essa ideia de excelência torta. Qual é a grande ideia da excelência? É você trabalhar com essa massa disforme... tornar esses meninos e meninas que talvez tenham dificuldade capazes de interferir efetivamente na sociedade.

O Colégio Pedro II não existe para formar vestibulandos, aqui não é um trampolim para você galgar a universidade. Acaba sendo, se o curso for bom, feito com responsabilidade, feito com atenção ao estudante, com compromisso..., mas ainda falta muito ... nossa escola ainda caminha, nossa escola ainda trilha o caminho é... de ser verdadeiramente assertiva...eu como indivíduo e não como reitor do Pedro II.

Os trechos citados e compilados indicam potencial inclusivo de acordo com o paradigma abordado no estudo, quando analisados no contexto temporal da

produção das ações. Ao que parece, houve o reconhecimento de que fatores relacionados à diversidade como deficiência, étnico-raciais e econômicos, são considerados como importantes no contexto escolar. É clara a preocupação com uma educação com reflexos no contexto social e não apenas como formação acadêmica.

Outro potencial inclusivo foi o questionamento sobre a ideia de excelência, termo que se repete com frequência quando as características institucionais são abordadas. Foi clara a tentativa de manter o equilíbrio entre a tradição e as transformações necessárias.

Nós tínhamos uma sequência de atos internos que privilegiavam os melhores (...) mesmo na minha gestão, é... mais pela tradição. Por exemplo, a honraria da Pena de Ouro. Puxa vida, quantos melhores estudantes tivemos não traduzidos numa nota obtida (...) como é uma tradição, eu mantive porque é importante que uma escola sesquicentenária que fiquem ou permaneçam as tradições.

Logo em seguida, ele refletiu: “a gente esquece por exemplo o melhor do NAPNE” ... “estudante que entrou aqui com extrema necessidade e conseguiu”.

Nesse momento, houve um afastamento daquilo que o referencial inclusivo argumenta como possibilidade valorativa. Importa que sejam identificadas as melhores potencialidades em todas as pessoas individualmente, mas não a comparação, hierarquização, para que seja escolhido o melhor. Portanto, a ideia de escolher o melhor do NAPNE não coaduna com a proposta inclusiva desse estudo.

Em seguida, foi feita a pergunta: e como o reitor responderia? Foi feito um pedido de pausa na gravação. Na retomada, o participante reconhece que: “Apesar de poder ainda eu (indivíduo) enxergar uma grande resistência ao trabalho como o estudante com menores possibilidades cognitivas” a escola ainda caminha”.

Se você tem um juvenzinho assim e consegue transformá-lo num juvenzinho assado, cognitivamente falando, acho que isso deve ser salutar para um profissional de educação (...) Nós estamos impondo atos normativos internos, né?! Impondo no bom sentido, de levar isso a acontecer.

O trecho “nós estamos impondo atos normativos” pode ser claramente identificado como uma estratégia da segunda dimensão do Ciclo de Política. Como resposta à demanda, um ato normativo é imposto para que haja maiores chances de que a efervescência seja respondida com uma ação. Em seguida, a tensão entre

a identidade individual e a institucional é flagrada na forma “impondo no bom sentido”. Afinal, não seria adequado ao reitor impor uma ação quando em gestão democrática. Na sequência, “de levar isso acontecer” pode ser considerado o reconhecimento de que as ações terão mais probabilidade de efetivação quando estão previstas no texto político.

Mesmo com essa estratégia, ele diz: “nem sempre o professor está preparado para isso (educação especial)” e “o nó da educação brasileira é o fomento, quem fomenta e como fomenta”.

Nesse trecho temos a confirmação de que a existência do texto político não garante sua efetividade no campo da prática. Foram indicados dificultadores no campo da formação pedagógica e do fomento em geral.

O roteiro para entrevista foi flexibilizado de acordo com as informações apresentadas pelos participantes. A resposta anterior pareceu alinhada com aquilo que talvez fosse interessante dizer ao entrevistador. Nesse sentido, com o objetivo de conhecer sobre a noção da inclusão enquanto processo, a seguinte questão foi apresentada: Mesmo com essa característica racista, que hoje a gente denomina claramente racista do início do Colégio, o senhor acha que lá atrás havia um potencial inclusivo, contextualizado naquele momento?

Ele comentou: “mas que pergunta?” ... “mais uma vez a senhora está entrevistando o indivíduo” ... “1937... então naquela época sequer se pensava nisso” ... “o Colégio foi criado para também atender a elite da corte, e elite imperial” ... “naquela época as pessoas com esquizofrenia eram trancadas em verdadeiras masmorras, né?!” ... “eu agora aqui, falar pra você sobre ser ou não assertivo o Pedro II na época, ter ou não ter vocação, é... é ... seria eu ... é ... é sabe, me apropriar de algo que eu não possuo” ... “pegando carona na sua pergunta... o fato de iniciar com órfãos de São Joaquim, pode ser que sim.”. “Eu não tenho certeza para te dar resposta” ... “Era a verdade daquele tempo”

A pergunta apresentava um ponto nevrálgico. Ter ou não potencial inclusivo quando negros eram proibidos em relação ao contexto histórico. A dificuldade na resposta pode indicar a preocupação em não apresentar uma opinião que posteriormente pudesse ser avaliada como equivocada. Portanto, a dificuldade gerou cuidado com o uso da linguagem.

A prova de que havia intencionalidade na escolha das respostas de acordo com o interesse investigativo foi confirmada em: “você escolheu mal a pessoa para entrevistar... eu não sou especialista”. “Eu faço muito essas coisas intuitivamente”.

A partir dos dados da análise documental, em relação à suspensão da jubilação, o participante disse:

eu já fui acusado de que iria acabar com o Pedro II, você pode ver que não acabou. Porque eu ia fazer o Colégio perder excelência. Não perdeu, né?”. “Então eu acho que a gente vai se adaptar a essa situação, basta só a gente não achar que está aqui para formar super-homens e supermulheres. Estamos aqui para formar cidadãos. Isso é fundamental.

Mais uma vez, foram retomadas as diferentes concepções responsáveis pela tensão entre uma escola para alguns e uma escola para todos. Diante disso, foi perguntado: Quando o senhor fez a nota nº 007 de 2016 sobre os 121 que não renovaram a matrícula, houve um levantamento de quem eram esses estudantes? A saber: jubilados que poderiam não ter sido, ou estudantes que optaram por não mais renovar a matrícula. Ao que respondeu:

A nota foi feita face ao número ser mais da metade dos estudantes abrangidos” ... “eu só queria chamar atenção”. “Vou falar como reitor agora ... se alguém propuser aqui a volta do jubramento, eu temo que passe ... não é porque somos do Pedro II e temos normativas em direção contrária que isso nos traz o convencimento.

Essa declaração representa o simbolismo dos não ditos e a tradução dos silêncios presentes na construção das políticas. Ora, em não havendo o risco de retrocesso nas ações inclusivas na dimensão das práticas, por que não trazer os debates sobre as mudanças institucionais oriundas da política de não jubramento?

Mais uma vez, a tensão entre identidade individual, coletiva e institucional reaparece em “vou falar como reitor agora”. No mesmo sentido, a importância do texto político como tentativa de garantia de direito é reconhecida em “se eu (reitor) o propuser”. Isso leva a supor que sabendo do risco e não desejando a mudança, o reitor não apresenta a proposta por temer perder a negociação.

Em relação à política partidária o cidadão disse:

Todo mundo vai melhorar a educação (...) a educação é um dos poucos problemas que não tem coloração partidária (...) até hoje nenhum deles

resolveu o problema da educação (...) vontade política é você investir em algo que você só vai ver resultado em dez, doze, quinze anos.

Logo após, um diálogo:

- Então parou, essa parte final não é mais o reitor é do indivíduo. O reitor diria outra coisa, ainda mais porque você está gravando. Fale!
- O que o reitor diria?
- O reitor diria que o processo educacional é um processo inerente ao tempo. É preciso antes de massificar, estruturar. E isso demanda tempo. Ou seja, eu colocaria pano na sua pergunta. Mas, seja pelo tempo que nos conhecemos, até pelas brigas que tivemos (risos) e o respeito que eu devo ter por quem está estudando, porque precisamos de pessoas que queiram estar estudando, estou te respondendo tentando me divorciar da figura do reitor ... eu não sei se servem essas respostas.
- Servem. (risos)
- Ao reitor cabe defender a instituição, mas eu acho que eu defendo mais ainda se eu não me iludir com as verdades já ditas. Algumas situações soam bem, mas não resolvem.
- Como o senhor acredita que a documentação interfere ... quando tem um plano de trabalho que garante dois tempos no NAPNE e o professor acaba tendo que fazer?
- Você quer me pegar! (risos)

A intencionalidade de apresentação do diálogo visa demonstrar que houve tensões entre a entrevistadora e o participante. Na tentativa de se posicionar como cidadão, foi deixada uma brecha para que a pergunta fosse refeita “mas o que o reitor diria?” A provocação buscou desestabilizar o participante para que ele apresentasse uma fala mais próxima ao seu entendimento do que a suposta resposta certa que a entrevistadora esperava ouvir. Do mesmo modo, “até pelas brigas que já tivemos” foi um indicativo do desassossego entre ser servidora e pesquisadora na mesma instituição.

O contexto da entrevista indicou as efervescências responsáveis pelo início das ações inclusivas no Colégio Pedro II. Quando o reitor era diretor de um *campus*, foi convidado por um professor com baixa visão a conhecer o Instituto Benjamin Constant. Desse contato surgiu o primeiro acordo de cooperação entre as instituições. Anterior à Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o acordo surgiu, no entanto, como reflexo das influências levadas por um servidor com deficiência, que abriu as portas para estudantes cegos.

A partir da segunda metade da década de 90, os estudantes cegos começaram a chegar para o ensino médio, vindos do Instituto Benjamin Constant

(IBC), por meio do acordo de cooperação. Todo histórico narrado pelo participante pode ser dividido segundo as três dimensões do Ciclo de Políticas.

A efervescência surge a partir de um professor com baixa visão que, conhecendo o Colégio e o IBC, vislumbra uma possibilidade inclusiva para estudantes com deficiência. A partir daí, foram iniciadas as negociações para produção de um texto político – o acordo. Após firmada a parceria, foi iniciada a ação da política personificada na chegada desses estudantes cegos ou com baixa visão ao Colégio Pedro II, ainda sem estrutura material e profissional para o suporte da ação. Seja como for, pode-se, todavia, observar a efervescência, o texto político e a prática da política educacional.

No início desse processo, todo material em Braille era produzido pelo IBC. As provas, por exemplo, eram elaboradas pelos professores e enviadas a fim de serem traduzidas em Braille. Eram realizadas pelos estudantes e retornavam ao instituto para tradução em português alfabético. Todo esse processo demandava tempo e acarretava um calendário avaliativo diferenciado para os estudantes cegos.

A falta de uma impressora Braille gerou uma efervescência nova, indicando a necessidade de materiais na própria escola. Sem previsão de verba para compra do equipamento, estudantes e professores pensaram em uma alternativa. O participante relatou: “Eu levei os estudantes de São Cristóvão III para um programa de televisão...gincana. Perdemos! Estava cantando o Rappa. Aí um deles perguntou o que a gente estava pleiteando. A gente explicou. Eles doaram essa impressora. Tem vinte anos”.

Dito isso, podemos comprovar que o argumento sobre a dinâmica do Ciclo de Política é factível. Anteriormente, foram apresentadas as três dimensões do Ciclo em relação ao acesso, mas, a permanência e a participação produziram novas efervescências, conduzindo a questão para as seguintes dimensões, como ficou insinuado em: “Pra você ver, é o tempo né?... Hoje, não. Hoje já faz parte do hall das aquisições da escola porque o estudante cego faz parte do hall de estudantes do Colégio Pedro II”.

Os reflexos da pandemia Sars-Cov também interferiram no processo de inclusão na instituição. Por dois anos, o concurso para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio foi substituído pelo sorteio público. O concurso destina vagas para cotas, mas o sorteio não. A diferença consiste em que no sorteio não

há nenhum tipo de seleção entre os estudantes, com e sem cota, e as vagas para pessoas com deficiência não estão previstas. Em virtude disso, ocorreu que muitos estudantes com deficiência foram sorteados, gerando demandas organizacionais e administrativas imprevistas em um segmento de ensino acostumado a receber estudantes aprovados no concurso e apenas 5% de estudantes cotistas. Essa imprevisibilidade no quantitativo de estudantes com deficiência recebidos foi uma novidade para os anos finais do ensino fundamental e médio, mas sempre foi a realidade dos anos iniciais e da educação infantil que recebem todos os estudantes por sorteio.

Em dado momento da entrevista, o participante reconheceu a intencionalidade de sua ação face às resistências encontradas. Disse: “sabe o que é mais legal? Muitas vezes mais pessoas estão entendendo o fato demandado por uma abertura no acesso às vagas. Eu diria até, bem democrático. Ainda combatidíssimo, ok?”

Em outras palavras, a experiência com a diversidade discente encontrada tem sido uma forma de educar o servidor para inclusão. Pode-se dizer que se trata de uma estratégia que privilegia a experiência com a diversidade como uma forma de ensinar sobre inclusão. Para concluir a entrevista, o participante comentou:

Ainda sou acusado de reduzir a importância do Pedro II. Olha só que dicotomia, reduzir pela ampliação das oportunidades. Ou seja, a defesa em suma, a defesa sumária é pela elitização para um menor grupo, mais preparado e, o que se obtém com isso? Se esse grupo bem-preparado estudar na escola São João da Meia Volta ele vai ser um destaque, porque ele não precisa da gente. O dia que o professor descobri que o estudante precisa dele, esse estudante, ele vai conseguir empenhar mais o seu tempo. Empenho ele tem, empenhar o tempo nessas causas, nessas ações.

Mais uma vez, a divergência entre a ideia de qualidade aparece atrelada à importância do Colégio. O entrevistado a associa como ampliação de oportunidades. Mas, reconheceu que para um determinado grupo da comunidade escolar, a importância institucional está atrelada à formação de uma elite “bem-preparada”. Portanto, o trecho em destaque reafirma a existência de disputas e negociações de poder que se traduzem tanto na produção dos textos políticos quanto na mobilização para sua efetivação na dimensão das práticas. Embora os textos reconheçam a ampliação das oportunidades como potencialidade, eles não

garantem que esse seja o ideal de toda comunidade, mesmo tendo sido produzidos de forma democrática.

5.1.2.2 Entre tradição e modernidade: a PROEN equilibrista

A Pró-reitoria de Ensino (PROEN) é um órgão executivo da reitoria cuja atribuição é desenvolver, coordenar, supervisionar, acompanhar, fomentar as políticas educacionais para o Ensino Básico. Sua atuação visa garantir articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão em todos os *campi* do Colégio Pedro II. Portanto, é uma instância de produção dos textos políticos educacionais.

Em relação às transformações pelas quais a instituição passou ao longo dos anos, a participante respondeu: “acho que o Colégio Pedro II está se **equilibrando** entre manter a tradição e a modernidade. Esse sempre foi o desafio do Colégio Pedro II.”

A utilização do termo *equilibrando* pode ser considerada como o reconhecimento de que as mudanças são eventos que, em alguma medida, não se descolam facilmente do passado. Nesse sentido, foi possível supor que há o entendimento de que as mudanças fazem parte de um processo em que se busca escolher o que deveria ser mantido e o que deveria ser mudado.

Segundo a participante, seu interesse pelo concurso para professores em 1977 se deu pelas condições de trabalho que teria na instituição. Naquele momento, o salário era menor do que o de professora no Estado do Rio de Janeiro, mas ela sabia das condições de trabalho e do diferencial dos estudantes. Quando estava em sala de aula, sempre teve excelente relação com seus estudantes e gostava muito de ensinar:

amava meus estudantes, fui paraninfa de quase todas as turmas, curtia muito com elas. Mas, a vida a levou para gestão. No momento que você passa para a gestão, continua amando seus estudantes, agora são só treze mil, e quer o melhor pra eles.(risos)

Durante as respostas, foi possível identificar que, embora haja tantos anos na gestão, a participante falava como professora em turma. Ela disse:

não posso negar que se eu voltasse para sala de aula daqui a uma semana, como seria ... mandar o garoto desligar o celular na sala de aula? (...) reclamações que vêm dos diretores, coordenadores gerais que muita coisa mudou. Não vou dizer para pior, não. Mudou! E vai continuar

mudando, a função do Pedro II é tentar se equilibrar entre a modernidade, não pode ficar para atrás, e manter a tradição. Acho que a gente está conseguindo isso.

O trecho citado apresenta pontos interessantes para análise. Em primeiro lugar, a gestora ainda se imagina voltando para sala e questionando sobre como lidar com a mudança. Esse comportamento pode ser um indicativo de que a gestão não é percebida de modo apenas administrativo e que as demandas pedagógicas de sala de aula recebem atenção. No mesmo sentido, houve indicação de identificação com os colegas que não sabem o que fazer frente às mudanças, quando admite não saber como seria ao contrário de sugerir algo mesmo estando em outra realidade.

“Não vou dizer para pior, não. Mudou!” Essa fala foi a continuação da apresentação de uma queixa. Uma demanda apresentada pelos diretores e coordenadores gerais como indisciplina. Mas, mesmo assim, a participante se recusa a dizer que mudou para pior. Pareceu acreditar que as mudanças fazem parte dos processos.

Considerando as informações sobre a pesquisa, no primeiro momento causou estranheza que a resposta sobre as mudanças apresentasse uma questão de comportamento comum a todos os estudantes; e não à inclusão. Posteriormente, durante a análise de todo material coletado, foi possível identificar o potencial inclusivo no posicionamento da gestora, a partir do exemplo dado. Esse argumento se justifica porque ao ser questionada sobre as mudanças no Colégio ela apresentou uma demanda que é comum aos estudantes: o uso do telefone atrapalhando as aulas. Portanto, chamou a atenção para uma mudança de comportamento social que não está vinculada a um grupo específico.

Contudo, essas mudanças podem ter conotações diferentes para outros servidores. Nesse contexto, foi feita a pergunta: Como a senhora acha que é o comportamento dos professores em relação a todas essas transformações? A senhora acha que ainda há resistência?

A resistência foi confirmada com um relato indicando que há transformações. Segundo a participante, quando os primeiros estudantes do IBC chegaram, foi montada a estrutura em São Cristóvão II. Todos os estudantes cegos e com baixa visão eram obrigados a estudar lá. Com o passar do tempo, o Setor de Educação

Especial passou a atender as demandas dos estudantes para estudar próximo de casa. Esse cenário foi descrito assim:

O Setor de Educação Especial falava: “Não é justo o cara sair de Campo Grande para vir para São Cristóvão se tem um *campus* ao lado da casa dele.”

Quem não os queria receber dizia: “Ah, mas eles vão para o IBC²²”

O Setor de Educação Especial respondia: “Mas o IBC é um só, nós não!”

Os professores do *campus* que receberia argumentam: “Ai, meu Deus! Não fui preparado!”, “Não dei isso na faculdade, não estou preparado!”

Contudo, a experiência demonstrou que com o passar do tempo os professores veem que “isso não é um bicho de sete cabeças”. Eles acabam ficando apaixonados.” Mas, também houve o reconhecimento de que isso não é uma regra. “Ainda há professores que colocam o filme, pedem uma resenha e mandam os colegas contarem para os estudantes cegos sobre o filme”.

A ideia de que as resistências estão enfraquecendo vem da diminuição das queixas recebidas, como explicitado: “Tem resistências, mas de uma maneira geral, os diretores que vinham aqui pedir para não mandar (estudantes cegos) não vêm mais.”

Um episódio relatado mereceu destaque. Quando assumiu a Pró-reitora de ensino, um estudante que não tinha os braços foi matriculado em um *campus*. Então, ela foi fazer uma reunião para informar sobre a necessidade de adaptações para receber o estudante. Foi informado que ele não precisaria de escriba porque escrevia com os pés. Na primeira reunião, uma professora perguntou: “Mas eu vou corrigir uma prova que o estudante fez com os pés? Ela respondeu: “Se a senhora quiser posso lhe oferecer uma luva”. A participante continuou o relato e disse: “ora se ela estava com nojo de pegar uma prova escrita com o pé eu daria uma luva. Entendeu? Mas, isso evoluiu!”

O relato apresentado traz a ideia cara a esse estudo de que a barreira ao acesso, permanência e participação não está na pessoa, mas naquilo que a impede de desfrutar do seu direito. Sem os braços, o estudante escrevia com os pés. A impossibilidade de escrever pela falta das mãos havia sido superada, mas a barreira atitudinal foi colocada na tentativa de desqualificar o estudante. Contudo, a resposta

²² O Instituto Benjamin Constant fica na zona sul, longe de Campo Grande que fica na zona oeste.

da pró-reitora transferiu o problema para quem colocou a barreira. Como se dissesse: o problema está com você, então posso providenciar as luvas. Não foi proposta nenhuma medida em relação ao estudante, ou aos demais professores.

Sobre as relações entre o Colégio Pedro II e outras instituições, foi destacado que o fato de receber crianças de três anos de idade na educação infantil diferenciou o Colégio Pedro II dos outros institutos federais que atendem apenas ensino médio, graduação e pós-graduação. Segundo um dos recortes do conteúdo da entrevista, foi esse diferencial que fez com que o Colégio fosse equiparado. Ela disse: “ele não é um instituto federal, ele foi equiparado”.

Em vários momentos a participante demonstrou orgulho da instituição. Disse acreditar que a instituição tem grande influência na sociedade e isso é gratificante.

há 15 anos fazendo concursos e sorteios a gente vê a alegria de cada responsável (...) isso faz com que valha a pena ... eu acho que o Pedro II é essa interferência como um farol. Um farol que os que estão aqui, querem chegar lá e a gente não pode deixar de iluminar o caminho.

Foi perguntado: Como a senhora vê esse processo de inclusão que vem acontecendo dentro da escola, considerando o Colégio desde a sua fundação e o que ele representa na sua relação com a diversidade; e não apenas em relação ao público da educação especial?

A resposta iniciou-se com uma crítica à reserva de vagas com nota de corte. Segundo a entrevistada, a nota de corte não garantia o acesso de estudantes negros e com deficiência. Assim, as vagas eram devolvidas para ampla concorrência. Isso acabou na gestão do atual reitor. Sem a nota de corte, as vagas são preenchidas de acordo com as notas dos candidatos. Ela exemplificou: “O garoto tirou 0,1 na prova se ele está dentro das vagas ele está dentro. E, no momento que ele está dentro, ele é nosso. A gente procura fazer o melhor possível”.

Esse posicionamento indicou que, para a participante, o cumprimento das políticas de acesso não é um problema para a instituição. Sua crítica à nota de corte demonstrou que há interesse na diversidade do público discente. Segundo a participante, o Ministério da Educação tinha acabado de fazer um levantamento do quantitativo de estudantes atendidos pelo NAPNE nos institutos federais. O quantitativo de estudantes atendidos era um outro diferencial apresentado.

Ela relatou: “Enquanto o pessoal colocava 12,13,130,200, o Pedro II colocou

1.390” (risos) “entendeu?!” “quer dizer, todo mundo se espanta...”

Em relação às condições para aplicação da política, a participante informou que mesmo com a estrutura diferenciada, há dificuldade: “se a gente fosse ver nu e cru, a gente não teria condições de receber. Mas, como eu falei, foi sorteado, é nosso!

As dificuldades foram ampliadas com o sorteio nos dois anos da pandemia Sars-Cov. Ela disse: “porque quando é prova são 5% das vagas para pessoa com deficiência, mas sorteou tá dentro. É nosso! Se é nosso, a gente tem que tomar conta.”

Inferese da fala uma indicação de não intencionalidade de condicionamento do acesso à estrutura. Esse posicionamento ocasional no Colégio favorecia, conforme se infere na fala seguinte, o aumento de candidatos a estudantes:

Às vezes, as pessoas procuram o Pedro II porque sabem que tem NAPNE, sabem que tem atendimento. E olha que o NAPNE é obrigatório em tudo quanto é colégio. Mas, parece que só o Pedro II cumpre porque as pessoas veem e ficam agradecidas.

No que tange às possibilidades físicas, administrativas e profissionais, foram identificados impasses entre a dimensão do texto político e a prática. Inferese ainda do que foi dito que há discrepâncias entre as políticas de acesso e permanência do estudante com os suportes necessários.

O Pedro II diversificou bastante... Agora, tudo isso é graças aos nossos professores. Principalmente os professores do NAPNE, chefias do NAPNE, que são pessoas que de uma maneira geral vão além do seu tempo...têm uma disponibilidade (carga horária) que a gente não pode cobrar, só pode agradecer por a gente conseguir tudo isso.

Tem carga horária, tem o plano de atividade docente, as pessoas se queixam que estão dando mais do que está na carga horária. Eu reconheço! (...) Eu reconheço que muito do bom trabalho apresentado é mais por abnegação dos próprios docentes, mas isso não está certo.

Aprópria auditoria agora reclamou do espaço que tem as salas do NAPNE, porque tem lugares com a sala muito pequena. Mas, o que eu posso fazer? Eu posso chegar no diretor e dizer que eu quero uma sala de 300 metros? Ele vai falar: de onde vou tirar isso? (...) A cobrança vem de tudo quanto é lado. O pai do deficiente vai ao Ministério Público reclamar, vem o Ministério Público puxar minha orelha.

Observa-se que a permanência e a participação do estudante ainda estão sujeitas às estratégias que não são garantidas pelo texto da política pública. Essa permanência e participação do estudante dependem de posicionamentos pessoais, na dimensão privada, dos servidores que optam por trabalhar além de sua carga horária porque acreditam na causa. Isso, ao mesmo tempo que confirma o comprometimento social dos servidores com a causa inclusiva, fragiliza o direito do estudante à ampla permanência e participação. Na ausência da política educacional, o estudante precisa contar com a sorte de ser acompanhado por servidores que optam por renunciar aos seus direitos trabalhistas, na tentativa de fazer uma escola mais inclusiva.

Em outro trecho da entrevista houve o relato de que a expansão para graduação e pós-graduação aumentou a demanda por docentes, mas que não foi feita alteração no quantitativo de código de vagas, nem mesmo se abriu possibilidade para ampliação do regime de Dedicção Exclusiva (DE) para professores. Disse ainda: “A gente criou a graduação, fomos obrigados a criar... Então a gente cria, a gente aceita mil e trezentos estudantes e não vem um professor para ajudar. Então não adianta dizer: Ah, que bom, parabéns!”

Sobre as interferências das legislações na escola, foi feita a seguinte pergunta: Em relação à obrigatoriedade, como a senhora vê a interferência das novas legislações na instituição? A participante disse: “É muito ruim quando o pai vai à justiça dizer que o filho não tem cuidador, que tem que ter isso, que tem que ter atendimento domiciliar... É fácil fazer uma regra sem dar condições pra gente cumprir”.

Pelo contexto da fala, foi possível inferir que o termo “ruim” não é uma crítica à procura pelo direito do filho. Apareceu, no entanto, conflito entre sua identidade individual e institucional, como se a atitude de buscar a justiça fosse uma crítica à tentativa de prestar o serviço da melhor forma.

Em relação às resistências das famílias, ao falar sobre a inclusão, a participante abordou a temática de forma ampla considerando diferentes marcadores identitários. Citou as questões étnicas, religiosas, de gênero. Em relação ao último, contou que recebia em seu gabinete responsáveis que iam reclamar porque o colega de sala do filho pintava a sobrancelha, era gay.

Atualmente, isso não acontece mais. Ela disse:

Vinham aqui. Eu dizia: sim, qual é o seu problema? Qual é a queixa? O estudante que pinta a sobrancelha é seu filho? Não. Então deixa ele pintar a sobrancelha, não há problema nenhum nisso... o pai achava que o estudante sendo gay e pintando a sobrancelha ia influenciar o filho dele. Quer dizer, a gente evoluiu! (...) Aqui é uma mistura danada e essa mistura faz todo mundo crescer. Crescem eles, crescem a gente. Então eu acho que melhorou.

Em seguida, ela apresentou o ponto de vista dos servidores com deficiência e pais de filhos com deficiência. Essa abordagem foi interessante porque ela desloca o foco do estudante para a comunidade. Foi citada a Lei nº 13.370 (BRASIL, 2016), Lei Romário. Segundo o texto, o servidor pode pedir redução da carga horária caso tenha filho com deficiência. Todavia, no caso do servidor com dedicação exclusiva, ele perde a gratificação. Por isso, ela diz: “É fácil fazer uma regra sem dar condições para gente cumprir isso (...) Então, esse professor (que tem filho com deficiência) fica dependendo dos colegas do grupo, que se cotizam para pegar uma turma dele aqui, lá. Tentam dar uma folga para ele”.

Ainda comentando sobre a obrigatoriedade prevista na lei, foi identificado o reconhecimento de que essa mesma lei que garante o direito do estudante frente à resistência de servidores não garante sua aplicação na dimensão da prática, como visto em: “É estudante que bate em todo mundo, ele tem direito. Ele tem problema, ele já foi diagnosticado. Mas, e os outros? Entendeu? Aí vem a lei, a gente tem que ter, mas...”

De acordo com a entrevista, a presença de servidores com deficiência também contribui para a transformação da escola. Os colegas sem deficiência aprendem e os servidores com deficiência ensinam e avaliam os serviços prestados.

Mais uma vez, a entrevista com o gestor demonstrou a presença das três dimensões do Ciclo de Política. Foi possível identificar efervescências, produção do texto e a complexidade das práticas e ações. Um trecho específico da entrevista foi escolhido para finalizar essa análise. Ele retoma os elementos apresentados e demonstra como as características individuais dos gestores interferem na produção do texto político e nas suas ações.

Então, eu acho que sendo o Colégio um farol, sendo exemplo, sendo a missão da sociedade no momento que o Colégio Pedro II se abre para tudo isso, se abre a deficiência, para negros, para homossexuais, para judeus, seja que religião que for, umbanda que pode usar seus adereços,

os outros aprendem. É importante que os estudantes tenham nas salas tudo isso e aprendam a lidar numa boa, vão aprender para o resto da vida.

5.1.2.3 Considerações sobre as entrevistas com os gestores

Os cuidados com as entrevistas, no sentido de realizar os encontros individuais em dias distintos, logrou o resultado desejado, que era minimizar as possibilidades de trocas de informação entre os participantes, e assim garantir uma maior fidedignidade para as respostas. Durante a análise das informações coletadas, houve a preocupação em manter as vozes dos participantes. Esta é a razão pela qual a transcrição textual traz literalmente o que foi dito, inclusive com interrupções e pausas que caracterizam a fala corrente e instintivamente produzida.

Os dois gestores receberam o convite de entrevista com certa surpresa, já que não se consideravam especialistas em inclusão. A chefe do Setor de Educação Especial foi indicada pelos dois gestores como a pessoa mais bem preparada para responder às questões.

Comparativamente, os dois participantes tiveram posturas diferentes durante as respostas. No caso do magnífico reitor houve a preocupação em deixar claro que as respostas deveriam ser analisadas do ponto de vista da figura de cidadão e/ou de reitor. Já a professora pró-reitora de ensino respondeu às questões de modo informal, sem preocupação com os juízos que poderiam ser feitos a partir de sua fala ou com o fato de a entrevista ser gravada.

Em relação à avaliação sobre as transformações ocorridas, em ambos os casos o tempo dos entrevistados na instituição rende credibilidade para as respostas. São mais de quarenta anos de serviço, com atuação em diversas funções na instituição.

Importa observar que os dois professores, como preferem ser chamados, têm ambos origem no mesmo *campus*; são do mesmo departamento e são contemporâneos na entrada para o serviço na instituição. O cargo de reitor é atribuído por eleição, enquanto o de pró-reitora é cargo de confiança. É possível, portanto, concluir que as relações pessoais e profissionais entre esses servidores se interrelacionam, unindo os agentes das gestões com aproximações ideológicas, políticas e formativas.

Entre as duas entrevistas houve a diferenciação em relação ao contexto institucional de acordo com o cargo e a função desempenhada. No caso do reitor, as respostas foram mais generalistas, em conformidade com as exigências da função. Por outro lado, a senhora pró-reitora apresentou mais detalhes e exemplos de situações cotidianas como forma de confirmar a sua fala.

Os aspectos relacionados à inclusão como combate a todas as formas de preconceito e discriminação foram identificadas nas duas falas, mais detalhadamente na fala da pró-reitora. O contexto das entrevistas evidenciou preocupação com um projeto de educação para a diversidade, contribuição na formação do cidadão e transformação da sociedade. Ambos reconheceram que o texto político contribui para a garantia das ações inclusivas, mas que ele sozinho não garante os suportes necessários, nem mesmo o combate às barreiras atitudinais que se colocam na dimensão das práticas. Todavia, o texto político é responsável por mobilizar as ações, potencializar o movimento das efervescências.

A entrevista da pró-reitora apresentou um argumento caro ao paradigma inclusivo. Em vários momentos, ela afirmou ser a inclusão e a diversidade importantes para todos. Essa atitude desloca a ação inclusiva do assistencialismo, da tolerância, da piedade e do capacitismo²³ para a possibilidade da celebração das diferenças individuais como experiência de aprendizagem para todos, com reflexos na formação cidadã no presente e no futuro.

Assim como na análise documental, as três dimensões do Ciclo de Políticas foram identificadas nas entrevistas. Foi possível verificar que as efervescências iniciam tanto fora da escola como dentro. Tanto no caso dos estudantes com deficiência visual que chegaram por iniciativa de um professor com baixa visão, como nos casos de acesso pela cota. No mesmo sentido, os textos políticos internos e externos fizeram parte do contexto de transformação institucional, reconhecidamente úteis, mas não suficientes para a garantia das ações. As práticas e ações foram elencadas como respostas aos textos políticos, às efervescências, e muito influenciadas pelos ideais pessoais e pelos projetos de sociedade.

²³ Ações discriminatórias baseadas na concepção de que a deficiência é o único marcador identitário da pessoa com deficiência.

Um fator importante para implementação das ações foi a criação de demandas. Seja pela entrada de estudantes, mesmo que ainda sem total suporte para recebê-los, seja pela utilização do próprio texto político para exigência do direito que está sendo sonogado por meio da carência de recursos para suporte.

Ainda sobre o relato das denúncias sobre a falta de suporte, importa salientar que as intenções subjacentes aos mecanismos de inclusão e exclusão não se apresentam claramente identificadas no âmbito das práticas e ações. O fato a ser observado é a presença da barreira ao acesso, permanência e participação. Havendo a barreira, a produção de novas efervescências dependerá da dimensão das ações políticas dos sujeitos interessados em removê-la. É nesse sentido que responsáveis buscam os órgãos para garantia de direitos como o Ministério Público e Defensoria Pública, servidores trabalham além de sua carga horária ou função, documentos internos são publicados, parcerias são estabelecidas. Enfim, o processo de inclusão se configura como dinâmico, constante, complexo e dependente em todas as dimensões previstas no Ciclo de Políticas.

Na metodologia da pesquisa-ação, a ação é caracterizada pela entrada do pesquisador no campo investigativo a partir da intervenção conscientemente orientada sobre um fenômeno. Portanto, a ação buscou analisar as efervescências presentes nos discursos dos familiares, estudantes e servidores e, a partir delas, propor a produção de novos textos políticos.

As ações com servidores, estudantes e responsáveis seguiram dinâmicas diferentes de acordo com a intencionalidade investigativa e contexto do campo investigativo, como descrito em cada etapa.

Nesse momento da pesquisa, foi usado o recorte da população pelas quatro regiões geográficas na cidade do Rio de Janeiro, isso se justifica porque tanto a análise documental quanto às entrevistas com os gestores, previstas na fase investigativa, refletiam a realidade institucional visto que as políticas aplicadas nos *campi* respondem à reitoria. Todavia, nas ações foram estabelecidas estratégias para identificação das discrepâncias na aplicação dos textos políticos nos contextos das práticas.

Nas ações, como pesquisadores, desempenhamos o papel ativo de identificação das efervescências – primeira dimensão do Ciclo de Políticas, avaliação das ações – dimensão dos contextos e resultados, e a produção de novas ações- dimensão de produção de políticas. Essa dinâmica objetivou propor soluções, mesmo que temporárias, para demandas encontradas e instigar a tomada de consciência a respeito do uso dos fenômenos sociais como estratégia para formulação de novas políticas educacionais.

5.2 AÇÃO

5.2.1 Entrevistas com as famílias: A ação política sob perspectiva

Primeiramente, alertamos para o fato de que optamos chamar os responsáveis por famílias ou familiares porque entendemos e reiteramos que os responsáveis são todos aqueles que, em algum momento, agem ou paralisam frente à necessidade das ações inclusivas no contexto escolar, cada um em seu campo de atuação. Ainda, essa diferenciação se faz necessária para que a escuta das vozes dos entrevistados seja feita com atenção, respeito e empatia, considerando que essas falas são embriagadas por afetos, medos, frustrações, expectativas, inseguranças e todos os sentimentos comuns entre familiares.

Ciente de que as dimensões do Ciclo de Políticas são indissociáveis, para fins didáticos, situamos as entrevistas com familiares no quarto contexto – dos efeitos e resultados. Assim, as efervescências por inclusão produziram textos políticos – primeiro e segundo contextos, e esses textos são traduzidos em ações e práticas realizadas pelo NAPNE – terceira dimensão. As entrevistas com os familiares podem ser consideradas como os efeitos e resultados da ação.

Como dito anteriormente, essa pesquisa esteve comprometida com o fazer ecoar as vozes dos sujeitos diretamente envolvidos com as ações inclusivas do NAPNE, por isso, serão apresentadas as falas literais dos participantes e as considerações farão parte de seção em separado para que sejam evitadas contaminações interpretativas.

Para exploração das entrevistas com os familiares tomamos os pressupostos da inclusão escolar como categorias, a saber: acesso, permanência e participação. Os discursos foram analisados pela metodologia teórica do Ciclo de Políticas, como indicado anteriormente.

5.2.1.1 Acesso: todos são bem-vindos?

Para a categoria analítica do acesso foram considerados três momentos: a motivação para escolha do Colégio Pedro II pelas famílias, o caminho diagnóstico e a recepção recebida. Em alguns casos, o segundo e o terceiro momento se sobrepõem, quando o diagnóstico é concomitante com a chegada do estudante.

A entrevistadora perguntou a todos os participantes quais as motivações para escolha do Colégio Pedro II. **Cedro** respondeu: “pela qualidade e formação (...) tenho tentado colocar o meu mais novo agora”. Na visão de **Samaúma**: “sempre foi o sonho da minha vida que meu filho estudasse no Pedro II. Eu não estudei no Pedro II, mas eu tinha muitos amigos lá e eu achava o máximo do ideal”. Para **Manacá**, “quando foi sorteada para o Pedro II, cancelei a matrícula da escola particular, cancelei da municipal, nem quis saber dos outros sorteios”. Assim também, **Araucária** lembrou:

Eu escolhi o Pedro II... Por quê? Eu queria fugir da estatística de que pessoas têm que ficar pagando escola para ter escola de qualidade para formar seus filhos. Eu sabia que não tinha condições de pagar o ensino, que para mim é um dos melhores ensinamentos. Por conta do histórico, de pessoas na história que a gente tem que estudaram lá (...) eu teria a condição de ver meu filho ter uma boa formação para poder enfrentar qualquer tipo de oportunidade. E o que eu dizia muito na época é que eu queria que meu filho, mesmo se ele não fizesse uma faculdade, tivesse a oportunidade de fazer um teste para grandes empresas. Sem preconceito... não queria que meu filho se sentisse capaz só de ser um atendente de fast food, que é o que acontece muito e aconteceu comigo.

Por fim, **Ipê**, explicou sua motivação:

É uma escola que sempre, é ... sempre imaginei, né? Sempre tive um sonho, se um dia eu tivesse um filho. É uma escola onde eu tenho referência de amigos, né? Filhos de amigos. E é porque a gente sempre ouviu falar do Pedro II. E, também porque é uma escola pública de qualidade. Até porque eu também não tenho condições de ... de... particular.

O desdobramento da pergunta foi referente ao conhecimento do diagnóstico quando da inscrição para o sorteio. Se você já tivesse esse diagnóstico (...) você teria feito a inscrição? As respostas variaram. Para **Araucária**, “Teria. Se fosse sorteado, ia me informar antes de fazer a inscrição como ele seria recebido e acolhido lá”. As famílias que receberam o diagnóstico antes da matrícula responderam:

Preocupante (...) eu não tinha conhecimento, pelo contrário, é ... As pessoas me falavam que no Pedro II não tinha inclusão. Eu falei: e se meu filho...Se meu filho... se o meu filho der o diagnóstico, ele vai ter que sair da escola? (...) Inclusive até a terapeuta dele falou: olha, o Pedro II não é inclusivo. Hum...e eu falei assim ... Falei: olha eu sinto muito, mas ele vai estudar no Pedro II. Ela botou um bicho de sete cabeças e não tem nada disso. **(IPÊ)**

Nem um pouco. Pelo contrário, eu fiquei mais confiante (...) eu não tinha informação sobre o NAPNE, aí eu busquei saber. Descobri o NAPNE, fiquei muito mais feliz ainda porque tinha um núcleo ali preocupado com a inclusão, com vários profissionais preocupados com a inclusão, focados nisso. **(SAMAÚMA)**

O que eu mais escutava era que no colégio público, no municipal inclusive, a inclusão era melhor. Isso de outros pais, de terapeutas, porque eles dizem que a clientela discrimina menos, apesar da falta de estrutura. Como é uma clientela muito diversa, eles estão acostumados a lidar com todo tipo de gente, então eles aceitam (...) os colegas ajudam muito, eles fazem uma diferença enorme. Às vezes na escola particular, você não encontra esse acolhimento, entendeu? **(MANACÁ)**

Araucária ressaltou a demora na elaboração do diagnóstico:

O diagnóstico chegou para mim depois de muitos anos de acompanhamento (da escola). Ele já estava no quarto ano²⁴ (...) A gente sempre foi orientado pelo setor a levar a um especialista. E os médicos diziam que ele não tinha nada (...) não iam dar diagnóstico porque a escola estava querendo forçar. Forçar por ser um estudante agitado. Foi quando a Astromélia²⁹ deu uma orientação que acho que nem eu entendia na época. Ela: o seu filho tem alguma coisa que dificulta ele. É alguma coisa que impede ele (...). As crianças da idade dele não se escondem, não choram em momentos de conflito. Entendeu? Eu me senti confrontada. Até que ela disse que estava me dando um prazo para levar ele na Santa Casa. E aí, nesse dia, ela falou que ia comunicar à reitoria. Deixar tudo registrado, mas estava me dando um prazo.

²⁴ Com episódios de retenção em anos anteriores.

²⁹ Nome fictício.

Independentemente do conhecimento do diagnóstico, importou saber como as famílias foram recebidas e como avaliavam a recepção pelo NAPNE. No caso de um estudante ainda sem diagnóstico, mas com necessidades de suporte lembrado por **Cedro**: “bom, quando ele chegou, eu já sinalizei as questões, procurei sinalizar as questões na escola. Disseram que iam fazer uma entrevista. E eu acho que quem me acolheu e já fez a entrevista foi o pessoal do NAPNE”

Mesmo relatando ter se sentido acolhida desde a inscrição, uma família esperou começarem as aulas para informar sobre o diagnóstico, como **Ipê** falou:

Bem depois, uns dois ou três meses depois. Informei, informei tudo a escola (...) eu senti acolhimento porque tirei as minhas dúvidas. É, a gente tem entrevista. Eu acredito que foram umas... não sei se são psicólogas (...) eu expus toda a minha dúvida, porque eu estava muito perdida e com muito medo. Eu estava com medo do meu filho não conseguir estudar, eu estava com medo de não ser uma escola inclusiva. Que o meu filho fosse ficar... entendeu? Jogado. E não foi isso que aconteceu.

Outra família, já informou sobre o diagnóstico na matrícula. Nas palavras de **Samaúma**:

Quando eu cheguei, assim que eu preenchi a ficha dele da matrícula, eu acho que dois dias depois, alguém me ligou para marcar uma reunião para falar sobre as especificidades. Não era nem sobre a matrícula, a escola, era sobre as especificidades do Inhapim (...) foi uma reunião super profunda sobre todos os detalhes e necessidades dele.

Uma família relatou que não foi recebida formalmente por nenhum setor da escola. Passou pelo ensino remoto em decorrência da Sars-Cov 19, e não informou sobre avaliação do desenvolvimento que já estava sendo realizada com possibilidade de Transtorno do Déficit de Atenção, mas que se confirmou como Transtorno do Espectro Autista. Nesse caso, os primeiros contatos decorreram de episódios no retorno ao ensino presencial. **Embaúba** relatou:

Tiveram duas ocorrências que me chamaram atenção, porque eu mandei e-mail para questionar os acontecimentos e a escola e sempre falava a palavra autonomia. Mãe, ele tem que ter autonomia, ele já tem seis anos. Se ele tivesse autonomia, nós teríamos ajudado. Ele tinha que ter pedido ajuda e não pediu. E me cobrando muito a autonomia dele. (...) Eu falei: poxa! Ele estava com vergonha, ele acabou de entrar na escola, não tem um mês. A escola falou: mãe eu lamento muito, mas ele tem que ter autonomia. (...) Será que era só com ele? Será que outra criança teria pedido ajuda? Como ele já estava em avaliação fui trocando com a psicóloga. E aí em agosto que nós tivemos a devolutiva da avaliação

neuropsicológica e a neuro fechou o diagnóstico. E aí tivemos uma reunião com a escola, aí o NAPNE já tinha se envolvido. Antes de fechar o diagnóstico o NAPNE tinha convidado ele para uma oficina de psicomotricidade, porque já tinha identificado algum comportamento inadequado dele no sentido psicomotor mesmo, né? De equilíbrio, de manuseio, né?

Para fins de confirmação das informações, a entrevistadora fez a seguinte interferência:

Quando ele foi para o Colégio Pedro II ele já estava fazendo a avaliação. Você teve uma reunião de anamnese quando pegaram todo o histórico e todas as informações dele. Nessa reunião você já informou que ele estava em avaliação?

Embaúba respondeu: “não, só falei que fazia psicóloga”. A entrevistadora insistiu: “Mas, não disse que estava em avaliação?” Novamente, **Embaúba** frisou: “Não. Até então eles não tiveram conhecimento na anamnese de nenhum possível transtorno”.

Os dados da entrevista indicaram que no Colégio Pedro II o acesso não acontece apenas na primeira matrícula na instituição. Mas, a cada mudança de segmento, um novo acesso é vivido pelas famílias. Ainda, podendo ser a transição entre segmentos e entre *campi* como a chegada em uma instituição totalmente diferente. Essa vivência foi lembrada por **Samaúma**:

Aí você vem da Educação Infantil, e aí ele vai para o 1º ano no *campus* xxx. Quando ele chega no 1º ano... Não! Não fizeram nada, tudo que prometeram, não fizeram. Não teve acolhimento, não teve abertura, não teve a tal apresentação lá com ele, não teve. Não teve nada. A coordenadora do NAPNE ... eu nunca falei com ela, para você ter uma ideia. Acolhimento absolutamente burocrático, absolutamente burocrático. Ele chegou lá, chegando igual a todo mundo. Vem, cá! Vem, cá! No meio da muvuca, no meio do barulho, ninguém perguntou se ele tinha dificuldade ou não como barulho, com qualquer outra coisa.

Da mesma forma, **Araucária** falou:

É como se ele na fase infantil recebesse muito mais suporte. E quando ele chegasse na fase adolescente, ele fosse diminuindo esse suporte. Ou seja, achando que porque ele avançou até aquele momento ali, ele pode prosseguir sozinho. (...) eu me lembro que xxx entrou em contato com o novo campus dando orientações, pedindo, mandou um e-mail para que ele recebesse atenção. Então teve uma transferência, uma ponte. (...) Então, no Fundamental I ele estava muito bem amparado, tinha muito mais ação dos professores (...) quando ele passa para o Ensino Médio, muda tudo.

Agora, não tem nem mais como comparar. É muito grande o abismo entre um trabalho e outro.

5.2.1.2 Permanência: você se sente seguro?

A categoria permanência envolve ações e atitudes que eliminem barreiras que possam gerar desconfortos, inseguranças e impeçam a participação. Portanto, as estratégias de permanência são preditoras da participação. Entre as principais estratégias de permanência, destacamos: **a comunicação transparente, o suporte às famílias, a formulação dos atendimentos e as parcerias multidisciplinares.**

O processo de inclusão pressupõe a constante identificação e eliminação de barreiras. Mas, tanto a identificação quanto a eliminação dependem da eficiência comunicativa entre aqueles que se deparam com as barreiras e aqueles que podem mitigá-la. Portanto, as barreiras não são fixas e nem respondem a padrões pré-determinados. Como no caso citado na entrevista com os gestores, a barreira para o estudante que não tinha os braços não era a deficiência, como supunham os profissionais que se preparavam para recebê-lo. As barreiras eram o mobiliário e a atitude da professora em relação às provas escritas com os pés. Assim, para barreiras diferentes, a solução para identificação e ação partiu da comunicação transparente.

Como apresentado e descrito em toda tese, consideramos que a comunicação se traduz de diferentes formas, e que os silêncios, as ausências, as entrelinhas também são formas de comunicar. Além disso, denunciam intencionalidades supostamente camufladas pelos interlocutores. Dito isso, há a necessidade de conceituação do que chamamos comunicação transparente.

A comunicação transparente é aquela cujo objetivo principal é gerar entendimento entre os interlocutores com vistas ao alcance de um objetivo comum. No caso dos estudantes atendidos pelo NAPNE, a comunicação transparente visa a construção de redes de apoio entre aqueles que podem oferecer os melhores suportes e aqueles que demandam por eles. Nesse sentido, a comunicação transparente pressupõe condições mínimas de confiança, parceria e admiração entre as partes.

Retomando o caso do estudante que não tinha os braços, a barreira relacionada ao mobiliário foi identificada pela pergunta clara e direta ao estudante e sua família sobre o que seria necessário: um escriba, um gravador, um profissional de apoio em tempo integral? Do mesmo modo, o preconceito e a discriminação da professora que se ofendeu em fazer a correção foram claramente expostos pela oferta de luvas. Ou seja, a resposta da pró-reitora pode ser interpretada como: se o problema está com você, use luvas. Nesse contexto, o objetivo de quem praticava a ação inclusiva – a pró-reitora, e de quem recebia – o estudante e sua família, era a inclusão na rotina escolar. Foi estabelecida uma rede de apoio entre estudante, família e escola que deflagrou na intervenção feita frente ao comportamento discriminatório da professora.

A relevância da comunicação apareceu recorrentemente nas entrevistas com os familiares, merecendo destaque a fala do familiar estudante do ensino médio com acesso ao Pedrinho no 1º ano do ensino fundamental, com o codinome **Araucária**:

Harpia passou por muito bullying lá e a gente ia lá para conversar. Toda a equipe vinha, eles ouviam Harpia, a segunda criança e ouvia os pais. Então eles não deixavam isso passar batido (...) ele não conseguia dar detalhes do que acontecia com ele. Então a gente teve momentos que até crianças que não paravam de perseguir ele, foram trocadas de sala, pais foram cobrados mesmo.

A mesma família relatou experiência diferente em outro segmento. O contexto da fala é de que o estudante perdeu uma prova mesmo estando dentro do *campus*. O estudante esqueceu que teria prova e deveria se dirigir à sala determinada pelo NAPNE, ficou no pátio e perdeu a prova. Nas lembranças de **Araucária**,

Eu falei que Harpia não consegue acompanhar assim. Harpia precisa de pessoas sempre dando o norte porque ele não retém a informação. E ele (profissional do NAPNE) falou: a gente trabalha para dar autonomia, ele tem que ter autonomia (...). É isso mesmo. Porque eu nunca vi o Harpia esquecido dentro da unidade escolar. Nunca, nunca isso ia acontecer com Astromélia ou Margarida (profissionais do NAPNE). Isso nunca ia acontecer...Ninguém foi atrás dele e ninguém sentiu falta.

Ainda no mesmo caso, uma profissional do NAPNE que não poderia mais atender a esse estudante, por mudanças no cartão de acompanhamentos, quando soube do ocorrido tentou ajudar, fato lembrado por **Araucária**:

Meio escondida, a gente tem conversas que ela falava assim: pede para ele me procurar, eu vou mandar mensagens para ele. Eu vou ajudar no que eu puder ajudar. Eu entendo você. Eu entendo Harpia. Eu não posso ficar com ele mais porque estou atendendo outras séries. Mas o que ele precisar eu vou dar esse suporte.

Tanto no relato anterior quanto na próxima, o elemento segurança aparece nos depoimentos. São exemplos de como a comunicação transparente pode produzir conforto. **Samaúna** exemplificou a relevância da segurança:

Tinha um acompanhamento muito sistemático do acompanhamento dele junto com a coordenadora. E, assim, elas foram... sem palavras, e-mails gigantescos com todos os detalhes do que estava acontecendo com ele. E eu também na resposta (...) A Violeta e Camélia (profissionais do NAPNE) foram perfeitas. As professoras dele, assim... não eram excepcionais, assim... a gente não tinha um diálogo tão próximo, a gente não conseguia conversar tanto. Mas, eu sabia tudo pela Violeta e Camélia (profissionais do NAPNE) que estavam com ele com muita frequência. Então, para mim aquilo era suficiente. Exatamente essa palavra, assim, segurança.

Não teve conversa com a chefe do NAPNE, falei com ela uma vez no corredor (...). Mandei um e-mail, e aí ela ficou, sei lá, umas três semanas, ela não respondeu por três semanas. E aí ela respondeu ontem falando assim: desculpa a demora, estava tentando um horário na agenda para te receber, você pode vir sexta, 2h15? Não posso, posso na semana que vem inteira no horário que você quiser. Ela não respondeu. (...) Gente, o ano inteiro ela não trocou uma ideia comigo.

Cedro relatou:

Eu vou tentando pedir ajuda, e onde abre a porta eu agradeço e sou seguindo o padrão que tem. Então é difícil eu poder dizer, olha isso aqui é do NAPNE, isso aqui é do Pedro II normal, para pontuar (...) E, digamos assim, o Pedro II tem mais dificuldade para gente estar dentro da escola (comparando com a escola dos outros filhos). Eu entendo que atrapalha a rotina, não dá para todos os pais estarem presentes. Mas eu, pelo menos, como representante de turma, me sinto um pouco afastado. Ela (a instituição) funciona muito bem como entidade dentro dela, mas mesmo eu sendo um representante de turma, que seria um parcialmente membro, não vejo movimento. Troca diretamente com a escola não existe muito, não vejo muito movimento da reunião de pais.

Assim também, a falta de comunicação transparente foi evidenciada por **Embaúba**: “nunca me informaram que iam tirar meu filho de sala para levar para o NAPNE”. Continuando, **Embaúba colocou**:

A escola não registrou para mim que a Bromélia seria a mediadora dele. Tanto na reunião quanto por e-mail a Bromélia seria a segunda professora dessa turma. A Bromélia estaria ali para ajudar a professora na turma. E quanto a mãe da amiguinha me enviou esse e-mail, eu falei: Cara, eu quero muito esse e-mail! Você se incomoda de me dar esse e-mail? Eu tenho um processo judicial em andamento e a escola diz para mim que a Bromélia é mediadora. Diz para o juiz que a Bromélia é mediadora e agora te respondeu por e-mail que a Bromélia é a segunda professora da turma.

A comunicação transparente também faz parte do suporte às famílias. Ela é a responsável por garantir a confiança e segurança para o estabelecimento das parcerias. Confiança e segurança são percepções a serem conquistadas dia a dia na escola. Nesse sentido, uma família relatou o impacto da fala de uma professora na mudança de ano e como esse episódio foi traumático. Para **Manacá**,

(...) Foi uma docente no segundo ano que ... sinceramente...na primeira reunião...primeira reunião...ela vira pra mim e fala assim: ah, sua filha é um desafio pra mim. Conhecia a minha filha há um mês! Aí eu olhei para cara dela e disse assim: pelo visto você vai ser um desafio para gente também, e foi. Ela ignorou minha filha o ano inteiro (...) porque com uma professora daquela ela não ia avançar em nada (...) no segundo ano dela o NAPNE foi ausente nisso. Não foi atuante junto à professora.

O suporte às famílias diz respeito tanto à interlocução com a instituição quanto nos suportes em relação às indicações para avaliações, atendimentos, informações sobre o desenvolvimento, estratégias para desenvolvimento de habilidades e adaptações à rotina escolar.

Os acompanhamentos clínicos realizados fora da escola podem ser determinantes na qualidade da experiência escolar, em especial nos casos de transtorno do neurodesenvolvimento. Assim, a comunicação entre os profissionais que acompanham os estudantes pode ser uma importante estratégia para promoção do desenvolvimento e da aprendizagem cooperativa entre profissionais. Um caso foi exposto na entrevista, segundo a família, por iniciativa isolada de uma professora do NAPNE, houve aproximação entre os profissionais. Ela iniciou um grupo com os terapeutas e articulou a participação dos professores. Segundo **Manacá**,

A gente tinha contato só com o NAPNE. A gente conseguiu fazer um grupo do WhatsApp com professores de outras disciplinas. Lógico que tem professor que não quis participar. Mas esse tem todo mundo. Esse ano está tendo contato com os terapeutas, ano passado não teve.

No caso de uma família resistente ao possível diagnóstico, após cinco anos de orientação e atendimento, o estudante iniciou o tratamento médico e a mãe **Araucária** relatou: “Até que fomos solicitados pelo setor (NAPNE) para conversar porque ele teve uma crise na escola. Ele já estava bem grandinho. E aí ele teve uma crise de raiva. Hoje eu reconheço que ele teve um colapso.” Ainda, **Araucária** falou:

Em um mês ele não mijava mais na cama. Em um mês ele começou a saber o nome da professora. Em um mês ele começou a dizer qual era o trabalho que ele tinha que fazer, qual era a página que tinha que estudar, qual era o recado. O que ele fez durante o dia dele, de manhã. Ele começou a relatar coisas que não eram fáceis para ele. Ele não sabia nada, não sabia relatar nada...

Uma família, mesmo tendo relatado as necessidades específicas da criança na anamnese, não tinha buscado avaliação. Logo que chegou foi iniciado o acompanhamento pelo NAPNE e a família informou que: “O diagnóstico veio com o acompanhamento da escola, a escola direcionou para o Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPUB-UFRJ).

Os suportes também acontecem entre as famílias. Isso foi evidenciado em um caso em que a mãe não conhecia os direitos do filho, mas recebeu orientações de outros responsáveis. Inicialmente, ela imaginou que poderia perder a matrícula quando informasse o diagnóstico, mas como isso não ocorreu e o filho já sabia ler, ela ficou tranquila. Entretanto, com o passar do tempo ela começou a perceber que ele precisaria de adaptações à rotina escolar, mas ela não se sentia à vontade para reclamar. Mas em contato com outras mães foi estabelecida uma rede de apoio e ela aprendeu com outras famílias que o suporte é um direito, como evidenciado por **Ipê**:

Eu, assim, agora eu tô tendo mais informações, entendeu? É... E eu, assim, eu também vou procurar mais o NAPNE porque já passou o primeiro ano, já passou aquela fase e tudo, e agora a gente vai ter que realmente ter um... um trabalho mesmo, é... voltado para ele. No caso, para a demanda dele. Assim... de repente, né, eu poderia ter sido... sei lá... o NAPNE poderia ter me chamado outras vezes e tudo. Mas, não aconteceu. E agora, desculpa, no segundo ano, eu vou fazer com que isso fique mais presente. Entendeu?

As constantes mudanças nos dias e horários durante o ano, nos atendimentos que acontecem fora do turno, foram consideradas como fator prejudicial recorrente

em todas as entrevistas. Segundo relatos, as dinâmicas das famílias atípicas são complexas e muitas vezes as crianças precisam de acompanhamentos terapêuticos agendados no contraturno escolar. Além disso, os familiares trabalham, precisam cuidar de outras crianças, da manutenção da casa e as mudanças nos horários do atendimento repercutem em toda dinâmica doméstica, como relatado por **Araucária**:

Porque eu precisava ter isso já determinado porque através do que a escola ... do que o NAPNE propõe, de dias de atividades, eu consigo fazer as marcações de atendimento terapêutico para ele. E aí o que acabava acontecendo... eu começava a marcar os atendimentos terapêuticos e daqui a pouco começava a aparecer... Oh mãe tem que ficar ... agora mudou, é de acordo com o horário que o professor coloca disponível. Isso nunca aconteceu. Isso (horário definido) sempre foi prioridade no Pedrinho.

Assim também, **Cedro** expôs:

Digamos assim... seria melhor se eu tivesse como contar com as aulas no contraturno, né? Com frequência, a semana inteira. Porque quando fica picado, me arreventa. Esse lado é complicado. Às vezes tem dia que tem, tem dia que não tem. Isso daí me arreventa. Porque eu trabalho muito...

Conforme demonstrado a partir dessas falas dos familiares dos estudantes atendidos, a construção da relação de conforto, segurança e parceria entre os familiares e a escola dependem das estratégias de permanência apresentadas: comunicação transparente, suporte às famílias, formulação dos atendimentos e as parcerias multidisciplinares. Nesse contexto, argumentamos que a negligência em relação às estratégias pode ser considerada pelas famílias como uma forma de demonstração do desinteresse na permanência do estudante na escola.

5.2.1.3 Participação: você se sente (à) parte?

A categoria participação refere-se ao experienciar a vida escolar em toda sua plenitude em situação de igualdade com os demais estudantes, mas respeitando as diferenças individuais tanto em relação ao conhecimento escolar quanto à interação social.

Com base nos dados das entrevistas com os familiares, como estratégias para promoção da participação destacamos: os Planos de Ensino Individualizados (PEI), os relatórios, os suportes dos Profissionais de Apoio Escolar (PAE), mediação e bidocência, adaptações de curriculares e de avaliações, Tecnologias Assistivas (TA), promoção de amizades.

São considerados Planos de Ensino Individualizados os documentos que constam das adaptações necessárias dos conteúdos e estratégias pedagógicas para acessibilidade ao conteúdo e à rotina escolar. Distintamente, os Planos do Atendimento Educacional Especializado são característicos do AEE e, não necessariamente, se relacionam diretamente aos conteúdos escolares. Visam o desenvolvimento individual no sentido de suplementação ou complementação de acordo com as habilidades e necessidades de cada estudante. Dito isso, para análise das entrevistas com os familiares essa distinção não foi considerada por sua característica técnica. Assim, no âmbito das entrevistas, os Planos de Ensino Individualizados são considerados como documentos de registro das estratégias personalizadas.

Os relatórios individuais são documentos que informam e registram o desenvolvimento do estudante em um dado período letivo. Para as famílias, eles podem funcionar como o filme do desenvolvimento e desempenho da criança em relação ao currículo escolar. Nos relatórios as notas e conceitos são traduzidos em dificuldades e competências que evoluem ou não dentro do período avaliado. Em suma, o relatório responde à pergunta frequente das famílias: “melhorou?”

As análises das respostas dos familiares revelaram não haver um padrão nas estratégias para elaboração e divulgação dos Planos de Ensino e dos relatórios.

A partir dos relatos dos familiares foi possível identificar casos em que o estudante teve os suportes na forma de Plano de Ensino (sem diferenciação entre PEI e PCI) com relatório ao final do período avaliativo. Houve caso de estudante com Plano apenas, e ainda outros em que o estudante não teve planos de ensino e relatórios.

Em uma situação, o entrevistador pergunta: “Ele²⁵ não teve Plano Curricular Individualizado ²⁶ ? Mediação? Não precisou de currículo adaptado?” **Cedro** respondeu: “Não, não. Que eu saiba, não. Ninguém falou nada de currículo adaptado, não.” Relatando outro caso, **Ipê** disse:

Como meu filho ... ele já foi praticamente...Não foi alfabetizado, mas ele foi bem encaminhado, né? Ele já estava formando palavras e tudo. Então a gente seguiu o mesmo plano dos demais. Agora, esse ano, eu vou estar solicitando esse plano de ensino juntamente com uma mediadora”.

“Você teve alguma reunião com alguém da escola que falou assim: a gente não precisa fazer o plano individual porque ele está acompanhando a turma e não precisa de nenhuma adaptação?”

Não. Não tive nada ainda. Eu, no caso, vou sugerir uma reunião, tá? Mas, eu estou esperando só o término desse ano, né? Do ano letivo. Eu vou solicitar um plano de ensino juntamente com a mediadora em período integral. (IPÊ)

“Ele não teve um PEI me apresentado até hoje. Isso é cobrado desde agosto de 2022 (...) o NAPNE jogou para a orientadora pedagógica” (EMBAUBA)

As diferenças no acompanhamento entre *campi* também foram reveladas:

“Você tinha um Plano Curricular Individualizado ou Plano de Ensino Individualizado? Fazia Atendimento Educacional Especializado no turno ou contraturno?” (ENTREVISTADORA)

Em relação ao período do 1º ao 5º ano: “Fazia. Ele não precisava de currículo adaptado. Elas faziam as adaptações, colocavam um grau de dificuldade de acordo com o que ele demandava.” (**Araucária**) Sobre o AEE, PEI e relatório,

Ele²⁷ teve um atendimento. Ele fazia quarta-feira mais cedo (...) nada direcionado aos interesses do xxx. Nada, nada, nada. Era tipo assim, ah! Tem um professor de literatura sobrando, vou botar ele aqui para dar aula para o garoto que gosta de ler. Sei lá. Não tinha um plano. Eu nunca tive retorno de nada (...) quando acabava o trimestre recebia retorno da professora dos estudos básicos... da professora de educação física, artes, ciências. (**Samaúma**)

²⁵ Estudante com alto risco de reprovação.

²⁶ Plano Curricular Individualizado (PCI) e a nomenclatura institucional para o que é chamado Plano de Ensino Individualizado em outros contextos educacionais.

²⁷ Estudante com TEA e Alta Habilidade com interesse em cálculos, sem dificuldade em leitura e escrita.

Samaúma lembra sua conversa com um docente: “Como está em sala? Está ótimo, incluído. Faz tudo que as outras fazem. Absolutamente no nível das crianças em relação ao interesse, à frustração. Às vezes, fica sem paciência para uma atividade outra, normal...”. Com a resposta da docente, continua o diálogo da **Samaúma**:

Elas começaram a fazer uma coisa que eu achei muito preguiçosa que é essa coisa ... ele sempre acaba primeiro os exercícios ...então você pode desenhar atrás da folha. Todas as folhas de exercícios são desenhadas. E o retorno dela é assim: todas as questões que ele tem são as questões que outras crianças estão tendo, então assim, nada específico da condição dele (...). O que eu sinto falta é desse planejamento para lidar com uma criança com deficiência.

No que tange ao PCI, **Samaúma** avaliou:

Porque eu vejo que é muito importante que tenha esse programa, que seja baseado na condição da criança, inclusive para os meios de comparação, para que a gente possa ver sua evolução na escola, como estava em um período e como é que estava no outro período. O que será que impactou? Qual tipo de atividade não funcionou, que ganhos e as perdas? Enfim...”,

Ademais, **Samaúma** manifestou sua posição sobre o relatório: “E você dizer, ter o relatório sobre o acompanhamento da criança. Você perguntar para a família o que está acontecendo. Você tem contato com os terapeutas. Você tem que entender as demandas do momento daquela criança, de tempos em tempos”.

A mediação e a bidocência são instrumentos pedagógicos de acessibilidade ao currículo relacionado aos conhecimentos escolares. Elas diferem entre si pela formação dos profissionais que atuam simultaneamente com o grupo de estudantes. Assim, consideramos bidocência quando os dois professores têm a mesma formação, e mediação quando dos profissionais têm formações diferentes. Nesse contexto, a mediação pode acontecer entre professores e outros profissionais (professor e profissional de apoio escolar, professor e cuidador, professor e intérprete). Mas, também pode acontecer entre professores (professor do AEE e professor de música, professor de português e professor de informática). Por ser uma distinção técnica, para fins de análise das falas dos responsáveis, foram consideradas as duas modalidades.

A acessibilidade ao currículo e à rotina escolar é o que garante a participação do estudante em condição de igualdade com os seus colegas. Retomando a ideia de barreiras, são as mediações e bidocências que identificam e transformam as barreiras curriculares, linguísticas, de aprendizagem e atitudinais em potenciais momentos de aprendizagem.

Sobre a mediação e a bidocência os familiares responderam que faltava comunicação transparente sobre as estratégias e os profissionais responsáveis pelas ações. Ainda, eram estratégias acessíveis de forma integral apenas em alguns casos e, por isso, os familiares avaliavam estratégias jurídicas para garantir os direitos dos seus filhos. Por exemplo, **Embaúba** explicou que “judicializar para solicitar mediação escolar, inclusive foi uma solicitação do NAPNE, depois de muito bater cabeça, de muitas reuniões, de muitos e-mails, solicitando mediação. (...) Aí, tudo bem, entrei na justiça”. **Samaúma** avaliou que:

Às vezes, quando a coisa não acontecia do jeito que queria ... então, assim, era toda uma dinâmica ali para a gente conseguir, de alguma forma, incluir ... cuidar de sua especificidade (...) está tendo essa dificuldade, vamos tentar... aos pouquinhos tirar da salinha e colocar no recreio (...) a Violeta (mediadora) foi perfeita. (...)

A mediadora não ficava todos os dias com ele, porque tem essa questão, né? Da quantidade de pessoal e tudo mais. E como na maioria das vezes, na sala, não precisava tanto. Tinha que compreender que a Violeta também precisava ficar com outras crianças.

Ipê fez uma apreciação peculiar sobre o papel da mediação:

Ainda, tem uma rejeição, uma aversão à escola. Na verdade, não é à escola, ao Pedro II. Porque ele tinha só um professor nessa vida inteira. Chegou lá ... quase dez professores. Então foram muitas informações ao mesmo tempo (...) adora sua turma, tem paixão pela turma (...) de repente... esse plano de ensino, essa mediadora... entendeu? Para ele se sentir melhor.

Araucária narrou outra situação:

Estava muito reclamando da escola (...) que não queria voltar mais. Começou a falar da professora antiga (...). Eu falei: Não consegue acompanhar assim. Precisa de pessoas sempre dando suporte. O profissional do NAPNE falou: a gente trabalha para dar autonomia. Precisa ter autonomia. (...)

Hoje eu estou recorrendo ao Ministério Público. Porque o trabalho sempre foi muito bom até ele sair do Pedrinho. Aí eu fiquei raciocinando e vi que assim ... Eu não gostaria que ficasse mais dois anos sem aprender, sem conteúdo. Eu sei que tem muita capacidade de avançar.

No caso de uma família, logo na chegada ao Colégio, a partir da avaliação do NAPNE, foram disponibilizadas uma profissional de apoio escolar – cuidadora, e uma professora bidocente dos anos iniciais. Além disso, o AEE era oferecido por outra profissional, no turno regular devido, a inviabilidade de permanência por mais tempo na escola. Para **Manacá**, “é um ponto positivo que acho do Colégio, porque não vejo outro com essa estrutura (...) normalmente é uma pessoa né? Tanto o pedagógico quanto o cuidado. E a gente sabe que a demanda é grande, de algumas crianças. E que outras nem precisam...”.

Há uma diferença no último relato em comparação com os anteriores. A mãe reconhece que os níveis de suportes são variáveis em relação aos estudantes quando diz “demanda é grande, de algumas crianças, né? E que outras nem precisam”. Ainda, no decorrer do relato, houve o reconhecimento de que o suporte recebido tem fragilidades e potencialidades, como ilustrou **Manacá**: “O que acho que pega, é a formação do cuidador terceirizado, que não é funcionário (...) aí você vê uma super formação do mediador que é doutor, quando este exercia a mediação. Não que seja um trabalho menor, não é isso. Mas, não é comum.

Outra informação importante identificada foi o reconhecimento da função do cuidador como profissional importante na atenção aos estudantes, não somente o professor. Segundo **Manacá**, “o cuidador pode fazer uma diferença incrível no nível de suporte de um autista, se ele souber manejar”.

As adaptações curriculares, de atividades e avaliações também são estratégias para garantia da participação do estudante com deficiência em condição de igualdade em relação aos colegas, respeitando as características identitárias.

Sobre isso, selecionamos as falas de **Araucária** (1º) e o de **Embaúba** (2º):

O professor se importou em querer saber a história dele. O tempo todo perguntava para ele o que ele precisava e o que estava entendendo. Aí o professor decidiu conversar comigo, através de uma conversa ele entendeu e ofereceu uma prova adaptada. Ele fez a prova adaptada. Aceitei. Achei o máximo. (1º)

Quando eu apresentei o laudo, eu comecei a aprender sobre os direitos e cobrei o PEI, cobrei as adaptações nos deveres e ele nunca teve um dever adaptado para ele. Todos os deveres de casa são as mesmas folhinhas quem para as outras crianças porque eu troco no grupo das mães e é a mesma folha (...) Ele não lê e não escreve. Ele escreve o nome dele e lê sílabas simples e copia muito bem. (2º)

As tecnologias assistivas são aparatos de alto e baixo custo, com vários níveis de complexidade que auxiliam na acessibilidade para os estudantes com necessidades especiais. Como Instituto Federal de Ensino, o Colégio Pedro II dispõe de verba para compra de equipamentos para os estudantes com deficiência. Os procedimentos para aquisição dos equipamentos são indicados por edital público e, respondidas às exigências, há a liberação da verba para compra do equipamento indicado pelo NAPNE.

Todos os familiares entrevistados conheciam a possibilidade de recebimento das tecnologias assistivas. Nem todas as famílias se inscreveram nos editais, apenas uma se inscreveu, mas não recebeu, como declarou **Ipê**: “Eu não consegui. Não saiu. Não foi contemplado. Dois casos ilustram o recebimento de ajuda para as tecnologias assistivas, como o pai de codinome **Cedro**: “Na pandemia eu solicitei, consegui uma verba onde eu consertei um celular que eu tinha quebrado (...) ele estudava, fazia muita aula.” Assim também, **Embaúba** afirmou: “Recebi esse ano. Esse ano eu recebi um tablet.”

A promoção de amizades é uma ação inclusiva que fortalece os laços de pertencimento e participação no ambiente escolar. Promover amizades é mais do que estimular o respeito comum, trata-se de organizar ambientes enriquecidos para que as relações pessoais sejam estabelecidas a partir da conjugação de afetos, conhecimentos e parcerias. Promover relações amigáveis pode ser uma forma de combater o bullying e as rivalidades pela prática e experiência do afeto e não pelo discurso punição. É nesse sentido que argumentamos que crianças fortalecidas emocionalmente podem mutuamente serem suportes.

Em relação aos estudantes com deficiência, foi alarmante a prevalência de relatos de bullying e segregação, com origem tanto por parte dos colegas como também de profissionais da escola. No caso das entrevistas, as famílias relataram esses episódios com suas crianças e adolescentes.

Isso já vem desde o quarto, a gente está tratando uma depressão. Não tem amiguinho. A turma é acolhedora, mas acolhedora até ali. É muito nítido nas fotos. A gente vê... sempre sozinha apesar de estar no grupo (...) os amiguinhos sempre foram a cuidadora e a mediadora. Parecem sombras (**MANACÁ**)

Um amiguinho que era novo, que estava no canto, não falava com ninguém, ele se aproximou e fez amizade. E aí ele fez esse grupo que ele chamava grupo dos rejeitados, e eles fizeram amizade e funcionava ali, tanto na escola quanto fora da escola, por questão do joguinho digital, as conversas no WhatsApp **(CEDRO)**

Muitos conflitos, muitos conflitos. A gente tinha problema com bullying. Muita coisa. Ele sempre estava sofrendo com bullying (...) ele não fazia amizades, não tinha amigos (...) ele não conseguia dar detalhes do que acontecia com ele. **(ARAUCÁRIA)**

Ele chegava em casa todo dia chorando, falando pra mim que não queria ir para escola porque no recreio ele ficava sozinho. Que ninguém queria brincar com ele. Ele tem dificuldade de interagir, de entrar nas brincadeiras, será que a escola não tem alguém para por no recreio para auxiliar? A mediadora não vai para o recreio. Fiz uma carta aberta pedindo para as mães auxílio com seus filhos para oferecerem brincadeiras em conjunto, porque o grau de dificuldade dele ia diminuir. **(EMBAÚBA)**.

Então, assim, ele falou para ele mesmo e repetiu pra mim mil vezes, na escola eu não vou fazer isso que é brigar, ter crise, assim ... ter qualquer tipo de crise, qualquer tipo de agressividade, qualquer birra porque não queria ser zoadado. Então ele fez um *masking* muito grande esse ano. **(SAMAÚMA)**

Por outro lado, ações para promoção das amizades também foram retratadas por Araucária.

Quando tinha que escolher um grupo para fazer trabalho, nunca era escolhido pelos colegas. Então ela (professora do 5ºano) sempre introduzia num grupo. Até que um dia a docente introduziu no grupo com duas alunas (...) daí elas começaram a chamar sempre para o mesmo grupo e começaram a ajudar **(ARAUCÁRIA)**

A amizade iniciada no Pedrinho foi mantida até o Ensino Médio, confirmado por **Araucária**: “uma colega dele já tinha me relatado que ele ficava muito perdido, solto (...) que sabe que tem dificuldade, que acompanha desde o Pedrinho e que tem muita atitude inclusiva. Não é uma amiguinha qualquer”.

As relações de amizade e de cumplicidade entre os estudantes são promotoras de saúde mental, mas também são ferramentas úteis contra a exclusão. Os estudantes podem formar uma rede de apoio e proteção daqueles identificados em vulnerabilidade e exclusão. Como exemplo, uma família relatou um caso de exclusão por parte de uma professora que foi denunciado pelos estudantes do terceiro ano. Durante a aula a professora reclamou que a aluna estava atrapalhando a aula e pediu para que a cuidadora saísse com ela da sala. Indignados, os colegas de sala contaram para os pais e pediram para avisar a mãe da estudante. Nas

palavras de **Manacá**: “a professora falou que estava atrapalhando a aula e o colega foi defender. Os estudantes fizeram queixa para os pais. Eu entrei em contato com a escola. A professora nega, né? Claro! Não vai admitir, mas passou a ser mais inclusiva.”

Outra situação de exclusão foi quando o profissional de suporte estava ausente e o NAPNE contatou a mãe para não levar a criança para a escola por falta de situação de recebê-la. Essa situação foi narrada por **Manacá**:

Assim, eu não mandei (...) é bem chocante (...) porque a gente também tem medo. Mas, se você for olhar friamente, é um absurdo! Deixou de frequentar a escola. É um absurdo! Foram quatro ou cinco dias. Só ela não frequentou porque ela tem autismo, a turma frequentou. É isso que eu falo, ela é do NAPNE. Em nenhum momento a professora falou: não! Mandal! Eu dou conta dela.

Em relação aos casos de bullying, a entrevistadora perguntou se as famílias identificaram ações da escola a partir das comunicações, ao que responderam: sim. Entretanto, argumentamos que, como demonstrado no último relato, a promoção das amizades é uma ação preventiva ao bullying e à segregação. Ao passo que, mesmo necessárias, as ações disciplinares não protegem afetivamente nem agredidos e nem agressores, porque acontecem após os fatos e não na prevenção desses.

Os relatos dos familiares foram apresentados seguindo as três premissas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que são: acesso, permanência e participação. Com respeito aos participantes, nessa seção, não apresentamos análises a partir dos dados, visto que fez parte dos objetivos de pesquisa fazer ecoar as vozes das famílias dos estudantes atendidos pelo NAPNE.

Em tempo, argumentamos que os eventos relatados não foram checados em sua veracidade porque a consistência e fidedignidade do dado também devem ser consideradas em relação às percepções que os familiares têm sobre as questões abordadas.

Respeitosamente, apresentamos trechos das entrevistas conscientes de que, para os familiares, os dados de pesquisa não são dados. Eles expressam a trajetória do luto à luta de familiares que buscam por segurança, conforto, desenvolvimento e autonomia para as pessoas mais importantes de suas vidas, seus filhos.

5.2.1.4 Análise das entrevistas com as famílias

Os dados das entrevistas com os familiares serão retomados pela perspectiva analítica do Ciclo de Políticas. Os relatos das famílias do mesmo *campus* ou CREIR foram comparados para identificação de possíveis aproximações e distanciamentos nas informações.

Argumentamos que, mesmo seguindo os protocolos comprometidos com o rigor científico e a busca pela suspensão paradigmática, essa análise reconhece que os instrumentos e as identidades pessoais da pesquisadora e do orientador interferiram no direcionamento do olhar para os dados. Dito isso, apresentamos a análise como uma possibilidade interpretativa, a partir do referencial teórico escolhido.

Os participantes das entrevistas foram familiares contactados por outros familiares sem a participação, incentivo e colaboração do Colégio Pedro II. Em tempo, esclarecemos que as entrevistas com os familiares não eram de conhecimento dos profissionais que atuam nos *campi*. A dinâmica no convite dos participantes pode ter interferido no perfil da amostra uma vez que se deu totalmente de forma virtual. Mas isso não comprometeu a fidedignidade dos dados. Notadamente a participação das mães é majoritária, à exceção de um caso. Todas as mães participantes exerciam função profissional além dos cuidados com os filhos e a família. Mesmo nos casos em que os pais das crianças participavam nos suportes de cuidados, as mães concederam a entrevista sozinhas. Segundo informado, o pai participante é cuidador único de três filhos, na conformação familiar de separação com guarda exclusiva, sem contato com a mãe, por problemas psiquiátricos e psicológicos dela.

Os participantes da entrevista não demonstraram preocupação com suas identificações na pesquisa. Ao contrário, alguns indicaram que poderiam ser nomeados. Outro fator que demonstrou o interesse na participação foi a rapidez na devolução do termo de aceite assinado. O documento foi enviado por aplicativo de mensagem e devolvido assinado no mesmo dia. As únicas exceções foram duas

famílias que precisaram imprimir o documento porque não sabiam como assinar no modo digital.

Muitos responsáveis entraram em contato com interesse na participação, mas desistiram, diante da necessidade de assinatura do termo de aceite. Uns não retornaram, outros estavam com processos judiciais e por isso não queriam assinar. Alguns justificaram que não se sentiam seguros temendo por piora no atendimento dos filhos, inclusive familiares ativos nos movimentos representativos de pais. Nesse contexto, não houve surpresa em relação ao temor em participar da pesquisa, visto que a pesquisadora também é servidora da instituição.

A negativa de participação dos representantes dos movimentos de responsáveis foi inesperada, uma vez que são atuantes nos espaços institucionais. Todavia, considerando o aporte teórico do Ciclo de Políticas, foi possível inferir que, cientes das tensões presentes no campo de produção das políticas na forma do texto, esses responsáveis preferiram não participar para poupar suas imagens frente aos gestores da instituição, uma vez que, na pesquisa, suas falas seriam individualizadas. Enquanto no caso das representações, esses responsáveis falam e votam em nome de um grupo. Assim, poderiam sentir-se protegidos quando vistos em coletividade.

Os participantes da pesquisa demonstraram reconhecer que a política de inclusão escolar do estudante com deficiência é um direito que lhes garante a possibilidade de avaliar, criticar, sugerir, denunciar e participar da produção de ações e práticas. Dito isso, salientamos que os relatos revelaram realidades expressas por pessoas que conheciam seus direitos, conheciam a possibilidade de proteção do seu direito de fala, não se paralisaram frente a possibilidade de retaliação pela participação na pesquisa. Portanto, as vozes dos familiares participantes são vozes que reconheceram o seu poder de produzir novas efervescências a partir de suas articulações. Esse esclarecimento se fez necessário porque reconhecemos que há limites nos dados analisados por não expressarem todas as vozes dos familiares, conscientes disso, elegemos a investigação qualitativa.

As tensões na produção de políticas e na efetividade de suas ações foram claramente evidenciadas nos relatos. Do mesmo modo, a noção de que a eliminação das barreiras ao acesso, permanência e participação é um processo

contínuo, os familiares reconhecem a necessidade de estratégias para ao mesmo tempo lutar e guardar forças, atacar e recuar, ceder e exigir. Isso pode ser verificado na declaração de **Araucária**: “Então, eu **agora** estou procurando os meios legais.” **Ipê** reconheceu: “É, eu vou procurar... no caso o NAPNE, porque já passou o primeiro ano, já passou aquela fase e tudo, e agora a gente vai ter que realmente ter um trabalho mesmo, é... voltado ali para a sua demanda.” **Samaúma** posicionou-se que:

Nenhum retorno. Nunca tive, e aí o que aconteceu foi, eu não vou me estressar enquanto não tiver uma demanda clara (...) não tinha pra mim reunião do NAPNE, eu falava com a professora da turma (...) **isso é guardar energia, porque eu sei que vou ter que brigar a vida inteira**²⁸ (...) se começar a dar problema, aí elas vão me ver lá todos os dias. Entendeu?

No caso em que o NAPNE pediu que a criança não frequentasse a escola em determinados dias, **Manacá** ponderou: “Eu não mandei, não criei caso. Falei: não, quer saber? Fica, deixa quieto! Também, vai ficar na mão de quem? De repente vai ser pior, entendeu? A gente também tem medo (...) tem situação que eu brigo”.

É importante esclarecer que as expressões grifadas nas falas retratadas indicam a temporalidade das ações dos familiares. Cientes de que há insegurança da efetividade das políticas, suas ações respondem às demandas dos filhos em relação ao acesso e a participação. Significa dizer que as famílias viviam em constante estado de alerta na tentativa da garantia de direitos dos seus filhos. Do mesmo modo, quanto maior o poder argumentativo da família maiores eram as chances de que as ações se efetivem no campo das práticas. Nesse sentido, apresentamos a posição de **Embaúba**:

Eu entendo as justificativas do NAPNE. Elas falam que não tem verba para contratar mais gente, né? E que eles estão sobrecarregados. É a desculpa que eles dão sempre nas reuniões para mim. Então, assim, não depende nem das pessoas físicas que estão ali, de repente... É acima, sabe? A diretora falou para mim, quando chegar a liminar aqui, eu tenho que cumprir. Eu não tenho verba para vaga. Então, eu vou tirando daqui dali, vou tirando daqui, tiro um professor dali para atender a liminar. Então, só ganha mediador quem entra na justiça realmente

²⁸ 33

Claramente, o relato apontou carência de recursos para cumprimento do texto político, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), situada na segunda dimensão do Ciclo de Políticas. A conversa entre a mãe e a diretora exemplifica a quarta dimensão dos efeitos e resultados, a saber: a falta de profissionais compromete a aplicabilidade da lei. Por seu turno, ciente das garantias do texto político, a mãe buscou pelas ações de denúncia aos órgãos fiscalizadores. Pela denúncia, o fluxo para garantia dos direitos retoma à segunda dimensão do Ciclo de Política, a partir da produção de um novo texto político – a liminar, o cumpra-se!

O trecho “quando chegar a liminar aqui, eu tenho que cumprir. Eu não tenho verba para vaga. Então, eu vou tirando daqui dali, vou tirando daqui, tiro um professor dali para atender a liminar” demonstrou como a emergência de cumprimento do texto político – liminar – é efetivada na prática. A partir disso, um questionamento se torna necessário: Tira de onde? Tira de quem?

Outra fragilidade da ação escapa no trecho “tiro um professor dali para atender a liminar”. Ora, se não havia professor, o estudante não era atendido. Mas, na urgência imposta, “tiro um professor para atender a liminar”. A repetição visa enfatizar que para atender a liminar a estrutura se articulou de forma mais efetiva do que para atender a necessidade do estudante, por quê? Nesse exemplo as relações de poder descritas no Ciclo de Políticas foram claramente reveladas. O poder do texto político produzido na denúncia foi maior e mais efetivo do que aquele produto das efervescências para garantia de direitos, a lei. Isso se justificou porque a produção do texto legislativo ou institucional é reflexo da negociação de diferentes interesses. Inclusive dos que não querem que a política se efetive na dimensão da prática. Entretanto, o texto político oriundo da denúncia, visou ao cumprimento do direito estabelecido na lei em favor do seu público.

As desigualdades no recebimento da ação política também foram percebidas em relações de poder que se estabeleceram pelo discurso conscientemente utilizado em situação estratégica. Como visto em “então, só ganha mediador quem entra na justiça realmente”.

Em comparação com relato do mesmo *campus*, houve casos de estudantes com mediador e com mediação parcial. Do mesmo modo, casos de mudança na estratégia de mediação no decorrer da trajetória escolar dos estudantes. Significa

dizer que, algum critério era estabelecido para distribuição dos profissionais. Considerando que a mediação não é uma obrigatoriedade, mas uma estratégia pedagógica para eliminação de barreiras, é possível que os critérios eleitos pelo *campus* respondessem às demandas do grupo de estudantes atendidos. Nesse sentido, prioritariamente, os profissionais seriam destinados aos estudantes avaliados pelo NAPNE como aqueles com maiores demandas, considerando o quantitativo de profissionais para atendimento.

A busca por indícios sobre o tipo de relação estabelecida entre as famílias e os profissionais da escola revelou que além das estratégias para identificação dos momentos em que é melhor “brigar” ou “descansar”, a tentativa de “agradar” os profissionais com presentes para estabelecimento de relação amigável e de parceria. Em um dos relatos, uma família se queixou da mudança de tratamento por parte dos profissionais da escola, após o acionamento judicial. Como dito por **Embaúba**:

Não. Com ele eu não tenho o que reclamar nesse sentido. Mas mudou comigo (...) estou sempre tentando agradar aqui, inclusive eu não quero **mais** agradar. Cheguei a essa conclusão (...) ela tinha meu WhatsApp, ela passou a não agradecer mais nada que eu mandava (...) falei, quer saber? Não vou agradar mais ninguém. Ninguém está me agradando.

Em primeiro lugar, importa destacar que a mãe reconhece que não houve mudança em relação ao tratamento com o filho após o acionamento judicial. A percepção foi de mudança com ela, baseado na expectativa que ela criou de que agradando também seria agradada, como reconhecido em “Não vou agradar mais ninguém. Ninguém está me agradando”.

O comportamento das famílias caracterizado pela escolha dos momentos para “brigar” e se poupar, aliado ao sentimento de agradar para ser agradado, pode demonstrar o quanto as sensações de pertencimento e participação ainda são frágeis. Os familiares comportavam-se como visitas em uma casa e não como moradores dessa casa. Cabe às visitas comportamentos distintos aos comportamentos dos moradores. É considerado de bom tom que as visitas ponderem quando e o que falar, levem um agrado para o anfitrião. Ainda, na impossibilidade de receber o visitante, o anfitrião pode desmarcar o evento, mudar

o horário sem que haja espaços para mágoas e ressentimentos, uma vez que, socialmente, o anfitrião tem o poder de gerir os modos de recepção.

Nas avaliações dos familiares, em relação à instituição, na intenção de identificar as polarizações entre o péssimo e o maravilhoso, na estruturação do roteiro de entrevista foi tomado o cuidado de equilibrar oportunidades para elogios e críticas, para que a análise dos dados pudesse identificar os tipos de vínculo com o Colégio Pedro II. Essa estratégia possibilitou evidenciar que os familiares eram orgulhosos de terem seus filhos no Colégio Pedro II, mesmo apontando necessidades de melhora. Assim, comparando as falas sobre as expectativas no acesso – sorteio, e após avaliação das ações inclusivas com suas possibilidades e limites, ainda assim, os familiares consideraram que, no contexto da cidade do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II oferecia suportes diferenciados quando comparado às outras instituições. Inclusive, demonstrando o desejo de que outros filhos também tivessem esse acesso.

Essa constatação permitiu a interpretação de que as críticas apresentadas estavam fundamentadas na esperança pela melhoria dos serviços, portanto eram construtivas de ações inclusivas mais eficientes. A evidência foi possível a partir da resposta à seguinte pergunta: Comparando o Colégio Pedro II com outras escolas que você tem conhecimento, como você avalia o serviço ofertado para seu filho?²⁹

Manacá ressaltou que:

Se for comparar... eu não conheço nenhuma escola que tenha cuidador e mediador (...) esse suporte que o Pedro II dá é bom (...) eu acho que é essa coisa de oferecer segurança para o estudante (...) eu não consigo imaginar um estudante do NAPNE passando por essas coisas bizarras que eu vejo no jornal, porque tem uma vigilância (...) cuidado.

A avaliação de **Cedro**: “Bom, muito. Comparando com a rede pública que é o municipal, excelente. Porque digamos assim, apesar de sua outra criança estar na XXX que é de excelência, eu vejo que falta muita coisa perante o Pedro II.”

No segundo relato, um fato curioso mereceu destaque. Na finalização, a entrevistadora direciona: “Muito obrigada pela participação...”, uma criança apareceu na frente da câmera sinalizando. “Quer falar alguma coisa?”, com

²⁹ Ideia central da pergunta do roteiro. Houve adaptações de acordo com o contexto da entrevista.

dificuldade, em recuperação de uma cirurgia da boca, ele diz: “Lá tem jogos, jogos de aprender (...) eu quero ir para escola do meu irmãozinho”. A entrevistadora responde: Ah, olha, eu desejo boa sorte para que você consiga ir para lá”. E, **Cedro** retoma sua fala: “eu acho que deveria ter um agente facilitador tanto para filhos de funcionários quanto para irmãos de quem já está lá dentro acessar”.

Uma família apresentou mudança de postura no decorrer da entrevista. No início parecia temer fazer críticas. No final, demonstrou maior conforto e falou com mais segurança. Os dados indicaram que essa família ainda tinha características de quem estava aprendendo sobre o suporte como direito e não como um favor da escola. A avaliação geral sobre a escolha do Colégio Pedro II, foi manifesta no diálogo com **Ipê**:

Você o colocou no Colégio Pedro II, você está satisfeita nessa escola?

- Sim.

Falaram para você que não seria uma boa escola para ele, você está satisfeita?

- Sim.

Você se arrepende de ter colocado ele no Colégio Pedro II?

- Não.

No caso de uma das famílias que relatou diferenças significativas entre os suportes recebidos em segmentos diferentes, a condução da pergunta foi feita da seguinte forma: “mesmo considerando esses dois lugares que você passou, que parecem instituições diferentes, o que você vê de bom nos suportes que o NAPNE oferece ou deveria oferecer?” **Samaúma** respondeu:

Eu acho que assim, o NAPNE existe. Eu acho que isso é uma coisa que faz muita diferença, porque a partir do momento que existe, você pode reivindicar (...) Entendeu? Você já tem um ponto de partida, porque na maioria dos lugares não existe. Não existe um núcleo. Existe uma pessoa solta ali. Aí tem a coordenação que é a mesma para todo mundo (...) eu acho muito importante você ter no final das contas com quem falar, mesmo que seja pra fazer um barraco, é importante. Eu sou muito agradecida por ele ter essa oportunidade de estar numa instituição que oferece esse atendimento, mas é isso... temos que correr atrás para melhorar, porque assim, é o meu papel, é meu dever como mãe e cidadã. Inclusive bater, porque senão, não melhora, né? Se não for através da sociedade, indo atrás e se movimentando, esses decretos essas leis não acontecem. Então eu vou elogiar muito. Vou agradecer e tudo mais. E, também, vou bater. É isso.

A fala acima apresenta indícios relevantes de análise. Em primeiro lugar, ela demonstrou que, a despeito de todas as críticas apresentadas, havia sentimento de pertencimento à instituição que lhe conferia autoridade para avaliar os serviços, do mesmo modo que se reconheceu responsável pela melhora exigida, como visto em: “é o meu papel, é meu dever como mãe e cidadã”. Esse fator, conferiu fidedignidade às críticas, uma vez que não estavam fundamentadas apenas em mágoas, tristeza ou revolta em relação à instituição. Houve claramente o reconhecimento das potencialidades e limites das ações inclusivas prestadas, em argumentação coerente.

Em segundo lugar, como essa família reconheceu as estratégias para produção das ações inclusivas na escola. Além de reconhecer os caminhos para a garantia de direitos, o argumento demonstrou a consciência da necessidade do compartilhamento das responsabilidades pela produção de políticas como cidadã, mãe, e mãe de estudante do Colégio Pedro II. Havia consciência que ser mãe de estudante com deficiência no Colégio Pedro II lhe conferiu um lugar diferenciado comparado com outras realidades, evidenciado em: “Pô, eu sou muito agradecida por ele ter essa oportunidade de estar numa instituição que oferece esse atendimento”.

Em terceiro lugar, a avaliação sobre o NAPNE indicou os cinco contextos do Ciclo de Política, a saber: o contexto das efervescências; da produção do texto político, das ações e práticas, dos efeitos e resultados e da produção de políticas.

O contexto das efervescências pode ser identificado no trecho “se não for através da sociedade, indo atrás e se movimentando, esses decretos essas leis não acontecem”. Essa percepção reconheceu e legitimou o poder da pressão popular na produção de políticas e nas transformações necessárias.

É sabido que, a demanda pela política inclusiva deve ser ativa. A partir da motivação para produção dos textos políticos, a dimensão da produção do texto esteve exemplificada em “o NAPNE existe. Eu acho que isso é uma coisa que faz muita diferença, porque a partir do momento que existe, você pode reivindicar”. A existência do texto político que instituiu o NAPNE enquanto setor não garante, necessariamente, sua efetividade na dimensão das práticas. Mas o texto político, o documento, a portaria de instituição, informa sobre onde e com quem falar ou direcionar as falhas na dimensão das ações e práticas.

As ações e práticas e os efeitos, terceiro e quarto contextos do Ciclo de Políticas, foram identificados em “temos que correr atrás para melhorar”. Ou seja, já havia uma ação, mas que ainda poderia ser melhorada. E mais, os efeitos em seus potenciais e limites eram reconhecidos no trecho “eu acho muito importante você ter no final das contas com quem falar, mesmo que seja pra fazer um barraco, é importante”. Ter com quem falar foi a expressão que personificou e responsabilizou a ação inclusiva do documento em interlocução entre a instituição, o estudante que demanda pela ação e sua família.

O quinto contexto, o da produção de novas políticas foi claramente evidenciado em “então eu vou elogiar muito. Vou agradecer e tudo mais. E, também, vou bater. É isso”. Esse contexto foi identificado em todas as entrevistas. A produção de novas políticas pressupõe o reconhecimento de que houve um caminho percorrido, que ele representa avanços, conduz a novos lugares, novos espaços. O caminho inclusivo é o movimento. Movimento de olhar em volta, olhar para trás, planejar o futuro ruindo as barreiras do presente.

5.2.2 Entrevistas com os estudantes: A ação política sob perspectiva

Assim como nas entrevistas com os familiares, os dados das entrevistas com os estudantes foram analisados a partir das três categorias da educação escolar inclusiva da pessoa com deficiência, a saber: acesso, permanência e participação.

5.2.2.1 Acesso: Todos são bem-vindos?

Todos os estudantes participantes acessaram o Colégio Pedro II por meio de sorteio público, sem reserva de vagas para cotas. A escolha do Colégio Pedro II não foi identificada em nenhum dos relatos como tendo a consulta ou influência das crianças. Não foi mencionada recusa ou aborrecimento por parte dos estudantes no ingresso ao Colégio Pedro II.

5.2.2.2 Permanência: Você se sente seguro?

Em relação à segurança, todos os entrevistados responderam positivamente à presença de profissionais de referência que poderiam ajudá-los em caso de necessidade. Do mesmo modo, foram relatados episódios que comprovaram a percepção dos estudantes. Outro fator de destaque em relação ao conforto no ambiente escolar foi verificado nos relatos de saudades da escola, uma vez que, em virtude da greve dos profissionais da educação, os estudantes estavam afastados da rotina escolar.

Saudades dos colegas, do recreio, das brincadeiras foram fatores citados em todos os depoimentos colhidos durante a greve. Isso demonstrou que, de fato, havia relações de amizade estabelecidas entre os estudantes, com algum nível de interação capaz de produzir o desejo de que a greve acabasse logo para que pudessem retornar ao Colégio. Outro fator indicado como causa de saudade foi a comida servida como merenda, especialmente em um *campus* onde o strogonoff foi muito elogiado.

Sobre o que gosta de fazer no Colégio Pedro II, Inhapim³⁰ disse “eu gosto de brincar e estudar”. Brincar de jogar, ping-pong. “Eu gosto de jogar essas coisas. Tem totó!”. Como ele passou pela Educação Infantil, foi perguntado se ele brincava mais lá ou no Pedrinho. Essa pergunta se justificou porque era sabida a queixa dos estudantes de que nos Anos Iniciais não tem tempo para brincar. Inhapim precisou pensar para responder. Disse que antes, na Educação Infantil, tinha um parquinho “maneiro”, mas ele preferia fazer outras coisas. A mãe interveio perguntando: com quem você preferia ficar? Ele disse: “ficava com a Margarida”³¹ na salinha. Agora ele não tem a Margarida e prefere brincar com os amigos, mudou. Segundo ele, “criança tem que brincar muito”, mas “quem brinca gosta de brincar”. Ou seja, brincar é muito legal quando a gente já gosta de brincar, já aprendeu a brincar.

Quando perguntado sobre o que é o NAPNE, Inhapim disse que na escola tem uma sala com esse nome. Ela é cheia de brinquedos, é uma sala diferente. Mas ele nunca brincou com os brinquedos da sala. Conhece porque já foi lá. Ele também não sabia os nomes das pessoas que trabalhavam lá e não as conhecia.

Sobre as atividades no contraturno, Inhapim disse que eram para leitura e contação de histórias com um professor, mas depois ele saiu e ficou trocando. Eles

³⁰ Ave nativa da América do Sul

³¹ Professora do NAPNE

não usavam os jogos da sala. Inhapim preferiria trabalhar com matemática, gosta muito de matemática. Quando ainda não gostava de brincar, fazia contas com a Margarida na sala, lá no outro Pedro II (outro *campus*). Para ele a escola é fácil, não precisa de ajuda.

Dependendo do *campus*, houve variação em relação a Sala do NAPNE como lugar de referência para suporte e apoio. Inclusive com o não reconhecimento da sigla como um espaço dentro da escola.

Estudante do Ensino Médio, Harpia criticou a ausência do NAPNE na semana de provas, dizendo que:

Eu acho que o que mais é estressante é não ter aula de NAPNE na semana de provas, né? Quando se precisa (...) se o NAPNE é para contribuir, para ajudar pessoas com desenvolvimento de memorização então deveria ser a mesma coisa na semana de provas, pra ajudar as pessoas a terem um melhor desenvolvimento intelectual. (HARPIA³²)

Ainda, comparou os serviços em relação aos profissionais que desempenharam a função de chefia, demonstrando que a falta de padrão no funcionamento do setor lhe gerava insegurança: “Desde que a Fitônia³⁸ saiu da escola, se aposentou da escola, tem sido desorganizado (...) eu tinha isso por conta porque eu tinha uma sessão de estudos melhor também” (HARPIA). Referindo que, na gestão anterior, havia aulas de preparação para provas do dia seguinte. Além do estudo, os estudantes recebiam o reforço nas informações sobre os conteúdos a serem estudados.

Relembrando dos tempos no Pedrinho, o estudante do Ensino Médio disse que naquela época não gostava de ficar na escola para as atividades do NAPNE, segundo ele, “via aquilo como... uma fraqueza pra mim, né? naquele tempo”. A entrevistadora interferiu perguntando: e agora? Harpia lembrou:

Não gostava, mas servia (...) Acho que tá mais pra um auxílio pra mim (...) um auxílio necessário, sim. Em certos termos, sim (...) Nos termos mais competentes, né? No cronograma do dia a dia. Sim, me preparar melhor pros estudos, sim.

³² Tipo de águia. Ave nacional do Panamá. ³⁸ Chefe do NAPNE

5.2.2.3 Participação: Você se sente (à) parte?

Não foram identificados relatos em que os estudantes se sentissem invisíveis no Colégio. Embora, lamentavelmente, esse fato não indique necessariamente a sensação de pertencimento de modo saudável. Episódios de bullying relatados pelos familiares retornaram na fala dos estudantes. Dito isso, a maioria se sente parte do todo, mas alguns se sentem à parte.

Canário relatou que se juntou aos colegas também postos à parte e criaram um grupo chamado Grupo dos Excluídos. Ele não soube definir o porquê de serem excluídos. A estratégia foi identificar todos os que sofriam bullying e criar um grupo, e assim fizeram. Participavam do grupo estudantes de anos escolares diferentes e até uma menina de outra escola. Durante o relato, o familiar Canário informou os nomes dos membros dos grupos da seguinte forma: Maú é um menino negro e pobre, Urutau tem uma deformidade no nariz e já precisou fazer cirurgia, Xéxeu estudou com Canário, mas passou quando ele foi reprovado. Zidedê não é do Pedro II, mas também não tem amigos na escola, era amiga de Xexéu. A fala do pai denunciou claramente o motivo pelo qual os demais colegas também eram excluídos, justificativas não identificadas por Canário que continuou dizendo que ele não sabia a motivação da exclusão.

Os encontros do Grupo dos Excluídos aconteciam no Colégio, especialmente no recreio e em casa por chamadas online. Além de conversar, o grupo servia para criarem histórias sobre crianças em outras escolas, sobre famílias e coisas que queriam conversar.

Diante do relato de bullying foi perguntado se os adultos da escola faziam alguma coisa quando isso acontecia e a resposta foi positiva. Quando solicitado, os adultos conversam com as crianças.

Em relação às amizades, houve diferença em relação aos relatos dos estudantes mais novos. Foi perguntado se o NAPNE ajudava nos estudos e nas amizades, ele disse: “amizades não são meu foco principal”. A seguir, o diálogo estabelecido entre a entrevistadora e o estudante visa demonstrar como as relações de amizade podem variar entre os estudantes, independentemente de terem o mesmo diagnóstico.

- Amizades não são meu foco principal.

- Não?
 - Não.
 - Mas conversar com as pessoas, trocar ideia, precisa também?
 - Não é o meu foco principal.
 - Não é seu foco, mas você não precisa? Você não fala com ninguém na escola?
 - Não procuro muito falar com as pessoas na escola.
 - Você não gosta de falar? Você não quer falar? As pessoas não falam com você?
 - Os três.
 - Os três?
 - Sim.
 - Ah, tá! Então será que você não procura falar porque você não gosta de falar, ou você não gosta de falar porque você não procura falar?
 - São os ambos. Agora é ambos.
 - Agora são ambos?
- Sim, ambos os termos.
- Mas você sente falta de falar com outras pessoas? De ter amigos?
 - Sempre vivi sozinho, estou acostumado com esse tipo de vida. - Mas você gostaria que fosse diferente?
 - Honestamente, não me importaria se fosse diferente. É... Desde que isso não interfira no meu modo de vida (HARPIA E ENTREVISTADORA)

Importa destacar que o aparente desinteresse no estabelecimento de amizades não significa a ausência das relações afetivas, isso ficou comprovado em:

- Eu quero saber se você gosta de alguém.
- Em qual termo? Gosto... Você gosta da pessoa. A pessoa é...
- Amizade, respeito?
- Amizade, respeito, isso.
- Além de alguns estudantes... Málva³³ até que tem o meu respeito, sim, também.
- E as suas duas amigas que eram suas amigas lá no Pedrinho? Elas não são suas amigas agora?
- Elas ainda são as mesmas.
- Então, elas são suas amigas e você gosta delas?
- Sim (HARPIA E ENTREVISTADORA)

As relações de parceria estabelecidas entre os colegas no Pedrinho foram citadas como estratégia que serviam de suporte até o Ensino Médio, tanto pelo estudante quanto por sua mãe. Mas não foram evidenciadas situações de relacionamentos extraescolares frequentes entres os adolescentes, como saírem juntos, amizades extraescolares, namoro.

³³ Professora do NAPNE

O sentimento de pertencimento pareceu influenciado por fatores ambientais que por vezes foram interpretados como origem de desconforto, como: tamanho dos *campi*, o fluxo de atividades, quantidade de disciplinas e professores.

Desde a chegada na Educação Infantil, os estudantes já se depararam com um quantitativo de professores e disciplinas muito maior do que em experiências anteriores. Isso se repetiu com os que chegaram no primeiro ano do Ensino Fundamental e quando passaram para os segmentos seguintes. Portanto, a estruturação do ambiente e as mudanças em relação aos professores e demais profissionais acabaram por demandar que novos vínculos fossem estabelecidos em períodos temporais de difícil administração pelos estudantes. Os relatos relacionados à saída do Colégio e outras insatisfações estavam associados às mudanças no ambiente, tanto na estrutura quanto no pessoal de suporte.

5.2.2.4 Análise das entrevistas com os estudantes

As entrevistas revelaram que, a despeito das limitações apresentadas pelos familiares, os estudantes reconheciam o Colégio como espaço seguro, sentiam-se parte e identificavam pessoas com as quais poderiam contar em caso de necessidade, mesmo que não fossem profissionais com atuação direta no NAPNE.

Não foi possível confirmar a existência do Atendimento Educacional Especializado em todos os casos, conforme previsto em lei. Dito isso, argumentamos que atividades extraclasse, mesmo que oferecidas em parceria como NAPNE, não são consideradas como Atendimento Educacional Especializado visto que há características próprias ao atendimento. Esse argumento se fundamenta em dois eventos: na oficina de palhaçaria e nas aulas de leitura e contação de histórias.

As oficinas de palhaçaria³⁴ não foram claramente descritas nas entrevistas, por isso, foi realizada consulta no site institucional em busca de informações.

³⁴ Disponível em <https://www.cp2.g12.br/blog/humaita1/2023/05/26/oficina-de-palhacaria><https://www.cp2.g12.br/blog/humaita1/2023/05/26/oficina-de-palhacaria-listagem-de-participantes/listagem-de-participantes/> acesso em 06/06/2024.

Segundo a pesquisa, as oficinas fazem parte das ações e projetos pedagógicos, portanto não são AEE. Além disso, não houve evidências de que foram produzidos planos de atendimento e relatórios. Assim, embora a atividade tenha potencial de desenvolvimento de inúmeras habilidades, legalmente, ela não conjugou fatores que a tornassem substitutiva ao AEE.

Maritaca demonstrou as coisas que faz “na palhaçaria” disse. Na performance, ele pulou como coelho e dançou. Disse que na oficina tem coisas feias, coisas que ele não gosta. Mas, gosta da professora.

No caso das atividades de contação de histórias, a proposta foi direcionada ao estudante diagnóstico de dupla excepcionalidade, Transtorno do Espectro Autista com alta habilidade e hiperfoco em matemática. Nesse contexto, considerando os aspectos legais e técnicos, o AEE indicado seria como suplementação. Todavia, a oferta da atividade foi em área distinta ao interesse do estudante. Assim como na situação anterior, a estratégia não contemplou nem os interesses e nem as orientações legais para o atendimento. Nesse caso, também não houve evidências de ações baseadas a partir de plano individualizado e não foi entregue relatório para a família.

Inhapim disse saber onde era a sala do NAPNE, descreveu e falou que sabia que tinha brinquedos. Mas não brincava com os jogos porque fazia as atividades de “ouvir histórias” em outra sala. Suas experiências com o núcleo acontecem, uma vez que, tanto os materiais e estratégias quanto o espaço das atividades, mais pareciam as aulas do currículo regular.

Maritaca estuda no mesmo *campus* que Inhapim. Ele disse saber onde fica a sala do NAPNE, inclusive deu referências posicionais para que a pesquisadora pudesse encontrá-la. Descreveu a sala como uma sala diferente, com sofá, brinquedo, computador e cadeira. Mas, disse que não faz atividades lá.

Maritaca descreveu duas situações em que frequenta a sala do NAPNE: quando vai acompanhado pela PAE encontra com as amigas dela – outras profissionais de apoio. E quando briga ou bate em alguém. Enquanto lembrava suas idas ao NAPNE, Maritaca relatou que um dia entrou na sala com outros colegas para brigar. Aproveitaram que a sala estava vazia e a porta aberta, brigaram e foram embora.

Os depoimentos de Maritaca e Inhapim demonstraram a descaracterização do espaço físico e de ação do NAPNE. Nesse contexto, a falta de diversidade nos instrumentos e espaços de ensino não privilegiou novas experiências.

Em relação aos eventos de exclusão e discriminação, os estudantes identificam aqueles vindo dos estudantes na forma do bullying e dos profissionais na forma das ações e negligências, demonstrando serem capazes de avaliar as ações recebidas, independentemente de suas idades e perfis de desenvolvimento.

A falta das relações sociais entre os colegas foi fator predominante na saudade da escola, em todos os depoimentos colhidos durante a greve. Esse foi um dado de relevância visto que, a maioria dos participantes tinham Diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) com diferentes comorbidades, e a dificuldade no estabelecimento e manutenção da interação social é um dos critérios diagnósticos. Dito isso, o dado encontrado confronta a ideia de que pessoas com TEA não gostam, não têm interesse ou não se importam com as interações sociais.

Estudos como o de Gonçalves e Barros (2024), ouvindo estudantes com TEA, demonstram que a necessidade de estratégias individualizadas de ensino e suporte deve considerar as necessidades de desenvolvimento de habilidades para estabelecimentos das interações sociais na escola e fora dela. Portanto, as características dos diagnósticos não devem ser utilizadas como informações generalizantes sobre os sujeitos. Sobre como deveriam ser as aulas de ciências, um estudante comentou: “com interatividade, experiência. Experiência em grupo para cooperar em equipe” (p.133). Ainda, “as experiências, experiência é mais divertida, mais descoberta, a gente vê acontecer (...) a professora pode ajudar se precisar”. Assim, como afirmam as autoras, “isso confirma a necessidade de elaboração de estratégias individuais de ensino, uma vez que as características identitárias dos sujeitos não devem ser reduzidas aos seus diagnósticos” (p.138139).

O comprometimento da habilidade social nos casos do Transtorno do Espectro do Autismo não denota, necessariamente, a ausência do desejo de interagir. Contudo, a interação, o brincar, o partilhar demandam por ferramentas que podem, ainda, não estarem acessíveis quando comparado com o estágio do desenvolvimento e a idade cronológica. Como bem definido por um dos participantes da pesquisa, “brincar é muito legal quando a gente já gosta de brincar”.

Podemos entender a expressão “gosta de brincar” como já aprendeu e, por isso, já consegue ter prazer em brincar.

Mesmo no caso do estudante que criou o Grupo dos Excluídos, foi possível constatar que a criação do grupo foi uma estratégia de defesa e proteção frente a hostilidade do ambiente. Como ele mesmo disse, com o Grupo dos Excluídos ele se sentia melhor porque tinha amigos. Havia entre eles um sentimento comum de pertencimento que os aproximava, o de serem excluídos mesmo que não conseguissem identificar claramente os motivos. Não sendo aceitos pelos outros, eles poderiam experimentar serem aceitos entre eles. Em estratégia dolorosamente madura, eles criavam personagens que viviam as mesmas dores, aquelas que talvez não conseguissem verbalizar quando falavam de si mesmos.

Considerando que nenhum dos participantes encontrava-se em vulnerabilidade alimentar, chamou atenção a frequência da menção sobre a merenda, o almoço como um deles corrigiu, em especial do strogonoff. A releitura das transcrições e as imagens de vídeo permitiu interpretar a citação como uma experiência de cuidado. O Colégio como um espaço de atenção à necessidade básica como alimentação, que mesmo não sendo uma necessidade econômica, poderia representar uma experiência afetiva de recebimento de cuidado. De certo modo, a merenda poderia ser sentida como uma aproximação entre a casa e o Colégio. Sentir saudade do strogonoff era uma memória sensorial relacionada ao prazer, à saciedade e ao conforto fora de casa.

A representação dos estudantes foi marcada pelas entrevistas. Contudo, fazia parte do corpo discente estudantes que não puderam falar por diferentes motivos. Muitos não foram alcançados pela amostra, outros não participaram por vontade própria ou dos seus familiares, ainda outros que não foram ouvidos por infortúnios do cotidiano. Respeitosamente, pedimos licença para darmos destaque à presença desses estudantes, em especial os que não falam ou falam pouco, para que o poeta Alves marque suas presenças: “São as crianças que, sem falar, nos ensinam as razões para viver. Elas não têm saberes a transmitir. No entanto, elas sabem o essencial para a vida. Quem não muda sua maneira adulta de ver e de sentir e não se torna como criança, jamais será sábio”. (2023, p.42)

5.2.3 Grupo focal com servidores: A ação inclusiva nas dimensões das políticas

Como apresentado na seção metodologia, para manutenção do anonimato dos participantes, foram escolhidos nomes de plantas para os servidores. As plantas podem ser alimento, abrigo, porto seguro para os pássaros. Possuem ciclos, precisam de cuidados para cuidar, algumas são sazonais e outras perenes. Elas também dependem dos pássaros que dispersam suas sementes e afofam suas camas com bicadas, ciscadas e adubos. E as árvores? Olhe em volta, árvores fazem sombra e abrem luz para as plantas, às vezes também as hostilizam, aliás plantas são árvores e árvores são plantas. Ambas oferecem abrigo, moradia, alimento e cuidado para os pássaros.

A análise do perfil profissiográfico da amostra indicou predominância de mulheres, com graduação em pedagogia, no mínimo uma formação *lato sensu*, sendo esse caso exceção. Atuavam no NAPNE mestre, doutores e doutorandos, com formações em áreas diferentes das relacionadas, especificamente, à Educação Especial e Inclusão. A predominância etária ficou entre 40% com mais de 45 anos e 60% entre 31 e 40 anos.

Outro marcador importante na amostra foi a predominância de servidores com menos de dois anos na instituição, correspondendo a 60%. Enquanto 40% tinham entre três e dez anos. O ingresso na instituição por concurso foi de 80%, e a atuação exclusiva no NAPNE variou entre: 60% entre um e dois anos, 20% entre três e cinco anos e 20% até um ano.

A justificativa para atuação exclusiva no NAPNE variou entre: concurso exclusivo, interesse pelo núcleo e lotação por vaga disponível em retorno de licença. Sobre a possibilidade de desenvolvimento das atividades profissionais fora do núcleo, apenas 20% indicaram a possibilidade de trabalho fora do NAPNE. Ou seja, apenas 20% poderiam escolher entre trabalhar ou não no setor.

Todos os participantes profissionais demonstraram relação de pertencimento à instituição. Foram evidenciadas situações em que o orgulho de ser profissional do Colégio Pedro II estava associado ao reconhecimento público do prestígio institucional na cidade do Rio de Janeiro. Do mesmo modo, houve casos de estudantes que retornaram como servidores, servidores que inicialmente atuaram como temporários e retornaram como efetivos e temporários com o desejo de retorno. Esse fenômeno, assim como observado no caso dos familiares, permitiu concluir que, institucionalmente, a despeito de todos os limites e potencialidades,

existiu o sentimento de identidade coletiva e institucional entre os membros da comunidade.

Canen (2008) ao conceituar a identidade coletiva e institucional demonstrou que essas são dimensões da projeção das identidades individuais em interação com um contexto social. Assim, servidores, familiares e estudantes compartilham marcadores mestres que os identificam como pertencentes aos seus grupos de referência. Ainda, servidores, familiares e estudantes compartilham os marcadores de serem parte da comunidade institucional. Desse modo, mesmo com relações institucionais diferenciadas, os três grupos se orgulhavam de fazerem parte da comunidade Colégio Pedro II, marcador que os aproximava.

Em relação ao perfil profissiográfico, apenas as professoras do concurso e processo seletivo para o Atendimento Educacional Especializado tinham a formação anteriormente a atuação no NAPNE, uma vez que participaram de processos seletivos específicos para o AEE. Entretanto, outros profissionais sem formação específica para o AEE também atuavam na prestação do serviço visto que a demanda era maior do que o contingente de profissionais especializados e que o início da instituição dos núcleos foi promovido com a participação de professores que, mesmo sem formação, aceitaram o desafio.

Os profissionais docentes que atuavam no NAPNE possuíam formações em nível de graduação, especialização, mestrado e doutorado. Todavia, não necessariamente, em AEE ou outras áreas de conhecimentos relacionadas às necessidades específicas. Nesse contexto, por exemplo, havia professores com formações em literatura, matemática, pedagogia.

Entre os profissionais docentes que atuavam no NAPNE, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, havia aqueles do Departamento dos Anos Iniciais e os de lotação no NAPNE, mesmo o NAPNE não sendo um departamento. Assim, os docentes cujo edital de acesso foi do NAPNE são do setor, os demais são dos departamentos de ensino cedidos ao NAPNE. No caso dos profissionais cedidos, havia a possibilidade de saída do NAPNE e retorno às funções de regência, coordenação e orientação pedagógica.

No caso da amostra, como exemplo, em retorno da licença a maternidade, uma docente estava temporariamente lotada no NAPNE, mas indicou no primeiro encontro que desejava voltar às funções departamentais no ano seguinte. Esse

evento mereceu destaque porque demonstra fragilidade na construção da identidade do setor pela rotação na lotação dos profissionais.

Para análise dos dados foram utilizadas as categorias do Ciclo de Política apresentadas no primeiro encontro como referencial teórico e analítico da investigação.

5.2.3.1 Primeiro grupo focal

5.2.3.1.1 *O contexto das influências: da inércia às efervescências da ação*

Como apresentado anteriormente, o primeiro grupo focal foi planejado com vistas a identificação das demandas dos servidores, a partir dos dados da análise documental e das entrevistas com os familiares.

A produção de políticas de inclusão no Colégio Pedro II foi uma demanda externa, fruto das efervescências sociais no sentido de reconhecimento e valorização das diferenças. Nesse sentido, foi apresentado o questionamento aos servidores sobre como o NAPNE foi implantado, por quê. Qual o histórico das políticas inclusivas institucionais para inclusão em uma escola reconhecida com ilha de excelência, as efervescências. O objetivo inicial foi o mapeamento do nível de conhecimento sobre a trajetória da política inclusiva institucional para posteriormente direcionar a ação formativa fundamentada no Ciclo de Políticas.

Uma participante disse não saber exatamente como começou, a origem do NAPNE. Segundo ela, quando era aluna tinha uma sala onde as crianças com dificuldades eram atendidas, mas não era o NAPNE. Outra completa a informação relatando que, antes da sua efetivação, trabalhou como professora temporária no chamado Laboratório de Aprendizagem (LA), estratégia anterior ao NAPNE. Houve quem admitisse não saber, conforme demonstrado a seguir:

“Quando eu era aluna, o nascimento, né? Os primórdios do NAPNE. Não era NAPNE. Era uma sala com cara de psicomotricidade. Eu não tenho clareza do nome (...) Quando eu voltei como professora já estava mais estruturado”. **(Violeta)**

“Eu não tenho conhecimento do NAPNE. Eu fui aprendendo aqui”. **(Begônia)**

“Quando eu entrei como contratada era LA (...) quando eu voltei em 2014 já era NAPNE”. **(Camélia)**

Outros participantes não manifestaram resposta. Considerando que aqueles que responderam não sabiam exatamente sobre o histórico do núcleo na instituição e mesmo na identificação de respostas imprecisas não houve interferências dos que não falaram inicialmente, foi possível inferir que, mesmo atuando no NAPNE, os servidores não tinham conhecimentos sobre as trajetórias de implantação das políticas de inclusão na instituição.

Sobre os documentos norteadores das ações do NAPNE, os participantes não demonstraram conhecimento, citaram nominalmente o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI). **Camélia** disse: “cada *campus* faz aquilo que acha que deve fazer de acordo com sua necessidade. Não existe documento. Esse documento está sendo feito agora”.

Notadamente, a pergunta lançada causou desconforto em quem sabia sobre os impasses envolvidos na produção desse documento. Inclusive, causando surpresa naqueles que desconheciam os bastidores desse processo. A resposta evasiva pode ser interpretada como uma forma de marcar a ausência do documento sem se comprometer com as informações sabidas em relação às justificativas.

O processo de tensões, negociações e disputas na produção dos textos políticos foi descrito por Ball no Ciclo de Políticas (BALL, 1994), e confirmado na coleta de dados. Na verdade, a presença desse impasse entre perguntas e respostas confirmou as características descritas na metodologia. Cientes de que esses momentos poderiam acontecer e com a intencionalidade de desvelar os processos, a partir da expressão “agora” foram apresentados os intervalos identificados na produção dos documentos – texto político. A instituição do NAPNE foi em 2012, portanto um hiato de doze de efervescências, tensões e negociações para produção do documento.

Diante da provocação, **Camélia** reformulou: “Agora? Agora... Agora é mil anos atrás. Não. Já vem sendo construído há muito tempo. Ficou parado muito tempo e agora existe um Grupo de Trabalho (GT) que está colocando-o para acontecer”.

A partir do início de adesão à questão foi apresentada pela pesquisadora: “o que vocês consideram que causa essa demora (...) tem alguma ideia? Vocês participam do GT? Conhecem quem participa do GT? O porquê da morosidade?”

Ainda, a pesquisadora colocou: “já foi feita a análise documental do NAPNE e a gente observa que o espaço de produção de documentos de uma portaria para

outra é de cinco, quatro anos (...) Nomeia uma pessoa e seis anos depois diz qual é carga a horária.”

A informação sobre os dados da análise documental foi uma tentativa de minimizar as possibilidades de respostas evasivas sobre as percepções dos servidores em relação à produção dos documentos. Aparentemente, as imagens de vídeo demonstram que, a informação sobre a análise documental, gerou maior conforto para que fosse relatado um fenômeno já hipoteticamente conhecido pelos pesquisadores. Nesse contexto, foi apresentado o primeiro detalhamento da informação por **Camélia**: “Especificamente, sobre o regimento do NAPNE, foi porque o NAPNE ficou muito tempo na mão de uma pessoa só (...) essa pessoa não dava conta disso tudo (...) Não sei se não dava conta ou não tinha interesse, enfim...” Então, a pesquisadora perguntou: “Qual a visão que você tem?” **Camélia** respondeu:

É minha opinião, assim, eu realmente, de fato, não sei porque nessa época eu não era coordenadora. Mas estando no NAPNE, participando, né? De tudo que acontecia no NAPNE, vendo, eu acho que pode ser um pouco de cada coisa, né? O fato é que esse documento já tinha sido iniciado e todas as vezes que a gente cobrava isso era deixado de lado. Não! Depois a gente vê, não dá agora, não. E aí, é isso. Não dá para saber se era um desinteresse político ou sobrecarga de trabalho. Eu acredito que uma mistura disso tudo.

Para **Rosa**, “eu tô ouvindo e fico pensando... será que é por não ser um departamento do NAPNE? E aí, como ficava na concentração de uma figura, de uma pessoa, não existia um colegiado que as pessoas se reunissem para poder discutir aquilo”. **Camélia** retomou: “Apesar de não ser um departamento, existiam colegiados e reuniões. E, ainda assim, as coisas não...”

A transcrição apresentada visou demonstrar que as tensões presentes nos processos de produção das políticas são sabidas e reconhecidas pelos participantes no fenômeno. Por isso, há que se ter cuidado com o que é dito, contado, explicado e opinado. Nesse sentido, Camélia sentiu a necessidade de inserir tantas explicações e justificativas em seu relato. Do mesmo modo, Rosa tentou uma análise que responderia sobre a morosidade indicando o organograma institucional como um entrave. Uma possível tentativa de desfocar a responsabilização das pessoas e direcioná-lo ao sistema, como se o próprio

sistema também não fosse produto das relações estabelecidas entre as pessoas. Assim, o fato de não ser um departamento e ausência dos ritos colegiados enfraqueceria o poder das deliberações coletivas, visto que no caso dos departamentos de ensino as votações são consideradas decisões.

De fato, a análise de Rosa demonstrou que a ausência dos documentos normativos do NAPNE fragiliza tanto seu reconhecimento no organograma institucional quanto no poder de produção de políticas e ações dos seus membros. As falas de Camélia e Rosa demonstraram que a ausência do regimento enfraqueceu o poder deliberativo dos seus membros. Mesmo com a existência de reuniões e colegiados, o poder da produção do texto permaneceu centrado em uma pessoa. Assim, foi possível considerar que os momentos deliberativos eram apenas uma forma de parecer com o restante da estrutura de gestão democrática institucional. Posto isso, a inviabilidade da produção do texto político não esteve na ausência de dinâmicas para assentamentos das políticas de inclusão, colegiados e reuniões. Mas, na falta de documentos que dessem legitimidade à participação dos membros atuantes no nível das ações políticas na dimensão das práticas.

Após a discussão sobre as hipóteses que levavam à morosidade na publicação do Regimento do NAPNE – texto político, em respeito ao referencial teórico adotado e ao compromisso de produção de conhecimento a partir da pesquisa-ação, foram apresentados os potenciais e limites dos textos políticos. Em consequência disso, foi aberto espaço para reflexão de que ao mesmo tempo em que o Regimento poderia trazer normas, isonomia e protocolos para os NAPNEs ele também poderia limitar a autonomia dos *campi* na promoção das próprias políticas. Portanto, foi demonstrado que o texto político não é proposto como um fim em si mesmo, mas como formas provisórias e dinâmicas de responder às efervescências.

Diante do apresentado, os participantes foram questionados sobre a concordância com a produção coletiva de um documento que regulamentasse o funcionamento, organograma, ações e atribuições dos servidores que atuam no NAPNE, ao que todos manifestaram concordância.

5.2.3.1.2 O contexto das práticas: a limit(ação) inclusiva

O contexto das práticas ou terceira dimensão do Ciclo de Políticas é caracterizado pela aplicação da produção do texto político para garantia de direito identificado como ausente na dimensão das efervescências.

A inclusão escolar da pessoa com deficiência no Colégio Pedro II está diretamente relacionada às ações e omissões da efetividade das políticas pelo NAPNE. Isso quer dizer que, alguns textos políticos podem garantir as ações, mas a ausência de outros limita as estratégias.

Um dos fatores apresentados como limitadores da isonomia na produção de ações pelos NAPNEs foi a distribuição de servidores. Segundo dados analisados (Quadro 9) e confirmados pelos participantes, a distribuição dos códigos de vagas para profissionais de diversas áreas não responde a critérios claros. Nesse contexto, foi feita a consulta aos servidores sobre conhecimento a esse respeito. A resposta foi negativa, ao que foi comentado por **Camélia**:

Eu acho péssimo, é isso. Porque há comparação, principalmente quando tem transferência de estudante (...) o trabalho também muda muito, dependendo da equipe (...) que palavra posso usar? É muito negativo para o NAPNE, para o funcionamento (...) da distribuição dos professores em relação ao bel prazer (...) não ter um documento que diz assim, quantas fonos...

Além da diferença em relação ao corpo de trabalho, também foram identificadas disparidade nas estruturas dos núcleos. Sobre isso, **Violeta** disse:

Eu conheço o NAPNE do Humaitá e Tijuca, a parte física é bem distinta. Inclusive os materiais disponíveis, o quantitativo da equipe, como também é muito diferente a disponibilidade dos professores dos demais departamentos para atuarem, mesmo que sejam poucos tempos.

Camélia colocou em discussão uma temática nevrálgica entre o NAPNE e o Departamento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental relacionada à cessão de professores para atuação no NAPNE, visto que o concurso específico para o núcleo data de 2019 e ainda não cobria toda demanda. Sobre isso, **Camélia** argumentou:

Muito tensa, hoje mais do que antes. O Departamento hoje não vê como legítimo a gente tirar, eles dizem tirar, puxar professores para o NAPNE (...) porque eles acham que isso tem que ser equânime com outros departamentos, artes, educação física, música não levam em consideração o trabalho que a gente faz aqui. Porque nosso trabalho aqui

genuinamente vem do pedagógico de sala de núcleo comum³⁵. Então é muito difícil a gente deixar igual para todos os departamentos. E aí, existe uma guerra.

Importa salientar que Camélia é professora do Departamento dos Anos Iniciais com atuação exclusiva no NAPNE. Todavia, não pareceu demonstrar relação de pertencimento, identidade coletiva (CANEN, 2008) com os colegas do mesmo departamento. Como evidenciado em “não levam em consideração o trabalho que a gente faz aqui”. A professora pareceu demonstrar que se reconhecia em um lugar à parte. Mas, ao mesmo tempo, a servidora não tinha lotação definida no núcleo por concurso exclusivo como os profissionais do AEE, professores ou técnicos. Posto isso, foi possível identificar a vulnerabilidade na identidade profissional daqueles atuam no NAPNE na ausência de documentos institucionais.

Outro trecho que merece destaque é “muito tensa, hoje mais do que antes”. Isso foi referência ao contexto de implantação das políticas inclusivas institucionais, desde o Laboratório de Aprendizagem, iniciadas no Pedrinho pelos professores do Departamento dos Anos Iniciais, com reflexos na implantação do NAPNE no segundo segmento e Ensino Médio. Assim, o fragmento “hoje mais do que antes” pareceu ir na contramão das transformações sociais e escolares para inclusão dos estudantes com deficiência.

Outra preocupação demonstrada pelos servidores era com a comparação entre os serviços prestados pelo Pedrinho e o Pedrão, sem a consideração de que diferentes estágios do desenvolvimento e abordagens pedagógicas demandavam por estratégias diferenciadas. No mesmo sentido, foi exteriorizada a percepção de que o Pedrão era o segmento mais valorizado institucionalmente, como evidenciado em “quando a gente senta nas reuniões para discutir código de vagas, com a pró-reitoria de ensino e tudo mais, a gente chega lá e só se fala no Pedrão (...) ninguém olha para o Pedrinho e diz... e enxerga que aqui não cabe, não dá para ser igual para todos os Departamentos (...) Eles nem entendem de Pedrinho, mas...” (Camélia).

³⁵ Disciplinas do Núcleo Comum, Departamento dos Anos Iniciais: língua portuguesa, estudos sociais, matemática e ciências.

Durante o debate, uma professora do Departamento dos Anos Iniciais, em lotação provisória no NAPNE no retorno da licença, **Rosa** colocou:

eu fico pensando, quando a gente tiver esse concurso (professores de AEE) (...) mundo ideal, servidores suficientes (...) Ainda assim, a gente vai achar necessário que os professores do Departamento dos Anos Iniciais e dos outros Departamentos venham? Ou vai ser só uma forma de parceria?

A colocação pareceu indicar que, ao contrário do que estava sendo apresentado pela equipe, a necessidade de deslocamento de profissionais do Departamento dos Anos Iniciais era apenas para suprir a necessidade pessoal, visto que havia maior quantitativo de estudantes com demanda por suporte no segmento do Pedrinho. Identificada a tensão na colocação da participante, a pesquisadora interferiu “eu acho isso importante para a gente pensar, o que vocês acham disso?”

As colocações apresentadas a seguir demonstram as micro tensões existentes entre as funções pedagógicas no contexto das ações e práticas relacionadas à inclusão.

“Eu acho, eu já respondendo minha própria pergunta (...) acho que quando a gente tiver gente suficiente do AEE, eu acho que todas as pessoas dos outros departamentos têm que vir por livre vontade” (Rosa). A colega interrompeu em tom de ironia, “então as pessoas vêm com a maior vontade do mundo, né? Não, não, não” (Camélia). **Rosa** ajustou sua fala dizendo: “Então vamos mudar. Não livres, contra a vontade, porque ninguém me convidou de fato. Mas, assim, o NAPNE hoje, para mim, apesar de eu estar aqui, não é o lugar onde eu tenho maior conhecimento, mesmo de estudo. Não é. Não estudei, ainda”.

Diante do relato, a pesquisadora perguntou: “Se você pudesse, você não estaria aqui? Foi respondido por **Rosa**: “Sim, não estaria. E não porque eu não goste, mas por mim. É questão de afinidade que eu estou falando. Inclusive a chefe sabe disso, todo mundo sabe”

A partir dos trechos apresentados foi possível identificar a fragilidade na concepção de inclusão escolar presente mesmo entre os membros do NAPNE, aqueles que são os agentes da ação inclusiva na dimensão da prática, diretamente ligados aos estudantes e aos familiares.

Em primeiro lugar a ideia de que o aumento da quantidade de professores do AEE diminuiria a necessidade de participação dos professores dos outros departamentos no NAPNE foi a flagrante constatação da concepção, mesmo que inconsciente, de que a inclusão é responsabilidade dos núcleos de acessibilidade e seus profissionais. Na contramão, argumentamos que os ideais de inclusão com os quais dialogamos compreendem que “o melhor do mundo” não seria um núcleo com quantitativo suficiente de profissionais, mas um espaço educacional onde as diferenças fossem levadas em conta nos currículos, avaliações, ambientes, rotinas, de modo que a existência de um núcleo de acessibilidade fosse dispensável. Ainda, a existência do núcleo só se justifica pela ausência da acessibilidade.

Diante do apresentado, em relação às funções e responsabilidades, havia indefinição dos papéis dos professores dos departamentos de ensino e dos professores do AEE que atuavam no NAPNE. Nos dois casos, os profissionais participantes da pesquisa desenvolviam as mesmas funções sem distinções. Todavia, no âmbito dos discursos verbais e não verbais as diferenciações eram claras.

Em relação aos aspectos pedagógicos, outra participante do Departamento dos Anos Iniciais com atuação no NAPNE analisou que a diversidade de formações acadêmicas e experiências institucionais era uma estratégia de aproximação entre os suportes às necessidades específicas e a aprendizagem cooperativa entre os profissionais que atuam no NAPNE, como **Violeta** salientou:

Eu acho que os profissionais dos anos iniciais junto com o do AEE se complementam (...) um olhar amplia o outro (...). Os profissionais do AEE têm um olhar bastante individualizado (...) é do indivíduo para o todo. O profissional dos anos iniciais, que já transitou por outras séries, por outras equipes, que sabe como é o trabalho pedagógico é alinhavado, independentemente de ter ou não criança com inclusão. Ele junto com o profissional do AEE consegue pensar a inclusão de maneira mais ampliada.

O argumento acima apresenta a dimensão da identidade institucional proposta por Canen (2008). Ou seja, há que se considerar que existe uma identidade institucional na qual está inserida a identidade coletiva de membros do NAPNE (servidores e estudantes), e as identidades individuais relacionadas às práticas inclusivas e às necessidades de suporte. Dito isso, é possível inferir que as estratégias inclusivas demandam pelo conhecimento das linguagens negociadas

nos contextos de poder. Assim, o professor oriundo dos departamentos de ensino ganha status de articulador das ações inclusivas porque sabe como buscar aproximações entre aquilo que está posto – a tradição - e o que pode ser transformado – inclusão - uma tensão em constante negociação.

A diversidade na origem dos profissionais que atuam no NAPNE também pode ser considerada como uma estratégia para ampliação das efervescências em diferentes setores da escola, esse potencial foi identificado no relato de **Violeta**:

Eu acho que a gente amplia a capacidade de mobilizar as equipes docentes, porque esse profissional já circulou pelas equipes. Ele amplia a capacidade de escuta para a questão daquela criança. Porque ele conhece onde é que estão as brechas de construção do trabalho pedagógico (...) Então eu acho que essa experiência de núcleo comum complementa sobremaneira o AEE (...). Hoje eu acho que se o NAPNE um dia vier a ser um setor somente com profissionais do AEE, eu acho um empobrecimento do trabalho pedagógico.

O trecho demonstra possibilidades e tensões na dimensão das práticas. No primeiro momento é apresentada a vantagem em ser um núcleo interdepartamental. Em seguida, alerta para o empobrecimento do trabalho com a saída dos professores de outros departamentos. Claramente, é possível identificar disputas de poder mediadas pela linguagem, para estabelecimento de posições políticas internas ao núcleo, que garantam a permanência ou saída dos servidores em lotação provisória³⁶.

As tensões em relação às atribuições pedagógicas dos profissionais do AEE também foram identificadas fora do NAPNE. Uma participante com origem departamental comentou sobre os professores do AEE: Nas reuniões “quando é um cara do AEE que fala, é muito mal aceito”. Ainda,

Eu vejo aqui no nosso campus (...) nesses anos que estou aqui (...) ficou mais fácil construir o trabalho pedagógico com as crianças das quais eu fui docente, estou sendo (...) eu vejo as minhas colegas de AEE, eu percebo mais dificuldade, não por...não tem nada a ver com competência profissional. Tem a ver com essa trajetória ... é minha opinião (...) Quando ela fala, ela é ouvida de maneira diferente de quando eu falo.

Importa destacar que a fala acima é de uma professora do Departamento dos Anos Iniciais sobre as professoras do AEE que estavam presentes, foram citadas

³⁶ Professores dos Departamentos de Ensino lotados no NAPNE.

nominalmente, mas que não responderam oralmente. Mas, olhares foram trocados. Nesse contexto, as tensões entre as atuações profissionais também foram identificadas nas relações entre técnicos e docentes externos ao NAPNE, conforme o relato de **Begônia**:

Eu acho que o professor tem um poder muito dominante. E aí é difícil pra mim, enquanto técnica (...) perfurar determinadas barreiras. Elas não estão disponíveis para ouvir o que eu tenho para dizer, entendeu? (...) Então, na hora que aperta, aí ele te pede. Aí fala sobre equipe, colaboração e tal. Enquanto está tudo tranquilo é uma relação hierárquica.

Diante do apresentado, foi possível sugerir que a ausência de uma identidade coletiva forte entre os profissionais do NAPNE aliada ao modo como esses profissionais eram vistos institucionalmente refletia o hiato na produção de documentos – textos políticos – que pudesse fortalecer as ações inclusivas do núcleo a partir da institucionalização das atribuições, responsabilidades e autonomias dos seus profissionais.

Como demonstrado, as incertezas e fragilidades identificadas na autoidentificação dos servidores em suas ações profissionais foi a temática com maior discussão durante o encontro, permitindo a interpretação de que esses eram os fatores que mais mobilizaram os profissionais ao falarem sobre suas ações na dimensão das práticas. Sendo esses fatores internos ao núcleo.

Fatores externos ao núcleo também foram identificados na coleta de dados como limitadores da ação inclusiva. Ou seja, fatores oriundos da interação entre o NAPNE e a comunidade escolar que impactavam profissionalmente e pessoalmente os membros do NAPNE, a saber: as barreiras atitudinais e as demandas de suporte.

Em quatro momentos distintos, as barreiras atitudinais foram evidenciadas na hierarquização entre função e formação dos servidores tanto dentro quanto fora do núcleo. O primeiro foi na discussão sobre a dinâmica dos Conselhos de Classe em que os profissionais do NAPNE sentem maior abertura para votar quando o caso é de séries iniciais, mesmo havendo amparo de uma portaria institucional que não restringia a votação do NAPNE. Segundo **Violeta** “mesmo com o argumento vinculado a uma necessidade específica da criança, o argumento do professor regente tem peso maior”. Sobre o peso, foi perguntado se seria uma referência

quantitativa ou simbólica, respondido por **Violeta**: “São as duas coisas. Quando o professor...estivemos essa agora...no conselho de classe...uma professora mudou o voto. Quando ela me ouviu, ela esteve comigo. Quando chegou a hora de votar, ela disse: não. Não me sinto confortável de não acompanhar o voto da professora regente.”

O contexto da citação apresentada demonstrou a clara relação de poder estabelecida entre os profissionais que atuam dentro e fora do NAPNE. No caso em questão, a análise demandava por formações específicas dos servidores que atuavam no NAPNE. Entretanto, mesmo com argumentos técnicos, cientificamente comprovados e um ano letivo de acompanhamento da criança a justificativa para o voto foi “Não me sinto confortável de não acompanhar o voto da professora regente”. Essa pode ser considerada como uma evidência de que a falta de reconhecimento institucional do NAPNE como setor especialista, nos momentos de definição das ações pedagógicas, compromete a qualidade do suporte a ser prestado.

O segundo momento demonstrou claramente a relação entre servidores do NAPNE e professores na tensão entre a formação e a hierarquia de poder. Para **Begônia**, em alguns momentos, os servidores do NAPNE eram reconhecidos como “os especialistas”, apenas, para “resolver os problemas”, como disse: “Você que é especialista. Não porque te admiro. Não! Resolve aqui para mim (...) especialista é que resolve (...) me ajuda aqui. É isso. Na hora de apagar o incêndio, na hora de não saber o que faço.” Continuando, **Begônia** ressaltou: “(...) a mão de obra vem ali dos outros (do NAPNE). Então, na hora que aperta. Ele (professor) vem e pede. Aí você vira equipe. Aí você fala sobre colaboração e tal. Mas, é até esse momento. Enquanto está tudo tranquilo, é uma relação hierárquica, entendeu”

O terceiro momento de identificação da barreira atitudinal foi retratado nessas falas:

Eu acho que professores que não estão abertos à inclusão fogem. Sabe? Lh, esse estudante, pera aí, ele vai para turma 401, então vou pegar a 403. Já acontece esse movimento. Então, eu acho que quem tem relação afetiva com a criança de inclusão acaba ficando ... pegando a turma. (**Violeta**)

Essas pessoas que fogem estão cada vez mais acuadas, porque não tem mais para onde fugir. Mas aí escolhe, sabe assim? Não tem, não tem

muito. Às vezes escolhem e dão um tiro na água, né? Porque é isso, assim ... acha que aquela criança X ou Y vai dar menos trabalho, em muitas aspas, e se ferra. (**Camélia**)

Os trechos acima apresentam um potencial e um limite para ação inclusiva que merecem destaque. O potencial estava no fato dos professores já reconhecerem que não é mais possível ignorar a presença de um estudante com deficiência em sala de aula, mesmo que a estratégia de fuga fosse uma forma clara de exclusão. O limite estava no fato de ainda se considerar a relação afetiva como justificativa para inclusão, quando essa é direito inegociável. Não ignoramos a importância dos aspectos afetivos nas práticas educacionais, nosso argumento é de que a ação inclusiva é um direito do estudante e um dever da escola. Portanto, não caberia a dependência da ação inclusiva à afetividade.

O quarto momento, foi relacionado às falas de que os estudantes com deficiência são estudantes do NAPNE. Ou seja, a linguagem denunciando a concepção de que existe um estudante que é do Colégio Pedro II e outro que é do NAPNE do Colégio Pedro II. Sobre isso, **Violeta** destacou: “eu acho que isso está no imaginário social” Ainda, **Camélia** falou: “a maioria das pessoas pensa (que o estudante é do NAPNE), existem pessoas que estão começando a enxergar de outra forma, de tanto que a gente faz esse papel de dizer para o outro que a criança não é do NAPNE. A criança é da escola”. **Violeta** complementou: “A criança é da escola. Assim como a criança não é da professora dos anos iniciais, a criança não é da professora de áreas específicas”

A alta demanda de suportes exigida do NAPNE foi apontada como um limitador da capacidade da ação inclusiva. Segundo os participantes, a relação entre a força de trabalho e as necessidades eram inversamente proporcionais, exigindo que os servidores tivessem que fazer escolhas entre os estudantes e os suportes que podem ser oferecidos. Como exemplificação, **Violeta** sublinhou: “como foi na época da Covid, que chegavam quatrocentos e cinquenta mil pessoas para trinta mil médicos. É isso.”.

Os participantes denunciaram que as liminares judiciais para cumprimento dos direitos previstos na legislação tinham prioridade sobre as necessidades dos estudantes. Ou seja, diante de uma liminar que determina “cumpra-se” era possível que o profissional deslocado para atender deixe outro estudante, sem considerar

os critérios pedagógicos e do AEE para alocação de profissionais. Essa foi uma questão que apareceu nas entrevistas com gestores, nas entrevistas com os familiares e será aprofundada na seção dos resultados.

Outro relato sobre a alta demanda de suporte foi no caso de uma criança com TEA que tinha duas Profissionais de Apoio Escolar (PAE), quando questionado o porquê disso, a explicação foi: “porque deveria ser uma professora e uma profissional de apoio, como a gente fez para Libélula, por exemplo. E aí, não tem essa professora, a gente tem mais PAE. Foi a solução que a gente encontrou” (Camélia).

Considerando a percepção individual dos participantes quanto ao seu trabalho em relação aos professores do seu *campus*. Foi perguntado: Você sente que é visto pelos colegas externos ao núcleo como menos qualificados? Essa foi a pergunta com maior adesão, todos disseram: Não! Mesmo quem não disse oralmente, manifestou a resposta pela linguagem corporal. Inclusive, a pergunta causou estranheza ou até mesmo incômodo em alguns. Como se fosse uma pergunta sem sentido ou óbvia.

A intencionalidade na pergunta visou identificar se as falas anteriores sobre a percepção da hierarquia das funções e atribuições não estaria influenciada pelo sentimento de menos valia por parte dos membros do núcleo. Portanto, a desestabilização provocada pela pergunta também fez parte do interesse na coleta de dados espontâneos. Ou seja, dados que não foram produzidos de forma tratada pelos participantes. De modo que, o dado produzido na emoção poderia refletir mais adequadamente a realidade.

Sobre a percepção que os demais servidores do *campus* tinham em relação aos servidores lotados no NAPNE, foi perguntado: Como vocês se sentem vistos pelo *campus*? Entre risos, gargalhadas e olhares, responderam: “Além dos chatos? Chatos e encrenqueiros?” (Begônia). “É isso, chatos encrenqueiros e apagadores de incêndios” (Camélia). Diante das respostas aparentemente negativas, foi perguntado: Os especialistas? Após uma pausa, responderam: “eu acho que tem gente que acha que a gente sabe tudo, pela pouca disponibilidade para estudar tudo que precisa” (Violeta). “As pessoas às vezes falam isso, inclusive, assim... você que é especialista”.

As respostas foram consideradas como aparentemente negativas porque no cenário em que foram apresentadas indicaram um perfil não valorado pelo colega. Todavia, sob a perspectiva do Ciclo de Política em análise com o contexto, os adjetivos “chatos” e “encrenqueiros” podem ser traduzidos por fiscalizadores ou avaliadores e produtores de efervescências.

Em relação ao Ciclo de Políticas, os fiscalizadores e avaliadores estão localizados no quarto contexto - avaliação da política. Assim, são os responsáveis por verificar como a ação inclusiva está sendo implementada na dimensão das práticas tendo como referência o texto político, produto do contexto anterior. No mesmo sentido, os encrenqueiros são aqueles que identificam barreiras e produzem novas efervescências. Nunca estão satisfeitos, sempre encontram uma necessidade de aprimoramento ou mudança.

Entre os vários momentos do grupo focal, foi possível perceber tensões e disputas de poder internamente ao núcleo. Disputas essas traduzidas em falas, predominância de falas, silêncios, gesticulações, omissões e tentativas de proteção. Em contrapartida, quando o questionamento envolveu o núcleo em relação ao seu *campus*, suas ações conjuntas enquanto setor, e suas formações acadêmicas, os participantes se uniram em “nós”. Como no exemplo, “somos os chatos, encrenqueiros, apagadores de incêndio”. Essa constatação foi mais uma validação de que, a ausência do texto político sobre o funcionamento do NAPNE, fragilizava tanto internamente quanto externamente as ações inclusivas pela falta de uma identidade coletiva forte dentro dos campi e dentro da instituição, na dimensão da reitoria e setores superiores da educação nacional. Mas, ao mesmo tempo, os servidores lotados no NAPNE demonstraram partilhar a mesma identidade coletiva quando vistos pela perspectiva dos colegas. De modo que, mesmo havendo tensões internas, seus membros são capazes de se unir para demonstração de força quando necessário.

Com respeito à saúde mental e emocional dos servidores, com influência direta do ambiente de trabalho, foram identificados prejuízos, com necessidade de acompanhamento médico e terapêutico, uso de medicações e, até mesmo, licença à saúde. Inclusive, apresentadas pelos participantes, essa foi uma das justificativas para o desinteresse na função de Chefe do NAPNE. Como evidenciado em: “a briga agora é como a gente vai fazer, porque ninguém quer ser chefe” (Violeta). “Ninguém

quer” (Lisianto). Em outro caso, “A gente está dividindo (...) parte administrativa e parte pedagógica, mas só eu assino” (Camélia).

Merece destaque o fato de que, em nenhum momento, espontaneamente, os participantes apresentaram pontos positivos do trabalho que conseguiam desenvolver a despeito das limitações inclusivas. Esse foi um dado intrigante, visto que tanto gestores quanto familiares reconheceram em suas entrevistas o valoroso trabalho desenvolvido pelo NAPNE, ainda que com críticas e sugestões. Essa questão foi incluída no planejamento inicial do segundo grupo focal, como uma ação necessária.

5.2.3.2 Segundo grupo focal

5.2.3.2.1 *O contexto da produção dos documentos: olhando para trás e caminhando para frente*

Inicialmente, o segundo grupo focal foi planejado para a modalidade presencial. Contudo, a análise dos dados revelou que a diferenciação das modalidades dos encontros permitiu avaliar mudanças e posturas, posicionamentos e adesões, tornando o repertório para análise ainda mais enriquecido.

A modalidade virtual, online, expôs mudanças nos comportamentos, contradições, posturas, gestos e tons de voz dos participantes. Aparentemente, os participantes ficaram mais à vontade para falar através das suas expressões faciais, como se os cuidados no encontro presencial tivessem sido esquecidos. A comunicação não verbal, manifesta não foi analisada como dados objetivos, mas interferiram sobremaneira no direcionamento para a análise do contexto. Isso se justifica porque a metodologia do Ciclo de Política prevê que as negociações, omissões, tensões, acordos e opressões da produção das políticas acontecem nos não ditos, nas entrelinhas, nas lacunas e nos vazios, em articulação com os contextos.

Como exemplo da mudança dos comportamentos entre um encontro e outro, apresentamos o caso em que uma participante se posicionou segura e confiante enquanto profissional atuando exclusivamente no NAPNE, em relação aos demais colegas. Na ocasião do primeiro encontro, ela inclusive se colocou em comparação

com uma colega tentando demonstrar que sua origem na instituição a colocava em situação de maior visibilidade do que a colega. No mesmo momento a pesquisadora perguntou se essa percepção era percebida pela colega citada, ao que respondeu negativamente.

No segundo grupo focal, a participante comentou sobre o valor psicológico, e o reconhecimento social do que é ser professor do Colégio Pedro II em comparação às outras redes, justificando o fato de poucos professores terem interesse na atuação no NAPNE. Diante disso, a pesquisadora perguntou: “E você acha que, dentro do Pedro II, o professor do NAPNE é visto como um professor diferente do professor que não é do NAPNE?” Ela respondeu: “Eu acho que sim. Eu me sinto vista diferente. E eu não acho isso positivo”. Ao que pareceu, no contexto dos encontros e na análise da transcrição, a colocação em relação à colega apresentada no primeiro encontro dizia respeito ao seu próprio sentimento. Revelando as tensões internas ao núcleo, conforme previsto no arcabouço teórico da pesquisa.

A análise criteriosa dos dados coletados nas ações com os servidores indicou a possibilidade de exposição, em alguma medida, de suas identidades quando comparadas as suas participações nos dois momentos dos grupos focais e na resposta ao questionário de avaliação. Dito isso, com a preocupação de manutenção dos rigores metodológicos da pesquisa científica, o compromisso ético com proteção das identidades dos participantes e cientes de que o Ciclo de Políticas orienta sobre as disputas de poder e tensões no fazer política educacional, intencionalmente, optamos por omitir os nomes fictícios dos participantes usados na análise de dados do primeiro grupo focal.

Os dados do primeiro grupo focal indicaram que os participantes não demonstraram conhecer o histórico da instituição do NAPNE e das estratégias inclusivas anteriores. Ainda, não lidavam com os documentos institucionais de modo a relacionar os documentos e ações em suas possibilidades e limites. Em vários momentos os participantes queixaram que os demais servidores não conheciam o NAPNE, a localização e o que fazia. Entretanto, os próprios servidores com atuação exclusiva no NAPNE não conheciam, ou não demonstraram conhecer, os caminhos já trilhados. Assim, ignorantes dos processos anteriores, das barreiras anteriores e dos desafios já vencidos, aparentemente, os entraves do presente

pareciam não ter solução. Talvez, essa fosse a causa do direcionamento do olhar focando no que ainda faltava sem considerar os avanços já conquistados.

Diante da identificação desse fenômeno, recorreremos às datas dos documentos com a intenção de estabelecer linha cronológica entre a entrada dos servidores na instituição ou, especificamente, no NAPNE. Identificamos que mesmo o Projeto Político Pedagógico Institucional (COLÉGIO PEDRO II, 2017) não era conhecido, além da sua existência conforme demonstrado a seguir:

No contexto do Projeto Político Pedagógico Institucional (COLÉGIO PEDRO II, 2017), foi apresentado como ponto para discussão a identificação da falta de referência ao NAPNE e às estratégias de inclusão na Seção do Departamento dos Anos Iniciais ao passo que foi identificada no Departamento de Desenho. Ao que comentaram: “eu acho que qualquer coisa que eu fale aqui, e assim, são hipóteses, né? Talvez, por ... justamente pouca gente se engajar e pouca gente se interessar por esse lugar”.

A pesquisadora provocou: “Mas, quando o PPPI foi feito todos os NAPNEs funcionavam”

Eu não sei mais quem é que estava participando dessa briga política para a escrita desse PPPI (...) Eu não sei quem foram elas exatamente. A questão que me veio (...) eu acho que vai depender muito de quem estava à frente, quer dizer, dependeu de quem estava escrevendo e quais eram as intenções e as possibilidades que essas pessoas tinham para falar sobre o NAPNE (...) Talvez a pessoa que estivesse lá não tivesse *know how* para poder entender.

Dados da investigação informam que o PPPI foi um documento com escrita coletiva, feito com representantes de todos os setores da escola, com fundamentação teórica e consulta à especialistas, conforme demonstrado na análise documental. Ainda, a profissional já era servidora e não esteve licenciada durante o processo de produção do documento. Portanto, foram elencadas três possibilidades analíticas para o comentário da participante. A primeira foi o desconhecimento do documento e dos mecanismos institucionais para produção dos textos políticos. A segunda foi a tentativa de evadir da questão sem que houvesse comprometimento pessoal com a análise feita. A terceira, considerada com maior adesão ao contexto, é a fusão das duas. Na incerteza sobre a produção do documento e seu conteúdo em adição ao temor de falar sobre os autores do

texto, foi feita a opção pela resposta evasiva, evidenciando a tensão em todas as esferas da produção da política, até mesmo no falar sobre ela.

Posto isso, como ponto de partida no segundo encontro, foram apresentados as portarias, notas, o PPPI e a análise documental realizada como estratégia para construção do panorama da discussão sobre as ações inclusivas no Colégio Pedro II. Após esse momento, foram estabelecidos paralelos analíticos entre os fatos e os textos políticos, a partir das demandas do primeiro encontro e dos demais participantes.

5.2.3.2.2 O contexto da produção dos documentos: usando o texto como arma e escudo na produção de ações

Repetidas vezes, em diferentes contextos e amostras, o NAPNE apareceu como sendo visto como o único responsável pela inclusão escolar do estudante com deficiência. Nesse sentido, a partir dos documentos analisados, o PPPI foi identificado como o documento com maior potencial para argumentação de que a inclusão é responsabilidade de todos. E, por isso, ele foi usado como ponto de partida para a estratégia política de compartilhamento de responsabilidades pela utilização dos textos já existentes e legitimados por toda a comunidade. Em especial a visão institucional: “Ser uma instituição pública de excelência em educação integral e inclusiva, consonante com o mundo contemporâneo ...” (p.8).

Em comparação com o peso que a inclusão representa na visão institucional, as garantias para sua efetivação na dimensão das práticas no decorrer do texto do PPPI (COLÉGIO PEDRO II, 2017) eram desproporcionais. A vista disso, foi proposto que a visão institucional fosse usada como arma para ampliação das ações inclusivas, e escudo frente aos discursos de que os departamentos pedagógicos “perdem” profissionais para o NAPNE.

Na publicação do PPPI (COLÉGIO PEDRO II, 2017) não existia o cargo de Professor do Atendimento Educacional Especializado. A função era exercida por servidores lotados no NAPNE, preferencialmente, com formação específica. Ou seja, professores dos departamentos pedagógicos, com ampla maioria do Departamento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Com a chegada dos professores do AEE por concurso e processo seletivo a ausência de documentos normativos do NAPNE ficou ainda mais exposta. Os professores recém-chegados ficaram sem vinculação departamental dentro da instituição, portanto, em condições frágeis de representação política no organograma institucional. No momento da pesquisa, os professores do AEE estavam vinculados ao NAPNE que também não tinha regimento específico.

Sobre a condição dos professores de AEE em relação aos documentos, foi dito:

Nós, professores da Educação Especial, estamos buscando a construção de um documento, uma construção de um departamento para nós (...) porque eu não estou conseguindo participar das reuniões, mas são reuniões quase semanais de professores de educação especial de todos os institutos federais do Brasil (...) acho que está todo mundo se sentindo incomodado, querendo se unir, querendo falar e querendo se colocar como docente da Educação Especial.

O relato da participante foi mais uma prova da indissociabilidade das dimensões do Ciclo de Políticas. Trata-se claramente da identificação da ausência de um direito – ter um departamento de representação – no texto do PPPI (COLÉGIO PEDRO II, 2017). Em segundo lugar, a consciência de que, em minoria nos institutos em que trabalham teriam menos chances de êxito. Em terceiro, a organização de forças para proposição de um texto político a partir das reuniões semanais. Dito isso, em relação ao Ciclo de Políticas, temos a efervescência originária da ausência no texto político que instituiu o NAPNE nos institutos federais.

Por outro lado, o relato produziu uma tensão interna ao NAPNE porque ele expôs articulações para produção de garantias com apoio de forças externas, como os outros institutos federais. Dito isso, foi possível compreender as tensões nas relações de pertencimento ao núcleo expostas no grupo focal anterior. Ainda, a criação de um departamento de Educação Especial dentro do NAPNE expôs a inexistência de um equivalente ao departamento para os servidores técnicos. Assim, foi identificada a fragmentação das estratégias para produção do texto político do NAPNE, como decorrência da pulverização de ações entre grupos profissionais em busca de uma identidade institucionalmente reconhecida.

Foram apresentadas as análises das Portarias nº1348 (COLÉGIO PEDRO II, 2016) e nº 1887 (COLÉGIO PEDRO II, 2017). A partir disso, foram comparadas as

ações inclusivas apontadas pelos participantes e aquelas previstas no documento. Foi constatada a realização de ações inclusivas não previstas no documento como acessibilidade para responsáveis com deficiência, articulação intersetorial para inclusão, atividades culturais, ações com servidores e outras. Sobre isso, os participantes justificaram:

São ações que a gente faz (...) isso vai do bom senso da equipe (...) a gente tinha que ter esses cuidados (...) eu vi esses cuidados quando não era do NAPNE e continuei (...) mesmo que não dê certo, a gente tenta, entendeu? (...) Alguns setores já entendem melhor isso (inclusão é responsabilidade da escola), outros nem tanto, outros nada, tem de tudo (...) esses cuidados, apesar de não estarem na portaria eu vejo acontecer. Não estou dizendo que dá certo, porque às vezes não dá, mas que o cuidado existe, existe.

A efetividade da política na dimensão da prática é uma perspectiva de análise cara ao Ciclo de Política. No caso de ações não previstas no texto político, mas materializadas, importunou-nos aprofundar. Nesse sentido, a pesquisadora convidou os participantes a comentar. Não havendo resposta, foi lançada a seguinte pergunta: o que é bom senso? Silêncio...

Comparativamente, as expressões faciais dos participantes durante o relato que ora parecia se referir aos NAPNEs e ora apenas um *campus* e dos dados coletados nas entrevistas com os familiares revelaram que a expressão “bom senso” trazia tensões, negociações e sobreposição de poderes. Por isso, foram apresentados dados das entrevistas com responsáveis que indicavam que o “bom senso” poderia ser traduzido como “cada um faz aquilo que quer”. Como no caso de estudante que no NAPNE do mesmo *campus* que recebeu tratamentos díspares e outro em que os familiares diziam sentir como se tivessem mudado de escola.

Até esse momento, o fomento da discussão estava no que foi identificado como prática para além daquelas previstas no texto político – as portarias. A problematização sobre a expressão “bom senso” visou demonstrar que ações não demarcadas no texto político não garantem a utilização do documento como garantidor do direito e da obrigação.

Nessa conjuntura, um participante pediu a fala e apresentou longos argumentos de suas avaliações sobre a pesquisa. Como estratégia didática, a fala será apresentada por seus trechos mais relevantes entrecortados pela análise e pela resposta explicitada pela pesquisadora. Contudo, no grupo focal a exposição

foi apresentada sem interferências verbais dos demais participantes e da pesquisadora. Disse: “Mesmo que a gente estivesse com todos os documentos, com esses procedimentos listados que é fundamental de acontecer, nós não conseguiríamos cumprir (...) historicamente essa é uma escola personalista”.

O aporte teórico com o qual essa pesquisa se fundamentou coaduna com a ideia de que os documentos não garantem a ação. Todavia, eles são uma tentativa de tornar as ações institucionais minimamente padronizadas no sentido da garantia de direitos, evitando a necessidade de contar com o “bom senso” para recebimento dos suportes necessários. Ainda, argumentamos que os textos políticos são documentos inacabados, e é essa característica que permite que as ações inclusivas e a política educacional sejam constantemente avaliadas e modificadas ao longo dos processos de transformação dos contextos e das demandas. Compreendemos a inclusão como um processo em busca de aperfeiçoamento, do mesmo modo os documentos garantidores das ações inclusivas assim devem ser.

A falta de experiências formativas para atuação na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva também foi abordada, como a seguir: “é uma política ampla que não chegou sequer nos espaços formativos (...) a gente ficou no estudo das leis, sobre as grandes conferências, os grandes encontros dos maiores estudiosos. Tivemos acesso a isso, ao papel, mas a poucas experiências.!”

A utilização do argumento da falta de experiência formativa remonta à justificativa ouvida nos corredores das escolas na forma “eu não posso fazer porque não estudei para isso”. Ademais, pareceu uma crítica a pesquisa pela valorização das leis e dos documentos. Ainda sobre a dificuldade de professores, foi dito:

Porque todos os outros (professores) **não estão disponíveis**³⁷ por questões afetivas, emocionais, por questões da inclusão. Não é em função do saber intelectual. Como é que eu lido com aquela criança? **Como eu lido com aquele ser que é tão diferente de mim, com essa necessidade específica?** Porque qualquer criança é diferente, né? Mas como é que eu lido com esse tipo de necessidade específica que essa criança me apresenta?

Em seguida foram apresentadas críticas claras e objetivas em relação à pesquisa, conforme evidenciado em:

³⁷ Grifos nossos

Se a gente for olhar esse processo grande de implementação dessa política pública, **sair da correlação do que está escrito no documento, fazemos ou não fazemos** e olhar que é uma etapa de construção. Isso ajuda a ver os passos que precisam ser dados. Por que para os pais? Os pais não estão dentro do processo institucional interno. Eles estão vendo uma ponta do iceberg. Então juntar a análise deles com as nossas é fundamental nesse sentido.

Porque nenhuma portaria do Pedro II tende a ser cumprida integralmente. E são nos momentos de crise que elas vêm para regulamentar. Porque existe muita liberdade (...) Eles (os documentos) não estão trazendo uma receita, eles são balizadores (...) diante do que a gente está conversando até agora não ajuda (...) eu queria trazer esse olhar mais processual a essa análise comparativa. **Porque senão... a gente já sabe. Não precisa ter pesquisa para isso.** Qualquer pessoa que vai pesquisar qualquer portaria no Pedro II é muito provável, 90% provável, que ela chegue à mesma conclusão.

Nitidamente a argumentação demonstrou insatisfação com abordagem comparativa entre o conteúdo do texto e as ações. Isso se justifica porque o conteúdo da exposição pareceu indicar que a comparação estava desqualificando o trabalho realizado, quando na realidade o contexto era de ações para além da proposição textual. Em adição a isso, a perspectiva processual da ação inclusiva foi abordada desde o primeiro encontro e foi a origem da apresentação do histórico institucional do NAPNE. Diante disso, foi elaborada a seguinte pergunta pela pesquisadora: “Você acredita que a presença dos documentos não ajuda na implementação das práticas?” A resposta foi: “Não. Não estou dizendo que não ajuda. Estou querendo dizer que comparar o que está no documento com o que acontece na prática sempre vai ser muito dispare (...) um gap estrondoso, então o que ajuda?”

O trecho “não precisa ter pesquisa para isso” foi uma crítica clara, direta e objetiva à pesquisa. A elucidação para essa constatação se firma no fato de que a participante tinha formação acadêmica, portanto sabia dos rigores exigidos na investigação científica. Diante disso, foi necessário a abertura de um momento de esclarecimento sobre a metodologia da coleta de dados para que os demais participantes, inexperientes no pesquisar acadêmico, pudessem manter a adesão à proposta de intervenção.

Nesse sentido foi justificado que, fundamentados nos estudos de Charlot (2006, p.10), “o discurso científico sobre a educação não deve ser um discurso de

opinião; ele não é científico se não controla seus conceitos e não se apoia em dados”. Assim, os dados da análise documental só ganham escopo quando analisados no contexto em que foram produzidos. Portanto, era necessário que o pesquisador se deslocasse da esfera da opinião para mergulhar no campo do conhecimento.

Posto isso, foi esclarecido que o modo e o conteúdo dos questionamentos apresentados não revelaram nem infantilidade e nem mesmo ingenuidade de tentar encontrar a plenitude da aplicação do texto político na dimensão das práticas, isso porque, enquanto referencial metodológico e analítico com o qual dialogamos, o Ciclo de Política já prevê a não efetividade do documento. Assim, no âmbito da pesquisa científica, argumentamos que a avaliação do nível de efetividade do texto político deve ser apreciada pelos agentes que fazem (servidores) e recebem (estudantes) a ação política.

A nevrálgia presente nos discursos da pesquisadora e da participante, assistido por olhos arregalados, assustados e atentos, foi um exemplo espontâneo da complexidade que envolve a produção das políticas educacionais. Trincheira montada, retaguarda armada para localização dos riscos, negociação de sentidos, manutenção e distribuição de poderes. É na sutileza dos argumentos e dos elogios que as críticas se encontram. Ora, como pensaríamos em novos documentos sem analisar em que medida os atuais davam conta?

5.2.3.2.3 O contexto das ações inclusivas: comunicação transparente, suporte e rede de apoio

A comunicação transparente foi uma categoria analítica proposta em resposta às demandas apresentadas pelos familiares dos estudantes atendidos pelo NAPNE e, por isso, foi retomada com os servidores. Nesse sentido, foram elencadas duas conjunturas específicas para discussão do tema. A primeira em relação às possibilidades de suportes. A segunda como sugestão apresentada pelos familiares.

Em relação às possibilidades de suporte, participantes confirmaram as informações de que, em alguns momentos, as famílias foram orientadas a buscar os órgãos reguladores, Defensoria Pública e Ministério Público, para garantia de

direitos. Em um evento específico, a participante relatou a preocupação da família em não prejudicar os servidores com a denúncia.

Mais uma vez a indissociabilidade das dimensões do Ciclo de Política pode ser identificada. Mesmo com todas as críticas aos documentos, e o reconhecimento do poder limitado desses, a orientação dos participantes indica a busca de direitos com suporte dos órgãos reguladores a partir de um instrumento garantidor – o texto político.

Pelos critérios analíticos aplicados, a apuração indicou que ação de expor a impossibilidade de aplicação da política no contexto da prática e orientar uma possibilidade de produção de efervescência pode ser considerada como um exemplo de comunicação transparente.

Considerando que alguns setores do Colégio Pedro II utilizam o aplicativo WhatsApp para comunicação institucional e que essa foi uma reivindicação dos familiares, a proposta foi posta em debate. Nas seguintes condições: uso do aplicativo em um aparelho institucional, com visualizações no horário de funcionamento do núcleo, com regimentos pré-estabelecidos para troca de mensagens e apenas para os estudantes com necessidade de suporte na comunicação.

Primeiramente, os participantes demonstraram preocupação com a criação de mais uma função para os servidores que já têm muitas demandas. Nesse sentido, foram levantadas as seguintes questões: quem seria o responsável? Como dinamizar as informações? Como estimar o tempo de resposta em equilíbrio entre a expectativa dos familiares e a realidade dos servidores? Sobre esse ponto de debate, destacamos três posicionamentos.

Uma participante em cargo de chefia considerou as questões apresentadas acima e relatou usar seu número pessoal para comunicação com alguns responsáveis, dependendo do nível de comunicação das crianças. Inclusive, compreende que a regulamentação do contato direto evitaria comparações entre os servidores que informam ou não seus números pessoais. Na situação descrita, os profissionais que faziam esse tipo de contato eram considerados como legais, bons, interessados. Por outro lado, quem não fazia corria o risco de ser julgado de forma negativa. Sobre isso, ela disse:

Eu acho que haveria sim uma eficácia em relação à institucionalização dessa prática (...) E eu acho, que aí é minha opinião só, que apesar disso, apesar desse esforço, né? Se esse esforço fosse feito, eu ainda acho que não atenderia da maneira como os responsáveis gostariam (...) porque eles querem **individualidade**³⁸, entendeu?

O relato deixou claro que a ação da servidora de compartilhar o seu contato privado trazia desconforto tanto em relação à privacidade quanto à sobrecarga. Ter os contatos com familiares no celular pessoal significava também que os familiares poderiam entender que o servidor estaria disponível mesmo fora do seu horário de trabalho.

O segundo posicionamento também considerou as questões logísticas da prestação do serviço, mas admitiu que seria uma forma de aproximação e melhora da comunicação. “acho que seria muito eficaz na comunicação família e escola, mas seria acrescentar uma função num quadro que a gente está com poucos funcionários”.

O terceiro posicionamento foi radicalmente contrário à instituição do WhatsApp institucional para comunicação direta entre familiares e escola. Sobre isso, foi dito:

eu acho que a agenda junto com o telefone da secretaria nos oferece o caminho do meio mais apropriado (...) a gente depende que ele (responsável) tenha muito equilíbrio para que ele faça bom uso mesmo que esteja tudo amarradinho (...) acho pouco provável que a gente consiga, apostar aí nessa ideia que você trouxe.

Foram apresentados argumentos em relação às dificuldades de comunicação em virtude dos constantes problemas com as linhas telefônicas da instituição para recebimento de chamadas, bem como na realização de chamadas visto que o número aparece como desidentificado no celular e muitas vezes as famílias não atendem porque não sabem que é uma tentativa de contato da escola. O debate continuou da seguinte forma:

³⁸ Grifo nosso.

Eu acho que a gente precisa consolidar o uso da agenda e os telefones estarem disponíveis na escola para esse atendimento (...) eu acho que é um nível de intimidade que ajuda a ter mais problema (...) o fato da criança ter um bidocente não a torna tão especial dentro da escola, né?

A citação acima exige a recontextualização do discurso. Tratou-se de um participante com lotação exclusiva no NAPNE em referência a uma situação que envolve um estudante com significativa necessidade de suporte, e comprometimento da comunicação oral. Ainda,

Eu seria contra. Eu acho que é a agenda, o telefone da escola e o e-mail institucional (...) a porcaria do telefone tem que funcionar (...) é muito problemático esse pai que quer, esse responsável que quer esse atendimento individualizado (...) ele confunde a relação com a escola com a que ele tem com algum terapeuta (...) É muito ruim isso, muito ruim (...) a gente também não ajuda esse responsável a entender que uma dinâmica e escola não funciona individualizada (...) Esse responsável pode escrever na agenda, entregar para o filho. Tivemos uma noite difícil, foi uma manhã confusa. Ele pode ligar para escola.

Entre expressões faciais de irritação, reflexão, surpresa e indiferença, foi relatada uma experiência como mãe:

Eu acho que como mãe, como família, passa sim uma comodidade e uma segurança, sabe? Às vezes estou em uma reunião e me lembro de alguma coisa e consigo escrever, ou eles me mandam mensagens. Borboleta³⁹ está passando mal (...) aí estando numa situação que não posso atender nem fazer uma ligação me traz uma possibilidade.

O trecho em destaque levou dois argumentos novos ao debate. Em primeiro lugar a maternagem exercida, majoritariamente, por mulheres multitarefas. Assim, como demonstrado nas entrevistas com os familiares, as mulheres foram maioria nos cuidados e todas exerciam atividades profissionais para sustento da casa. Ademais, a profissional demonstrou empatia como mãe em relação aos cuidados com os filhos, trazendo humanidade ao discurso que migrava apenas para as justificativas técnicas.

Importa retomar nesta análise que informações de bastidores das coletas de dados foram postas em tela, para verificação da coerência, e possíveis justificativas

³⁹ Borboleta estuda em uma escola municipal. É uma criança sem deficiência.

das ações ou falta delas. Durante essa discussão, um participante indicado pela família como servidor que tinha comunicação direta pelo WhatsApp com a família e terapeutas se manteve a favor de pensar possibilidades, mas sem defesas da prática e justificativas para realização. Por óbvio, esse fato não foi exposto pela pesquisadora. Todavia, a suposição dos familiares de que a ação era feita em sigilo em relação à equipe foi confirmada, refletindo o reconhecimento individual da necessidade da ação pelo servidor que agiu fora do “bom senso” dos demais colegas da equipe. Essa inferência foi possível, sob a perspectiva teórica do domínio da lógica interna de Minayo, como revela o texto seguir:

No momento em que compreender o sentido do que foi relatado e do que observou no campo, o pesquisador não necessita mais estar colado às falas: seu aprisionamento a elas é uma das maiores fraquezas de quem faz pesquisa qualitativa, pois significa que o investigador não foi capaz de ultrapassar o nível descritivo do seu material empírico. (2012, p.624)

No contexto dos suportes, foi identificada diferenças entre as ações e as normatizações do Atendimento Educacional Especializado (AEE). As informações coletadas nas entrevistas com os familiares foram confirmadas pelos servidores. De fato, enquanto atendimento regulamentado, o AEE não estava sendo realizado em muitos casos. Isso se justificava porque na ausência de profissionais para fazer a bidocência/mediação dos estudantes com necessidade de suporte, os professores do AEE foram deslocados para realização da bidocência integral⁴⁰. Nesse contexto, os professores que faziam atendimentos nas necessidades individuais estavam acompanhando os estudantes nas aulas regulares.

A estratégia para acompanhamento dos estudantes com maior necessidade de suporte descobriu o atendimento daqueles que também teriam direito ao AEE.

Por isso, no relato dos familiares foram verificados casos em que os estudantes tinham os suportes garantidos por lei e outros com assistência parcial ou ausente.

Sob as bases analíticas do Ciclo de Políticas, foram apresentados os dados das entrevistas com os familiares, textos políticos sobre o AEE e a problematização de que as ações executadas fora do amparo legal deixam o servidor vulnerável em

⁴⁰ Acompanhamento do estudante em todas as aulas regulares, todos os tempos de aula do dia.

relação à garantia do direito dos estudantes. Ou seja, as ações de bidocência não são obrigações exclusivas do NAPNE, mas são responsabilidades de toda escola como previsto nos documentos legais e na visão institucional. Todavia, o AEE é obrigação do NAPNE, independentemente do nível de suporte do estudante.

Portanto, a reivindicação era legítima dos familiares daqueles estudantes que não tiveram o suporte do AEE e deveriam ser consideradas na produção das ações inclusivas. Do mesmo modo, a inexecutabilidade das ações do NAPNE na relação inversamente proporcional entre demanda e força de trabalho mereciam consideração oficializada para conhecimento dos gestores e dos órgãos reguladores.

Esse é um exemplo das tensões, negociações e escolhas das ações inclusivas na dimensão das práticas. Na tentativa de suprir necessidades avaliadas como emergências, os servidores ficaram expostos ao julgamento da comunidade. Mesmo que as escolhas fossem justificadas e os julgamentos não fossem realizados com visão do coletivo. Foi nesse sentido que argumentamos que os familiares, legitimamente, buscam por ações individualizadas que atendessem às necessidades dos seus filhos. Ou seja, o argumento de que um estudante precisa mais do que o seu filho não os contemplaria. Nesse sentido, retomamos a expressão bom senso usada pelos participantes:

É onde aquele tal bom senso que ela quis dizer no início do nosso encontro (...) o Colégio Pedro II é uma escola muito mais política do que pedagógica. Sem dúvida. Essa é nossa fragilidade (...) porque esse bom senso que olha para as crianças e vê que é essencial nosso trabalho (...) elas são do AEE mas eu as vejo como bidocete. **Eu não vou até a direção e digo: olha há uma ilegalidade dentro da minha...** (ação).

A gente que é do pedagógico a gente quer renunciar à política, porque a gente é do pedagógico e a gente se orgulha de ser do pedagógico, a gente é arrastado pela política. Então a gente precisa aprender a fazer política.

Mais uma vez a expressão “bom senso” apareceu como justificativa para as ações independentes, não institucionalizadas, oferecidas pelos agentes das políticas. Interessante destacar que no caso dos familiares foi dito “a gente depende que ele (responsável) tenha muito equilíbrio para que ele faça **bom uso** mesmo que esteja tudo **amarradinho**”. As expressões “bom uso” e “amarradinho” remetem ao bom senso e normatização – texto político. Esse fenômeno expõe a diferença

de forças entre os agentes e os recebedores da política educacional, mesmo considerando que, em algum nível, todos podem ser agentes e recebedores.

O trecho “eu não vou até a direção e digo: olha há uma ilegalidade dentro da minha... (ação)” quando analisado pela perspectiva do Ciclo de Políticas permite a identificação da omissão na aplicação do regramento político na dimensão da prática. Ou seja, mesmo sabendo que a ação é incongruente em relação ao cumprimento dos direitos dos estudantes, o servidor opta por não se indispor com a direção. Todavia, considerando que o NAPNE é o agente institucional das ações inclusivas, é possível que a ausência da sinalização da ilegalidade por quem supostamente conhece os textos políticos, induza a direção do *campus* na manutenção da estratégia equivocada.

Outro ponto considerado foi a dicotomia entre pedagógico e político e a concepção maniqueísta de bom e mal em relação à política. Argumentamos que o paradigma inclusivo é um movimento declaradamente político de utilização dos conhecimentos pedagógicos para combate a toda e qualquer forma de preconceito e discriminação. Do mesmo modo, partimos do pressuposto de que é pela ação pedagógica consciente e cientificamente comprovada que às barreiras ao acesso, permanência e participação podem ser rompidas, ainda que gradativamente.

Em vários momentos o fazer política foi identificado nos relatos dos participantes. Como por exemplo na articulação entre servidores de outros departamentos, setores, aproximação com a comunidade. Entretanto, essas ações ainda não eram vistas como um modo de produzir efervescências e fazer política.

A formação dos profissionais foi temática das entrevistas com os familiares e reapareceu no segundo grupo focal. Os participantes sinalizaram que, no contexto do Colégio Pedro II, os servidores têm alto padrão de formação acadêmica, são referências em suas áreas, mas desconhecem as estratégias inclusivas em suas especificidades. Uma participante, analisou que, mesmo com os avanços do debate sobre inclusão, essa é uma temática ainda pouco frequente no concurso e no processo seletivo. Ela disse:

A gente reforça isso quando uma prova para professor não tem nenhuma questão sobre inclusão. Isso diz o que? Isso diz que os professores que estão querendo uma vaga no Pedro II são diferentes dos profissionais especializados.

Mais uma vez, foi identificada a tensão em relação às responsabilidades sobre as ações inclusivas. Juntamente com a participante, argumentamos que a prova do concurso é também um texto político. Ter questões relacionadas à inclusão e às estratégias pedagógicas pode ser um modo de informar sobre o tipo de qualificação profissional que a instituição valoriza. Ainda, as provas de concurso são instrumentos formativos na medida em que são estudadas pelos candidatos. Dito isso, a inclusão como temática obrigatória nas provas de concurso e processo seletivo poderia ser uma estratégia para definição do perfil profissional institucional e para (in)formação para os profissionais que buscam vaga na área.

Os dados indicaram que o NAPNE enquanto agente sistematizador da inclusão institucional estava localizado em intercessão entre a falta de parcerias com os demais servidores e as expectativas dos familiares. Os textos políticos que garantiam os direitos dos estudantes poderiam ser usados na responsabilização do NAPNE pelas ações e omissões.

No contexto das práticas, a escolha por suportes não oficiais garantia parcialmente o direito de uns, tirava o direito de outros e não contemplava plenamente ninguém. Nem mesmo os servidores que, claramente, demonstraram insatisfação com suas ações a ponto de não serem capazes de apresentar suas vitórias mesmo quando provocados. Essas afirmações podem ser confirmadas pelas citações a seguir:

A gente precisa fazer força para que esses departamentos também disponibilizem professores para fazer a bidocência, a gente não é especialista em música, artes, educação física (...) Não há esse acompanhamento regularmente. Assim, é o caos em relação à aula, em relação à dinâmica, em relação à criança. A criança está desassistida e, ponto! A aula não é pensada para a criança. Não adianta a gente tentar articular.

Quando o NAPNE deixa, quando deixa a deriva, que a gente sabe que não fica à deriva, mas o pai entende que o NAPNE deixou à deriva (...) ele esfola a nossa cabeça. Ele cobra, ele vai no Ministério Público, ele vai na reitoria. Ele entra na ouvidoria.

Dado momento, foi relatada uma estratégia de aproximação dos professores dos demais departamentos a partir da utilização de dois tempos da carga horária de recuperação para atividades com o NAPNE. Segundo dito, foi “política, foi duro, não sei se é ideal, é uma tentativa”.

Considerando a análise documental, essa estratégia foi iniciativa do então reitor na publicação da Portaria nº4011, que segundo dados das entrevistas com os gestores, foi feita na intencionalidade de aumentar os suportes oferecidos pelo NAPNE e aproximar os professores dos *campi II e III* das ações inclusivas. Considerando que a estratégia foi nos campi I, foi possível perceber a flexibilização do texto político através de disputas de interesses para garantir uma ação inclusiva na dimensão das práticas.

O desenvolvimento da pesquisa aconteceu no espaço temporal de transição da gestão em todos os níveis da reitoria. Do mesmo modo, houve mudança na coordenação da Seção de Educação Especial/NAPNE Geral. E esse fato foi colocado no segundo grupo focal.

Segundo avaliação dos participantes, a mudança na coordenação do NAPNE geral trouxe transformações para o setor, em especial na produção dos documentos. Foi exposto: “Lírio (nova coordenadora) falou: é uma coisa que estou exigindo porque a gente precisa fazer acontecer politicamente (...) colocar esses documentos para andar (...) o regimento”

Claro que isso vai passar também pelas coordenações, mas o trabalho de discussão, de debate e tal, vai acontecer nessas reuniões para que depois seja levado para as coordenações (...) eu acho que vai ser um campo muito promissor, assim, para gente falar sobre documentos (...) para gente falar de política pública, para falar do que tem que ser colocado no papel.

Falando assim, grosso modo, botar ordem no galinheiro, estava tudo muito bagunçado (...) ela precisou colocar as coisas dentro das caixinhas primeiro para depois começar o trabalho sério, não que isso fosse sério (...) sistematizar, tirar do **bom senso**⁴¹ de cada um. Lírio organizou para botar para quebrar, entendeu?

O relato acima demonstrou o nível de influência dos gestores na produção e implementação das políticas educacionais na forma do texto político. Ao que pareceu, em comparação com as informações do primeiro grupo focal, não havia interesse na produção de documentos pela gestão anterior. Isso se verifica em “colocar esses documentos para andar”. Ou seja, a escrita do texto político já estava iniciada, precisava “andar”. Ainda, “botar ordem no galinheiro, estava tudo muito bagunçado” remonta à ideia de que cada um estava usando o seu “bom senso” na

⁴¹ Grifo nosso

produção das ações inclusivas. Essa análise, em comparação com os números e os dados coletados, informa sobre a falta de direcionamento institucional das ações e não, necessariamente, a falta delas na dimensão das práticas.

Está implícito no relato o reconhecimento de que o gestor de política educacional precisa de planejamento para indicação precisa da sua ação como dito em “organizou para botar para quebrar”. Ainda, “botar para quebrar” evidencia o reconhecimento de que a produção do texto político não seria uma tarefa frugal. Ao contrário, seria luta, negociação, tensão, tudo que a expressão “botar para quebrar” significa.

Em relação à pesquisa, o relato apresentou avanços referente à mudança de posição em comparação com o início da intervenção. Inicialmente, a participante disse: “São ações que a gente faz (...) isso vai do bom senso da equipe”. No final do segundo encontro, o discurso mudou para: “sistematizar, tirar do **bom senso**⁴² de cada um”. Ademais, ainda sobre a ação intervenção, ela disse: “a gente sabe que todo mundo quer fazer errado, a gente está nadando na maré. Mas eu tenho muita esperança, de verdade. Assim... essas coisas, essa pesquisa, a Lírio”. No mesmo sentido, “eu gostei muito dessa discussão, me acendeu várias luzinhas”.

A coleta de dados não identificou a presença de rede de apoio entre o NAPNE e outras instituições, organizações e setores da escola. As trocas com profissionais que atuam no âmbito da clínica terapêutica foram citadas, em alguns casos, em atendimentos particulares. Nos casos em que os estudantes foram indicados para avaliações e acompanhamentos clínicos na rede pública de saúde, indicação de lugares e orientações. Mas, sem que houvesse parceria para troca de informações entre os profissionais da escola e os do acompanhamento externo.

Em relação aos familiares, não foi apontada estratégia de rede de apoio entre o NAPNE e as famílias. Nesse sentido, retomando a informação presente na entrevista com os familiares sobre a oferta de presentes como forma de “agradar”, não foi percebida pelos servidores participantes da pesquisa. Segundo eles, alguns familiares costumam mandar agradados, presentes em datas especiais, mas eles não reconheceram essas ações como algo constrangedor ou interesseiro. Exceto em um caso. Indicaram que, no geral, o relacionamento com os familiares ocorria

⁴² Grifo nosso

dentro dos padrões esperados daqueles que buscam os direitos para os filhos, inclusive dando razão às ações judiciais. Houve casos de excessos, com medidas administrativas cabíveis. Entretanto, a inadequação do pleito dos familiares dizia respeito a certo padrão de comportamento considerado socialmente como inadequado, visto que nesses casos específicos os estudantes tinham todos os suportes previstos e necessários.

Ainda sobre a relação com os familiares, os relatos apresentaram discrepância entre a forma com o familiar avaliava o servidor. Foi apresentado um caso em que pai e mãe estabeleceram relações diferentes com escola, como visto em:

Sobre a mãe

É desconfortável, é desconfortável porque sei que ela não admira o nosso trabalho (...) não concorda com nada que a gente faz. Já deixou claro várias vezes que não confia na escola. A gente já falou para ela: se você não confia no nosso trabalho é impossível dar certo, não tem como a gente fazer milagre.

Sobre o pai

(...) não é a família inteira. É só a mãe. O pai é gente boa e tal (...) Ele não se coloca em “fofuras” eu não vejo essa intenção dele. Eu só me lembro dessa família, mas incomoda, sim!

O isolamento dos servidores do NAPNE na responsabilização das ações inclusivas pode ser um dos fatores responsáveis pelo desgaste emocional dos profissionais que dia a dia administram os desafios da prestação do serviço, com a certeza da insuficiência, a falta do reconhecimento dos seus esforços e a ausência de documentos que assegurem suas ações. Essa constatação foi possível a partir das seguintes falas: “dá um sentimento de incapacidade, sabe? Dá um sentimento assim, nossa, como estamos longe (...) isso imobiliza as pessoas”.

Os profissionais ficam se sentindo impotentes, os responsáveis ficam se sentindo recebendo um serviço ora muito ruim, ora muito bom, porque vai depender do *campus*, vai depender das pessoas. Ah... então aquele *campus* era ótimo porque era gestão da fulana.

Conforme demonstrado, todas as dimensões do Ciclo de Políticas foram identificadas na ação de intervenção com os servidores. Do mesmo modo, foi possível conhecer e analisar como as efervescências, produção do texto político e

ações foram tratadas no âmbito dos produtores, aplicadores e recebedores das ações inclusivas previstas nos documentos normativos.

5.3 AVALIAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO

5.3.1 Questionário pós-intervenção: Nada será como antes

Os dados dos questionários informaram que nenhum participante conhecia a metodologia do Ciclo de Políticas como estratégia para garantia de direitos e análise das políticas educacionais. Segundo avaliado, a concepção do Ciclo de Políticas pelas suas dimensões de produção de efervescências, produção do texto político, ações práticas no contexto do Colégio Pedro II foi útil para compreensão dos processos passados, presentes e produção de novas ações políticas. Por isso, 100% dos respondentes indicaram interesse em aprofundar os estudos na metodologia.

Segundo 60% dos participantes, os documentos institucionais apresentados no primeiro grupo focal eram desconhecidos. A apresentação dos documentos a partir da metodologia analítica do Ciclo de Políticas foi avaliada positivamente como contribuição, assim como descrito em: “identificação de lacunas e reconhecimentos de situações não convencionais de atuação”, “me incentivou na busca de leitura de documentos e leis que contribuam para o trabalho (...) como coordenadora”, “o que podemos e devemos repensar com equipe e sobre nossa atuação”.

A estratégia de aplicação do questionário quarenta dias após o segundo grupo focal foi verificada como efetiva quando os servidores informam sobre informações sobre o histórico do NAPNE desconhecidas, mas alguns indicaram não lembrar exatamente quais. Todavia, perceberam a necessidade de conhecimento dos documentos institucionais. No que dizia respeito às ações inclusivas em comparação aos documentos, 100% reconheceram não conhecerem as informações apresentadas. A constatação foi cara a essa análise de dados porque o enfoque proposto foi nas ações inclusivas, e elas estavam ainda presentes nas memórias dos participantes, indicando adesão e manutenção da reflexão proposta.

Sobre a ausência dos documentos norteadores das ações do NAPNE, foi citada a discrepância das atuações nos diferentes *campi*, os participantes

comentaram: “Ficamos sem uma diretriz institucional forte para seguir, logo sem um norte” e “atrapalha a unificação das estratégias, algo que eu já havia percebido desde o começo”.

No segundo grupo focal a ausência dos documentos norteadores foi apresentada sob os pontos de vista das vantagens e desvantagens das sistematizações. O objetivo foi estabelecer um exercício dialógico e analítico das ações, descolada da militância da legalidade apenas. Nesse sentido, foi perguntado em que medida a ausência dos documentos facilitariam o trabalho do NAPNE. Essa análise foi considerada importante porque, talvez, ela fosse uma das respostas à morosidade na produção dos textos políticos institucionais. A esse respeito, nem todos os participantes responderam. Portanto, não foi possível constatar se a ausência de resposta⁴³ foi a não identificação da facilidade ou o desejo de não opinar. Entre as respostas, destacamos: “facilita a seguir a orientação do responsável pelo NAPNE que esteja na direção”, “Liberdade de trabalho, porém não acredito que tais documentos ‘engessariam’ nossas ações”

Não diria que a ausência facilita, mas que dá liberdade na atuação de cada campus, o que pode ser perigoso, pois ficamos sempre com a impressão de que existem vários tipos de trabalhos sendo feitos, de acordo com fatores flutuantes nas equipes.

Na reflexão dos participantes, os pontos de maior relevância da ação intervenção foram os relacionados às ações inclusivas com legislação nacional – leis e decretos. Indicando a preocupação com cumprimento e responsabilização dada por textos políticos, confirmando o poder do documento na efetividade das ações, como observado em: “a importância do estudo dos documentos e leis para o fortalecimento das estratégias inclusivas nos *campi*. A necessidade de documentação de todo trabalho com estratégias inclusivas feitas pelo NAPNE”, necessidade de mais concursos específicos para atuação no NAPNE (...) professores especializados” e a responsabilização pelo AEE.

Dois destaques se fazem necessários. Em primeiro lugar a mudança no discurso “a gente faz pelo bom senso” por “necessidade de documentação de todo

⁴³ Todas as respostas do questionário eram obrigatórias. No caso da ausência de resposta, os participantes usaram letras aleatórias para que fosse feito o registro de resposta e avanço nas perguntas.

trabalho com estratégias inclusivas feitas pelo NAPNE”. Ou seja, o reconhecimento de que as ações efetivadas e não documentadas não são garantias de que os suportes foram oferecidos, e a falta de documentação não expõe a real demanda de trabalho e suportes oferecidos. Portanto, essa resposta indicou a mudança de lugar do servidor que é cobrado em sua prestação de serviço para o servidor que informa sobre o que é feito.

Em segundo lugar, demonstrou a tentativa de demarcação do lugar profissional do professor especialista, de lotação única no NAPNE. Esse argumento demonstrou, mais uma vez, a tensão entre as atribuições, funções e valorizações entre professores do AEE e professores interdepartamentais, inclusive no sentido de pré-requisito para chefia do núcleo.

Foram solicitadas indicação de pontos com menor relevância. A maioria dos participantes considerou todos os pontos relevantes. Em um caso, foi citada a comunicação transparente sob a justificativa de que não seria tão relevante no campus do participante, mas reconhecidamente necessárias em outros *campi*. Essa exposição da variedade nos estilos comunicativos, pode ser considerada como reconhecida entre os servidores e confirma os relatos dos familiares. Dito isso, podemos inferir que, realmente, a dificuldade comunicativa é um ponto a ser considerado na produção das políticas institucionais.

Com o objetivo de conhecer o nível de adesão dos servidores à sua lotação no NAPNE, o questionário foi encerrado com a seguinte questão: considerando o contexto do Colégio Pedro II, como é trabalhar no NAPNE? A maioria das respostas usou a palavra “desafio” em suas variações. Apenas um participante não respondeu. Entre as respostas, destacamos: “Trabalhar no NAPNE é desafiador e exige grande capacidade de adaptação às demandas”; “desafiador e estimulante ao mesmo tempo”; “é enriquecedor e desafiador”. Pode ser angustiante e frustrante, mas continuamos renovando nossas forças, pois os estudantes nos estimulam e motivam”, ainda:

Um desafio diário, com pouca estrutura, com pouca parceria no corpo docente e demais servidores, transformando muitas vezes o nosso trabalho em algo que parece ser possível por nós, professores do NAPNE. Isso traz um desânimo constante e a consciência, triste, de que nem todos os servidores se responsabilizam de forma real com a inclusão dentro do Colégio Pedro II.

Mesmo diante das respostas acima, com exceção de um participante, no momento da investigação, todos indicaram que não tinham interesse em sair do NAPNE para atuar em outros setores, independentemente de serem concursados/selecionados para o núcleo. As respostas indicaram que, mesmo com todas as dificuldades e limitações apresentadas, os servidores demonstraram interesse na transformação institucional em vistas da inclusão e da acessibilidade ao currículo escolar formal.

6. DISCUSSÃO

6.1 O AVESSO DO BORDADO: OS BASTIDORES DA POLÍTICA

As entrevistas com gestores responderam porque os documentos de instituição do NAPNE apresentaram lacunas, omissões e foram facilmente avaliadas como documentos produzidos na urgência, Portarias nº 906 e nº 907 de 2012. Realmente, a comparação das datas de publicação do decreto de equiparação do Colégio Pedro II aos Institutos Federais (BRASIL, 2012) e das Portarias nº906 e nº907 comprovou que a produção da política inclusiva era mais uma estratégia administrativa e organizacional do que reflexo da consciência da necessidade de abertura à inclusão.

As entrevistas também indicaram que no âmbito da produção dos textos políticos, alguns documentos são produtos de contextos com maiores negociações como no caso do Projeto Político Pedagógico Institucional (COLÉGIO PEDRO II, 2017-2020). Por outro lado, outros documentos foram produzidos no uso do poder conferido à autoridade gestora, como no caso da portaria de carga horária, a nota técnica. Demonstrando como o engajamento do gestor da política pode interferir desde a sua produção até a sua efetivação no contexto da prática.

A percepção sobre o papel dos gestores na produção das políticas foi claramente observada nos grupos focais quando os servidores indicaram que a mudança na coordenação do NAPNE geral estava sendo considerada como uma possibilidade de produção do Regimento do NAPNE, documento com produção obstaculizada, segundo os participantes.

As queixas apresentadas pelos familiares em relação aos suportes garantidos por lei foram confirmadas pelos servidores que justificaram a necessidade de escolha dos estudantes que receberiam os suportes garantidos legalmente, visto que não havia força de trabalho suficiente para fazer cumprir o regimento nacional sobre a educação do estudante com deficiência na perspectiva da educação inclusiva. Desse modo, a mesma queixa foi apresentada por agentes da ação – os servidores e gestores, e os recebedores da ação – os familiares e estudantes.

Assim como os servidores, os familiares apresentaram as fragilidades no norteamento das ações do NAPNE nos diferentes *campi*. Inclusive, incorrendo no juízo de valor na comparação das ações inclusivas na dimensão das práticas, sem considerar as desigualdades nos contextos dos núcleos, em relação ao espaço, a quantidade de servidores e ao perfil do campus em relação à inclusão.

Familiares, servidores e gestores indicaram dificuldades na efetivação dos textos políticos na dimensão das ações e práticas referentes à falta de recursos humanos, mão de obra especializada; recursos financeiros; interesse macropolítico e barreiras atitudinais. Todavia, orgulham-se de fazer parte da comunidade escolar, se reconhecem como “ilha de excelência” na cidade do Rio de Janeiro, em comparação com outras instituições. Ademais, demonstraram que as críticas e sugestões eram estratégias para melhoria do serviço prestado e não tentativa de desqualificação da ação inclusiva. Os três grupos, familiares, gestores e servidores, demonstraram reconhecer como legítimos os pontos de queixa e crítica uns dos outros.

Ainda, sobre diferentes interesses em relação à mesma ação política, destacamos a análise da possibilidade de cotas para o sorteio dos estudantes para o Pedrinho e para o CREIR. No caso dos gestores, a ideia da cota para estudantes com deficiência seria uma estratégia para conhecimento no quantitativo máximo de matrículas de estudantes com deficiência em um ano letivo, sem cota. Isso porque o quantitativo no sorteio estava sendo superior ao percentual que seria previsto por cota, dificultando o planejamento antecipado dos suportes.

Por outro lado, no grupo focal, a análise da possibilidade de cota foi reconhecida como uma estratégia para garantia de acesso anual de estudantes com deficiência, como uma forma de manutenção da demanda e produção de efervescências para aprimoramento das políticas de inclusão. Segundo discutido, embora o acesso nos últimos anos tenha sido maior do que pelo quantitativo da conta, a “sorte” não deveria ser o balizador para manutenção das demandas. Para Minayo, “num trabalho de campo profícuo, o pesquisador vai construindo um relato composto por depoimentos pessoais e visões subjetivas dos interlocutores, em que as falas de uns se acrescentam às dos outros e se compõem com ou se contrapõem às observações”. (2012, p.623)

O debate sobre a reserva de vagas para alunos com deficiência no sorteio para o Anos Iniciais no âmbito da pesquisa pode ser considerado como uma estratégia para conhecimento das subjetividades argumentativas presentes no campo durante o fazer política.

Afastamo-nos do viés maniqueísta do bem e mal e alertamos que, os ouvidos atentos aos argumentos para justificativa das estratégias revelam a possibilidade de resultados distintos. No caso em tela, apresentamos a reflexão: queremos cotas como possibilidade administrativa para organização dos suportes ou queremos cotas como estratégias para manutenção das demandas que produzem novas efervescências?

Dito isso, os dados indicam que a produção de novos textos políticos a partir da avaliação dos efeitos das ações deve considerar que toda estratégia pode ter múltiplos reflexos no contexto das práticas. Assim, a incompletude do texto político produzido pode ser considerada tanto como limitação quanto potencialidade, a depender das relações que estabelecemos com ele. Assim, compreender o texto político como em movimento é não temer as possíveis necessidades adaptativas.

6.2 COMPARTILHANDO RESPONSABILIDADES

Desde o início de apresentação dessa tese, propositalmente, chamamos estudantes o público da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva porque compreendemos e conhecemos as discussões no campo educacional em relação à nomenclatura estudantes como uma forma menos hierarquizada de referência aos que aprendem na escola, reconhecendo que é possível que todos aprendam.

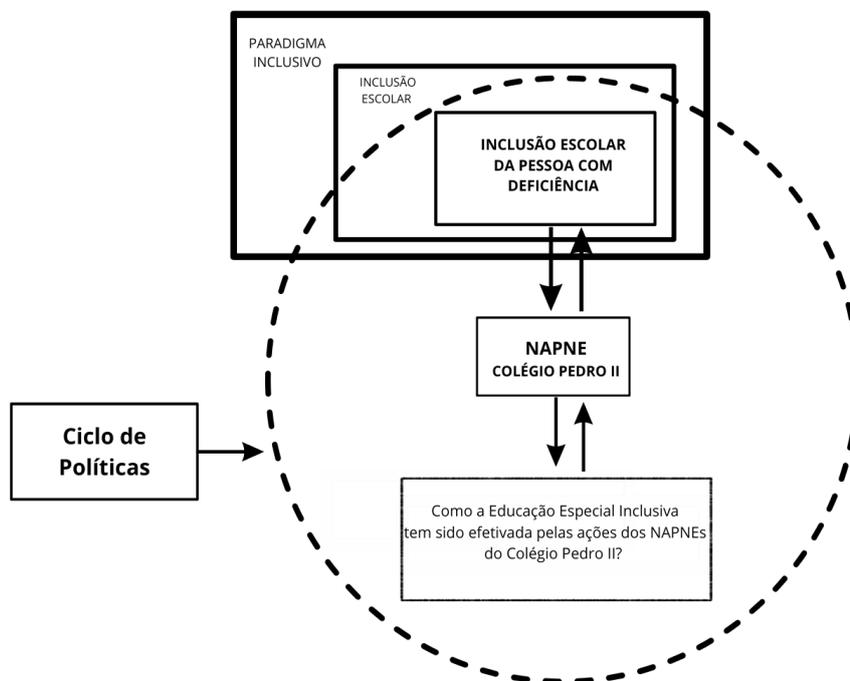
Em diálogo com referenciais teóricos apresentados e os dados analisados, reconhecidamente como produtores de políticas, a partir daqui, optamos por usar o termo alunos para designar o público da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Isso se justifica porque queremos demarcar claramente a posição de quem recebe a ação inclusiva e de quem tem o compromisso inegociável de ensinar.

Estudantes são todos aqueles que estudam. Podem estudar qualquer coisa, em qualquer lugar. Um estudante pode estudar sem a presença obrigatória de um

professor. Por outro lado, a condição de aluno exige necessariamente a relação com um professor. Aluno é aquele cuja aprendizagem é mediada por um professor em ambientes definidos, currículo, didática, direitos e responsabilidades. Quando frente a frente, o aluno tem o direito de não saber, enquanto o professor tem a obrigação de buscar meios para tornar possível sua didática.

Posto isso, a discussão dos resultados obtidos na análise documental, entrevistas e grupos focais será baseada no modelo teórico explicativo representado pela figura 7, apresentada anteriormente e repetida a seguir:

Figura 7. Contexto dos resultados e da estratégia política



Autor: Flavia Gonçalves

Caracterizada como a primeira dimensão do Ciclo de Política, a efervescência pelas ações inclusivas no Colégio Pedro II não demanda dele. Mas é o reflexo de movimentos de transformação social advinda do paradigma inclusivo como um marcador histórico da pós-modernidade. Com os movimentos sociais e políticos para inclusão escolar e, dentro dele, da inclusão da pessoa com deficiência, às

instituições de ensino precisaram se adaptar para responder às novas demandas por inclusão.

Conforme apresentado, mesmo havendo alunos com deficiência no Colégio Pedro II, a instituição de um setor de acessibilidade só aconteceu a partir dos reflexos associados à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e ao objetivo de equiparação do Colégio Pedro II aos Institutos Federais de Ensino (BRASIL, 2012).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) foi administrada no organograma institucional pelos Laboratórios de Aprendizagem que já existiam mesmo que de forma incipiente.

A Lei 11.892 de 2008 instituiu trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com abrangência nos diversos segmentos de ensino, tais como: ensino médio, ensino superior em tecnologia, licenciaturas, bacharelados, *lato sensu* e *stricto sensu*. Nesse período, o Colégio Pedro II iniciou seu processo de expansão com abertura de novos *campi* e segmentos de ensino (Educação Infantil e Mestrado Profissional) vislumbrando a possibilidade de equiparação. Para tanto, mudanças no organograma institucional foram feitas de modo a se aproximar do modelo almejado e, por isso, a instituição do NAPNE em caráter de urgência como descrito na análise documental.

As portarias nº 906 e nº 907 de instituição do NAPNE datam de 18 de maio de 2012 com complementação pela Portaria nº 1128 de 25 de junho de 2012. Não por coincidência, no mesmo dia 25 de junho de 2012, foi publicada a Lei 12.677 na qual em seu inciso V, do Art. 1º, foi equiparado o Colégio Pedro II na Rede Federal de Educação, Científica, Profissional e Tecnológica. Essas informações em comparação com os dados das entrevistas com os gestores permitem concluir que a instituição do NAPNE foi uma estratégia, majoritariamente, administrativa.

Como apresentado nos estudos de BALL (1994, 2011, 2014), o mesmo texto político pode ser produzido e aplicado com diferentes interesses na dimensão das práticas. Nesse sentido, no âmbito da reitoria, a Seção de Educação Especial se apropriou do texto político para fortalecimento das suas ações inclusivas nos Laboratórios de Aprendizagem presentes nas Unidades Escolares, que posteriormente foram denominadas *campus*.

Embora os Laboratórios de Aprendizagem (LA) já existissem, não havia documentos que regulamentassem suas práticas, nem mesmo menção no Projeto Político Pedagógico (COLÉGIO PEDRO II, 2002). A criação da Seção de Educação Especial como resposta à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) também não regulamentou os L.As, mesmo que, indiretamente, tenha ampliado a quantidade nas Unidades Escolares. Nesse contexto, a instituição dos NAPNEs, criada na urgência administrativa, foi utilizada como fortalecimento das ações inclusivas, mas, ainda assim, negligenciando a produção de documentos institucionais.

De 2012 a 2023⁴⁴ há um hiato na produção do Regimento Interno do NAPNE. Os poucos documentos produzidos nesse período tiveram caráter reguladores de ações isoladas como: instituição, atribuição e definição de carga horária dos coordenadores/chefes (COLÉGIO PEDRO II, 2016) e a orientação para avaliação individualizada, na forma dos Programas Curriculares Individualizados (2018). Nesse período, os núcleos cresceram, receberam servidores técnicos com diferentes formações. Os serviços prestados foram ampliados, na ausência de uma identidade institucional forte. Diante disso, no contexto do Colégio Pedro II os NAPNEs têm quadros profissionais e ações distintas, com reflexo direto nos potenciais e limites da ação inclusiva. Talvez por isso, tanto familiares quanto servidores afirmaram que a mudança de núcleo remonta à mudança de escola.

Além da carência dos documentos específicos do NAPNE, a falta de conhecimento dos servidores a respeito dos já existentes também pode ser considerada como um limitador das estratégias de fortalecimento do setor. Disso podem decorrer desconhecimentos sobre as ações de política inclusiva anteriores, sobrecarga, desconfortos entre os membros das equipes e dificuldades nas estratégias para o fortalecimento da identidade institucional. No mesmo sentido, a ausência do texto político dificulta que a comunidade conheça os serviços que devem ser prestados, os trâmites institucionais, limita a autonomia do servidor frente às suas responsabilidades e funções e dificulta a produção de novas políticas a partir das existentes.

⁴⁴ Considerando que a pesquisa encerrou antes do final do ano de 2024.

Os dados apontaram que as ações inclusivas no NAPNE do Colégio Pedro II responderam à duas dimensões do Ciclo de Política (1996): a necessidade de produção administrativa do texto político – segunda dimensão, e as efervescências produzidas pelos alunos que começaram a chegar criando demandas – primeira dimensão. Os textos oriundos das necessidades administrativas não contemplam as necessidades na dimensão das práticas. Portanto, a ação fica comprometida. A solução proposta por BALL (2011) foi a avaliação dos efeitos e resultados – quarta dimensão, para produção de novas políticas – quinta dimensão. Considerando que os textos políticos de aperfeiçoamento das políticas inclusivas no NAPNE não foram produzidos, todas as lacunas existentes desde a primeira portaria se sobrepuseram por todos esses anos e foram ampliadas na mesma proporção do crescimento dos núcleos e dos atendimentos. Ainda, foram potencializadas pelas tensões internas entre interesses, hierarquias profissionais, poderes disputados, fragilidades humanas e sobrecarga de trabalho.

A inviabilidade da ação política na dimensão das ações e práticas dentro da escola apontou para fatores externos a ela. Como a demora na atualização dos currículos das graduações sobre a perspectiva inclusiva; falta de força de trabalho para garantia da efetividade das políticas públicas; baixo acesso aos serviços de saúde para diagnósticos orientações e intervenções; carência de redes de apoio fora da escola; ausência de aprendizagens cooperativas entre familiares e profissionais da escola; desconhecimento dos textos políticos produzidos no âmbito jurídico e a discrepância entre conhecimento dos familiares sobre como acionar os órgãos reguladores para efetivação da garantia de direitos.

Posto isso, argumentamos que a inclusão escolar dos estudantes com deficiência é um processo cujos resultados dependem tanto do contexto interno quanto externo para sua efetivação na dimensão das ações e práticas. Assim o processo de inclusão escolar é um movimento que se estende para fora da escola, influenciando e sendo influenciado pelos diferentes ambientes. Ainda, os conhecimentos necessários para efetivação das políticas educacionais inclusivas na dimensão das práticas dependem de aprendizagens indisponíveis nas escolas e nos ambientes de formação dos profissionais da educação. Nesse contexto, propomos o conceito de Inclusão Transescolar.

6.3 INCLUSÃO TRANSESCOLAR: O MOVIMENTO PELA TRANSMISSÃO DE FORÇAS.

Neste sentido, a Inclusão Transescolar parte da premissa de que as famílias, os órgãos reguladores, os espaços de saúde, de formação, de cultura e todos os demais espaços sociais devem ser acionados no fazer inclusão escolar. No contexto desta tese, consideraremos quatro espaços primordiais de interação com/entre a escola: **a família, os órgãos reguladores, os espaços de formação e de saúde.**

O conceito de Inclusão Transescolar foi proposto inicialmente por Gonçalves (2021), a partir de uma pesquisa realizada com os responsáveis dos alunos com TEA, como parte desta tese, sobre as estratégias utilizadas no ensino remoto em decorrência da pandemia da Covid-19. O estudo demonstrou como os profissionais da escola e as famílias desenvolveram aprendizagens cooperativas para tornar viável as intervenções mediadas por telas. No contexto do ensino remoto, nem professores e nem familiares conheciam as melhores didáticas, em especial para os alunos com autismo. Nesse período, os profissionais do NAPNE experimentaram a necessidade do compartilhamento das suas práticas com os responsáveis para que conseguissem desenvolver com seus filhos as propostas pedagógicas. Do mesmo modo, as famílias ensinaram sobre suas experiências e conhecimentos.

No modelo presencial, os suportes educacionais eram oferecidos exclusivamente para os alunos. No ensino remoto, escola e família estabeleceram parcerias e entendimentos sobre os objetivos, possibilidades e limites que ambos teriam na promoção da aprendizagem escolar na perspectiva inclusiva. Foi necessário ensinar e aprender com os responsáveis como mediar e propor as atividades. Sendo assim, com o deslocamento da sala de aula para a sala de casa, a construção da comunidade escolar se ampliou na medida em que parte dos papéis desempenhados pelos professores passaram a ser dos familiares.

Os dados das entrevistas com familiares e do grupo focal informaram que o público da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na amostra é, em maioria, de alunos com TEA e suas comorbidades, assim como no estudo de 2021. Todavia, ao contrário do demonstrado durante o ensino remoto, foram recorrentes as falas em relação a falta de comunicação clara e efetiva, o

desconhecimento das propostas pedagógicas, a ausência de informações sobre o desenvolvimento dos alunos na forma de relatórios e planos de ensino. Demonstrando que, por parte da escola, o retorno ao modelo presencial não reconheceu ainda os ganhos com as possibilidades de interação família e escola.

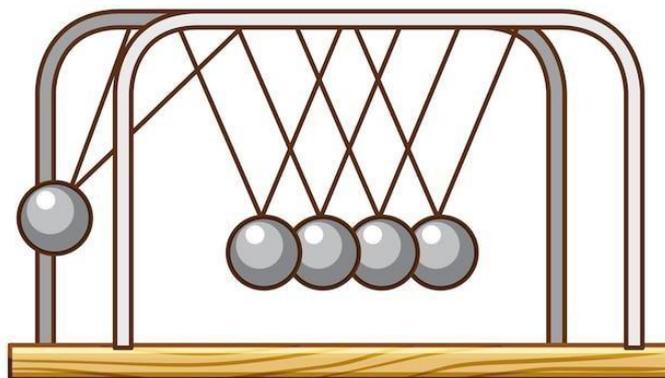
Assim como o ensino inclusivo, a proposta transescolar baseia-se em três em três componentes dinâmicos, interdependentes e complementares: procedimento, aprendizagem cooperativa e saúde holística.

Em ambientes inclusivos, os procedimentos ou ações sempre são coletivos, visando a multiplicação de saberes, experiência de vida, formações e estratégias para que os suportes contemplem a diferença individual. Os procedimentos claros e objetivos compartilham responsabilidades individuais e coletivas.

Consequentemente, o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa propicia uma atmosfera onde diferentes interesses e habilidades são compartilhados, experimentados e potencializados.

De forma alegórica, a proposta de Inclusão Transescolar pode ser comparada ao Pêndulo de Newton (Figura 8), onde as esferas representam as dimensões família, órgãos reguladores, espaços formadores e espaços de saúde. Nele a movimentação de uma esfera provoca o compartilhar de energia dinâmica que sucessivamente transforma todo conjunto, resultando em uma resposta na última esfera que retorna à origem do movimento. Assim, podemos imaginar o contexto social como um pêndulo e a ação inclusiva como a força que intencionalmente provoca o movimento. Assim, havendo intervenção de movimento inclusivo – energia – direcionada para uma esfera, todas as outras são influenciadas pela ação inicial. Uma vez cessadas as ações, todo sistema volta à inércia inicial.

Figura 8. Pêndulo de Newton: representação da Inclusão Transescolar



FONTE: GOOGLE https://br.freepik.com/vetores-gratis/pendulo-de-berco-de-newtons-em-fundobranco_20829402.htm

As dificuldades daqueles que tentam ação inclusivas isoladas podem ser analisadas a partir da ideia de que quando não há conexão entre as esferas inclusivas, os movimentos isolados não são capazes de produzir a transformação dinâmica em todo sistema. Ao passo que, quando compreendemos a ação escolar como uma ação para além da escola, a alegoria do Pêndulo de Newton possibilita compreender o paradigma inclusivo como um movimento dinâmico, interdependente, cíclico e em constante transformação.

Em comparação com o Ciclo de Política, a Inclusão Transescolar também depende do constante movimento. Suas dimensões são interdependentes, indissociáveis, causa e consequência. As efervescências que iniciam as etapas do Ciclo de Política são as mesmas que iniciam o movimento das esferas. É a força do movimento e a sua capacidade de se mover na resistência do ar que faz com que todo sistema entre em transformação. Assim, a efervescência política produz ações, efeitos e resultados e produção de novas políticas. A efervescência inclusiva originada nas famílias produz direitos a serem garantidos pelos órgãos reguladores, transformam os espaços de formação e aproximam a saúde da escola para o estabelecimento de suportes que contemplem a diversidade. Nesse sentido, escola e saúde se unem para garantia da liberdade do corpo (d)eficiente, e não mais para qualificá-lo em aptidão.

Nos dados analisados, foram encontradas informações que familiares consideraram o período remoto mais efetivo do que o presencial nas vidas

escolares dos seus filhos. Essa percepção pode ser justificada pela ausência da comunicação transparente e da fragilidade nas ações de permanência, como demonstrado nas categorias de análise das entrevistas com familiares.

A proposta de aproximação dos familiares no desenvolvimento de aprendizagens cooperativas, não é uma proposta para atribuição de mais uma função aos servidores. Como demonstrado pelos dados, esse seria um investimento que poderia minimizar as fragilidades comunicativas e facilitar a aplicação dos planos de intervenção na dimensão das práticas. Como exemplo disso, tomamos os casos em que foi relatada grande variabilidade entre a adesão à tarefa dos alunos em casa e na escola.

Talvez, a experiência de conhecer o comportamento do aluno na escola pudesse justificar as frequentes idas para o NAPNE, saída de sala ou até mesmo propor estratégias desconhecidas pela escola para manutenção do conforto no ambiente. Como poderiam os familiares imaginar os desafios dos seus filhos na rotina escolar se eles não conhecem internamente o funcionamento da escola? Quanto tempo o NAPNE leva para descobrir estratégias de regulação sensorial sem a ajuda da família? Em adição a isso, em relação a ausência ou demora no recebimento dos Planos Curriculares Individualizados, os familiares disseram que estariam seguros se tivessem conhecimento dos objetivos de cada período e o desenvolvimento das estratégias.

A dimensão da Inclusão Transescolar na dimensão escola e família configura como uma forma de compartilhamento de responsabilidades, objetivos, investimentos e parcerias.

A indissociabilidade das dimensões da Inclusão Transescolar pode ser evidenciada nas situações de busca pelos órgãos reguladores, Defensoria Pública e o Ministério Público. Os dados indicaram que apenas uma família indicou ter feito por orientação de servidores. Todos os demais indicaram que a judicialização de suas ações decorreu da falta de segurança em relação à escola, em decorrência da qualidade da comunicação. Do mesmo modo, em relação aos cuidados familiares com saúde, frequência escolar e segurança, poderiam ser minimizadas as denúncias da escola ao Conselho Tutelar.

Como estratégia didática, o detalhamento das dimensões indissociáveis da Inclusão Transescolar será apresentado nas próximas seções.

6.3.1. Inclusão Transecolar: A dimensão das famílias

A Inclusão Transescolar parte da premissa de que a família dos alunos com necessidades específicas também deve receber suportes por parte da escola. Assim como participar das estratégias. Portanto, a ação inclusiva se estende para o contexto do convívio social dos alunos fora da escola.

Essa seção é um exercício de apresentação da exequibilidade da Inclusão Transescolar pela dimensão família e escola. Para tanto, partimos de dois objetivos indissociáveis, mas que serão apresentados separadamente como estratégia explicativa, a saber: a experimentação do conceito de Inclusão Transescolar como práxis e a ação da pesquisa-ação. Trata-se de uma proposta de texto político, direcionado aos gestores e servidores do Colégio Pedro II, produzido a partir das efervescências identificadas nas entrevistas com os familiares, com diálogo com o referencial teórico e analítico dessa tese.

Como produto e produção de efervescências, esse documento apresenta as lacunas identificadas no quarto contexto do Ciclo de Política, denominado efeitos e resultados com vistas ao quinto contexto - produção de novas políticas. Ele também se justifica a partir das categorias acesso, permanência e participação presentes nos documentos legais da inclusão escolar da pessoa com deficiência. Dito isso, todos os apontamentos apresentados fazem parte da estratégia do fazer política educacional para mitigação das barreiras no âmbito das ações e práticas - terceira dimensão do Ciclo de Política.

Eleita como demanda fundamental pelos familiares, a necessidade de implementação da comunicação transparente esteve presente em todas as entrevistas. Em adição a isso, a necessidade de documentos reguladores e norteadores das ações do NAPNE. Segundo os familiares, os documentos existentes não são conhecidos, por isso, não têm efeito como material de orientação e informação das ações.

A falta de documentos e da ampla divulgação dos existentes foi considerada como uma barreira à permanência e à participação dos alunos com deficiência como sujeitos no processo de aprendizagem escolar. Em decorrência disso, alunos

e familiares se reconheciam vulneráveis em seus direitos quando a efetividade da ação inclusiva dependia da “boa vontade” do servidor.

Os dados indicaram que a mudança de *campus* ou a mudança do chefe do NAPNE implicava na mudança dos suportes institucionais oferecidos. Repetidas vezes, os familiares relataram “parece que é outra escola”. Esse dado foi confirmado nos grupos focais com os servidores, quando abordada a ausência de documentos norteadores a expressão “vai do bom senso de cada um” legitimou a impressão de que a instituição pode parecer outra escola de acordo com o bom senso de cada agente da ação inclusiva.

Para os momentos de mudança de *campus*, os dados indicam a necessidade de um plano de transição voltado para os alunos e os familiares. A ideia objetiva minimizar os desconfortos causados pelas mudanças bruscas em relação ao ambiente, práticas, procedimentos e ações. Essa iniciativa retornaria para os *campi* envolvidos como aprendizagem cooperativa entre os diferentes NAPNEs.

A necessidade do aprimoramento da comunicação transparente esteve relacionada aos documentos que informam sobre as aprendizagens dos alunos, como o Plano Curricular Individualizado, o Plano de Atendimento do AEE, os relatórios individuais, reuniões com os familiares e troca de informações e estratégias com profissionais de saúde que acompanham os alunos fora da escola. Em adição a isso, no caso dos alunos com dificuldades na comunicação verbal, houve a proposta de um canal rápido de comunicação visto que a agenda escolar e o e-mail não cumprem esse papel. Nesse sentido, a sugestão de um aplicativo de mensagem para comunicação foi apresentada aos servidores no grupo focal, conforme já demonstrado.

A estratégia está relacionada à permanência e participação do aluno com deficiência na escola porque permitiria maior efetividade comunicativa entre família e escola, garantindo suportes individualizados, respeitando a condição da ausência da comunicação verbal.

Com os familiares, argumentamos que, especialmente nos casos de TEA, as interferências do ambiente sobre o comportamento das pessoas são inquestionáveis e maciçamente comprovadas. Eventos imprevistos na rotina podem influenciar nas respostas comportamentais de diferentes formas. Portanto, a possibilidade comunicativa rápida seria uma forma de estabelecer parceria entre a

família e a escola na aplicação das estratégias para garantia do conforto no ambiente escolar.

Para fins legais, os atendimentos oferecidos pelos servidores do NAPNE e em parceria são considerados como complementares ou suplementares e não facultativos. A ideia de suplementar presente nos documentos normativos do AEE para pessoas com altas habilidades/superdotação diz respeito ao currículo e ao conteúdo. Ou seja, o atendimento suplementar ou complementar é obrigatório, como direito insubstituível.

Ainda, os atendimentos realizados em parceria com outros setores e departamento da escola não configura como Atendimento Educacional Especializado (AEE), exceto quando a ação inclusiva responde aos critérios estabelecidos legalmente (BRASIL, 2011), evidenciados pelos Planos de Atendimento do AEE e relatórios de acompanhamento.

Diante disso, a oferta dos atendimentos deve seguir os mesmos critérios administrativos das aulas regulares das turmas. Todavia, foi observado que os dias dos atendimentos do NAPNE variam em dias e horários durante todo ano letivo. Segundo os familiares, essas mudanças acontecem em função da prioridade do horário do servidor sobre os horários dos atendimentos já oferecidos. Avaliam que as mudanças são extremamente prejudiciais à logística das famílias em que todos os cuidadores trabalham ou quando o aluno recebe atendimento extraescolar em outras instituições. Nesse sentido, os familiares indicaram que o respeito ao dia de atendimento fora do turno durante todo ano letivo seria um facilitador, frente a todas as demandas de cuidados.

Ainda sobre os atendimentos e suportes, os familiares demonstraram inseguranças por não serem informados sobre ações feitas dentro da escola que lhes causam dúvidas sobre os potenciais inclusivos, entre exemplos, destacamos: por que os alunos vão sempre para a sala do NAPNE durante a aula? Por que em alguns dias meu filho fica numa mesa no corredor da escola com outro professor? Por que falam que o professor mediador do meu filho é da turma? Por que tem alunos com cuidador e professor e meu filho não tem? Por que meu filho faz as atividades da escola em casa e não faz com a turma? Por que não recebi o PEI no início do ano? Por que alguns alunos recebem relatório e outros não?

Merece destaque um fenômeno identificado na transição entre o Pedrinho e o Pedrão, especialmente em relação aos alunos com TEA. Como estratégia administrativa, para enturmação dos alunos, a escolha da língua estrangeira determina a formação das turmas. Isso se justifica pela facilitação na ordenação dos horários em uma instituição com o porte do Colégio Pedro II. Entretanto, a solução administrativa foi identificada como uma barreira à permanência e à participação dos alunos com TEA.

Segundo autores como Assumpção Jr. e Kuczynski (2015), o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento com prejuízos na cognição social. No caso desse pleito, as características que o justificam são a falta de coordenação das experiências e do comportamento sensorio motor e afetivo, típico da vida intrapessoal e interpessoal. Em adição a isso, há déficits nos processos afetivos sociais básicos, como reflexo dos prejuízos na teoria da mente. Em vista disso, pessoas com TEA apresentam dificuldades para estabelecer relações pessoais com estranhos. Todavia, uma vez estabelecido o vínculo ele tende a perdurar e minimizar os estressores ao comportamento social.

Comparativamente, a estratégia administrativa para organização das turmas e as características do aluno com TEA são incompatíveis quando esse aluno escolhe a língua estrangeira diferente daquela eleita por seus colegas de referência porque a separação das turmas implica na perda do suporte social.

Posto isso, como alternativa, juntamente com os familiares sugerimos que os alunos com TEA não sejam enturmados sem a presença dos colegas que lhe são suporte. Mas, que na impossibilidade de aliar a língua escolhida e o grupo de referência, o aluno com TEA seja mantido na turma dos seus colegas e curse a língua estrangeira no Grupo de Apoio Pedagógico (GAPE) – NAPNE.

Os alunos atendidos pelo NAPNE são aqueles com deficiências, transtornos de aprendizagem e outras necessidades específicas. Isso significa que o desenvolvimento individual e a aprendizagem escolar desses sujeitos acontecem em tempos cronológicos diferentes com necessidade de manutenção dos suportes. Em adição a isso, o ambiente escolar pode interferir em muito nos estímulos e manutenção da sensação de conforto propiciada pela rotina, em especial nos casos de TEA.

Os dados das entrevistas com os alunos confirmaram as exposições dos familiares que indicaram prejuízos na aprendizagem, sociais e emocionais dos alunos durante a greve. Retomando a ideia cara a esta tese de que, aprender socializar e viver boas experiências afetivas são aspectos relacionados à saúde. Por isso, sugerimos que os atendimentos dos alunos acompanhados pelo NAPNE sejam considerados como serviços essenciais no caso de greve por tempo indeterminado.

Em tempo, alertamos para o fato de que a estratégia proposta visa a manutenção do sentimento de pertencimento, participação e desenvolvimento individual dos alunos acompanhados pelo NAPNE. O serviço essencial proposto refere-se ao serviço escolar e não apenas do AEE, como as chamadas ações de greve. Nesse cenário, argumentamos que, uma escola que se pretende inclusiva como descrito no PPPI (COLÉGIO PEDRO II, 2017) deve conjugar estratégias comunitárias para garantias do sentimento de pertencer e participar a todos os seus alunos. Em vista disso, o funcionamento apenas do NAPNE na pessoa dos seus servidores configuraria claramente a presença da escola especial dentro da escola regular.

6.3.2. Inclusão Transescolar: A dimensão dos órgãos reguladores

A Inclusão Transescolar entre a escola e os órgãos reguladores diz respeito ao estabelecimento de parcerias para avaliação dos efeitos e resultados da aplicação das políticas educacionais de inclusão, como proposto na quarta dimensão do Ciclo de Políticas. Chamamos órgãos reguladores os Conselhos Tutelares, Defensoria Pública e Ministério Público. Nesse sentido, os órgãos reguladores poderiam operar como parceiros da escola, da efetivação das políticas inclusivas, ao invés de apenas fiscalizadores.

Na proposta da Inclusão Transescolar os órgãos reguladores, os agentes da ação e os familiares trabalham juntos em cooperação avaliando os efeitos e resultados – quarta dimensão do Ciclo de Políticas – e produzindo novas políticas – quinta dimensão do Ciclo de Política.

Os órgãos reguladores desempenham a função de garantir a efetivação do texto político – segunda dimensão do Ciclo de Políticas – no contexto das ações e

práticas. Portanto, a fiscalização das ações e práticas – terceira dimensão do Ciclo de Políticas – diz sobre as condições de exequibilidade oferecidas por governos e gestores privados aos agentes da ação diretamente ligados ao público da política.

Os dados dos instrumentos aplicados indicaram que todos os pleitos mediados por órgãos reguladores lograram êxito na garantia dos direitos dos alunos com deficiência, na forma da expressão jurídica “cumpra-se”! Nesse sentido, retomamos o relato de **Embaúba**:

Eu entendo as justificativas do NAPNE. Elas falam que não tem verba para contratar mais gente, né? E que eles estão sobrecarregados. É a desculpa que eles dão sempre nas reuniões para mim. Então, assim, não depende nem das pessoas físicas que estão ali, de repente... É acima, sabe? A diretora falou para mim, quando chegar a liminar aqui, eu tenho que cumprir. Eu não tenho verba para vaga. Então, eu vou tirando daqui dali, vou tirando daqui, tiro um professor dali para atender a liminar. Então, só ganha mediador quem entra na justiça realmente.

O trecho “Então, eu vou tirando daqui dali, vou tirando daqui, tiro um professor dali para atender a liminar” denuncia os riscos que correm aqueles que não estão aparados por liminares. Aqueles cujos suportes podem ter sido considerados como prioridade pelo NAPNE, mas que mesmo com maior necessidade de suporte podem perder a efetivação da ação inclusiva.

Essa hipótese foi confirmada nas entrevistas com familiares em que houve casos que confirmaram o recebimento de todos os suportes, os que perderam em algum momento e ainda outros que nunca tiveram. Ainda, nos grupos focais com os servidores, em um caso, a justificativa para a presença do professor bidocente para um aluno com autismo nível 1 de suporte era a liminar quando no mesmo campus, outro aluno com autismo nível 3 de suporte estava sem professor bidocente, e por isso, tinha dois Profissionais de Apoio Escolar.

Dito isso, embora o texto político garanta os mesmos direitos para os alunos, na dimensão das práticas somente as famílias que conhecem e dominam o fazer política buscam os órgãos reguladores e conquistam o seu “cumpra-se”! Por outro lado, o cumpra-se que garante o direito de um tira o de outro. Por certo, os servidores não escolhem a quem oferecer suporte por desconhecerem os critérios legais. Como visto nas entrevistas com gestores e nos grupos focais, as escolhas são feitas na urgência pedagógica de equacionar força de trabalho e demanda.

Por outro lado, reconhecemos que diante da escassez de acessibilidade nas escolas brasileiras, e da possível vulnerabilidade dos profissionais no contexto nacional, corre-se o risco de que os suportes não sejam indicados pelos profissionais do AEE para evitar a demanda. Talvez, por isso, a indicação médica da necessidade de um professor tenha mais peso na avaliação jurídica do que os procedimentos indicados pelos documentos normativos da inclusão escolar e do AEE.

O Ciclo de Políticas prevê a inconclusão do texto político e recomenda o constante estudo da efetividade das ações. Por isso, o conceito de Inclusão Transescolar traz para o debate da atualização dos textos a necessidade de interlocução entre os diferentes envolvidos na produção da política inclusiva.

Assim, a Inclusão Transescolar na dimensão dos órgãos reguladores derivou da articulação entre o aporte teórico do Ciclo de Políticas (BALL e BOWE 1992) e do paradigma inclusão escolar da pessoa com deficiência (MANTOAN, 2017, 2016, 2015) no contexto das ações e práticas, pela elucidação de que a inclusão escolar é um fenômeno exterior à escola, produto de um texto político realizado na tensão entre interesses de diferentes estratos sociais, cuja regulação da efetivação da lei é atribuída a órgãos também exteriores à escola. Diante disso, cabe à escola cumprir textos políticos produzidos fora da escola, que não garantem a exequibilidade de suas ações. Ainda, responder pelas omissões aos órgãos reguladores como único responsável.

As relações entre a escola e os órgãos reguladores são distintas. Com o Conselho Tutelar a escola e a família atuam como fiscalizadores do cumprimento dos cuidados em relação aos direitos das crianças e dos adolescentes. O Conselho é acionado por meio de informações e denúncias a serem investigadas.

A Defensoria Pública e o Ministério Público são acionados pelas famílias dos alunos na forma de denúncias com vistas a alcançar uma determinação judicial na forma de “cumpre-se!” que garanta o direito ao suporte reconhecido como ausente. Em outras palavras, os órgãos reguladores são reconhecidos como instâncias de poder capazes de fazer com que a escola cumpra a determinação do texto político.

Os dados indicaram diferenças nas avaliações dos servidores em relação às influências dos órgãos reguladores. O Conselho Tutelar não foi citado na avaliação com os demais. Sobre a Defensoria Pública e o Ministério Público os gestores

demonstraram que as denúncias causavam desconforto no sentido de parecer falta de reconhecimento dos esforços institucionais para inclusão. Nos grupos focais, com os servidores que atuavam diretamente com os alunos, as estratégias dos familiares eram consideradas legítimas, inclusive com demonstração discreta de que seria orientada por alguns servidores.

A diferença na avaliação da mesma ação pelos servidores pode estar relacionada às suas funções. Os gestores atuavam na produção da política enquanto os agentes da ação atuavam diretamente com os alunos e viviam os desafios da escassez diariamente. Talvez, por isso, conseguiram identificar soluções mesmo que parciais. A parcialidade da estratégia se mostrou na expressão “ele recebeu, mas não precisava” em referência a um “cumpra-se” por determinação judicial, a partir de uma indicação médica, sem a escuta do núcleo.

De fato, os órgãos reguladores são considerados pelo Ciclo de Políticas (BALL e BOWE 1992) como os instrumentos legais para garantia da efetivação do texto político na dimensão das práticas. Todavia, considerando também o paradigma inclusivo, a Inclusão Transcolar aponta para necessidade de articulação entre saberes e poderes entre os órgãos e as escolas, a fim de mitigar os riscos de desigualdades na dimensão das práticas.

Atualmente, a relação da escola com os órgãos reguladores é caracterizada por denúncias, investigações e cumpra-se. Nesse sentido, tanto a escola quanto às famílias e a sociedade se valem do poder regulador como fiscalizador ou como detentor do poder de fazer cumprir o texto político. Na perspectiva da Inclusão Transescolar, as relações entre escola, familiares e órgãos reguladores podem ser configuradas como parcerias para avaliação dos efeitos e resultados das políticas educacionais de inclusão. Desse modo, há o compartilhamento das responsabilidades pela inclusão escolar e o direcionamento das ações competentes à escola, à família e ao órgão regulador.

De acordo com o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) as estratégias de suporte direcionadas aos alunos com deficiência são atribuições do professor do AEE, no caso do Colégio Pedro II também do chefe do NAPNE. A existência do decreto responde à recomendação de que as estratégias considerem as diferenças individuais, apesar dos diagnósticos. A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) garante os profissionais especializados como agentes de apoio à inclusão. Todavia,

as decisões de “cumpra-se!” recebidas pela escola, foram fundamentadas exclusivamente no parecer médico, sem a abertura de diálogo com a escola.

Nos grupos focais, ficou claro o desconforto dos servidores em relação à superposição dos poderes médicos e jurídicos aos pedagógicos na definição das estratégias, sem sequer consulta ou solicitação de pareceres técnicos por parte da escola. Isso porque tanto no Decreto nº7611 (BRASIL, 2011) quanto na Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) a previsão dos suportes é orientada como responsabilidade dos professores do AEE, que devem indicar apoio especializado voltado a eliminar barreiras, sem mencionar que, obrigatoriamente, seja um professor. A indicação de profissionais deve ser feita pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), como no caso dos professores, intérpretes de LIBRAS, revisores de Braille, entre outros.

Estudos como os de Ribeiro et. Al. (2021) demonstraram as fragilidades nos entendimentos e normatização das funções dos profissionais especializados. Nesse sentido, há o risco no entendimento de que apenas professores poderiam ser indicados como profissionais especializados. De fato, os dados indicam que os familiares entendem que apenas o professor é o profissional especializado indicado para o acompanhamento do aluno com deficiência. Do mesmo modo, os laudos médicos solicitam professores e mediadores para o acompanhamento escolar.

Argumentamos que fatores diferentes do diagnóstico devem ser considerados no estabelecimento das estratégias inclusivas nas escolas. Com as vozes dos alunos, Gonçalves e Barros (2024) demonstraram que a semelhança diagnóstica não deve ser o único critério para as estratégias de ensino. Nesse sentido, o laudo médico que orienta professor mediador pode configurar como uma sobreposição de poderes e deslegitimação do profissional da escola, em descumprimento do Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), ação questionável chancelada pelos órgãos reguladores por meio do cumpra-se!

As entrevistas com os familiares e os grupos focais indicaram que, em obediência ao “cumpra-se!” professores foram deslocados de suas funções iniciais. Como dito pela diretora, “tiro daqui, tiro dali”. No grupo focal, foi evidente que as decisões judiciais alteram as distribuições da força de trabalho estabelecida na carência. Ou seja, não havendo possibilidade de suportes para todos, os servidores demonstraram usar “o bom-senso” para estabelecer critérios e prioridades. Isso foi

evidente no fato de alguns alunos terem professores bidocentes ou mediadores + profissional de apoio, outros sem ninguém, outro com dois profissionais de apoio sem professor etc.

Quem é o aluno com deficiência atendido pelo NAPNE que perde o suporte recebido na prioridade pedagógica para obediência ao “cumpra-se”? Provavelmente aquele cuja família não conhece ou teme a utilização dos órgãos reguladores para garantia dos seus direitos. Como demonstrado na entrevista com familiares, houve famílias que durante muito tempo acreditaram que não podiam de queixar temendo perder a vaga, como no relato “estou aprendendo que posso pedir os meus direitos”.

A Inclusão Transescolar na dimensão dos órgãos reguladores compreende que a toda e qualquer forma de produção de desigualdade deve ser combatida. Portanto, como espaço educacional a escola também deve formar as famílias para o exercício do seu direito. Nesse sentido, o estabelecimento de parceria entre a escola e os órgãos reguladores para produção de novas políticas pode ser mais proficuamente inclusivo do que as determinações de “cumpra-se”, sem considerar o contexto. Talvez, essa união de forças permita que cumpram-se as ações inclusivas na dimensão das ações e práticas, conforme previsto nos documentos legais.

6.3.3 Inclusão Transescolar: A dimensão dos espaços formadores

A Inclusão Transescolar na dimensão dos espaços formadores está direcionada a duas frentes: a educação escolar da pessoa com deficiência e a formação para atuação na educação da pessoa com deficiência em diferentes contextos de ensino.

Nos espaços formadores direcionados aos alunos com deficiência, a ideia de transescolar também se refere à aplicabilidade dos conhecimentos escolares fora da escola. Nesse sentido, o desenvolvimento da autonomia para articulação dos conhecimentos escolares tem prioridade em relação aos componentes curriculares. Os mesmos espaços voltados aos alunos podem desenvolver formações voltadas aos profissionais e familiares para atuação no ensino das pessoas com deficiência,

a partir da interlocução entre diferentes experiências e formações na formação de uma rede de apoio à atuação.

No caso da formação dos novos profissionais, assim como na formação continuada, a dimensão dos espaços formadores pode estabelecer interface entre a academia e a escola. Essa proposta pode possibilitar trocas e produção de novos conhecimentos entre os que atuam diretamente com os alunos com deficiência em contextos educacionais e aqueles que desenvolvem pesquisas, estudos e teorias sobre inclusão da pessoa com deficiência.

Em nível mais amplo, a pessoa com deficiência é um sujeito social, por isso, seu espaço não pode ser restrito aos ambientes educacionais e de moradia. Nesse sentido, a formação de profissionais de diversas áreas com vistas a construção de uma sociedade mais acessível e justa também pode ser reflexos da ação inclusiva da escola. Sem a pretensão de esgotar as sugestões, indicamos alguns cursos: todas as áreas de ensino, turismo; engenharia; arquitetura; direito; todos os cursos da saúde, como nutrição, odontologia, fisioterapia; tecnologias. Assim, ampliar a concepção da urgência da acessibilidade para todos os espaços sociais.

Um exemplo da iniciativa do investimento em futuros professores pode ser identificado nos estudos organizados por Cruvello (2024) a partir da ideia de construção de novas epistemologias na Residência Pedagógica em Ciências Sociais da Universidade Fluminense (UFF). Sobre a experiência de dezoito meses, Cruvello avaliou:

A fertilidade da interação entre a universidade e a escola básica (...) possibilita o reconhecimento de que nossa formação como educador é contínua, infinita e provisória, uma vez que a realidade social é dialética e contraditória. A necessidade de diálogo entre os distintos campos de conhecimento provoca movimentos interdisciplinares e transdisciplinares, estimulando outras epistemologias acerca da formação de professores críticos. (2024, p.47)

A formação de futuros profissionais de diferentes campos de atuação pode interferir tanto nos serviços que serão prestados por eles às pessoas com deficiência, quanto nas possíveis aprendizagens cooperativas que poderão ser vividas em ambientes de trabalho e outros contextos sociais.

Durante o desenvolvimento da pesquisa que originou essa tese, as metodologias ativas foram identificadas com potencialidade para formação de profissionais de apoio à inclusão, conforme demonstrado em Ribeiro et. al. (2021).

Nesse sentido, com o intuito de aprofundamento no tema para verificação da aplicabilidade no contexto da tese, foi realizada a troca de experiências, na forma de pesquisador externo convidado com a Aalborg Universitet – Dinamarca, no período de setembro e novembro de 2022. A universidade é referência mundial na utilização da metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL⁴⁵) em todos os níveis de ensino e áreas de conhecimento.

Aalborg Universitet desenvolve parcerias com a escola básica associando a metodologia PBL ao Science, Technology, Engineering, Mathematic como estratégia de ensino que desenvolve habilidades sociais, aptidões, flexibilidade e aprendizagens cooperativas. A experiência demonstrou potenciais inclusivos das estratégias metodológicas no contexto das ações e práticas da educação escolar dos alunos com e sem deficiência. Isso porque na Inclusão Transescolar na dimensão dos espaços de formação o objetivo primeiro é o fomento de experiências de aprendizagem entre alunos diferentes, independentemente da (d) eficiência.

Dito isso, a concepção da Inclusão Transescolar na dimensão da formação é uma metodologia que prima pela possibilidade da aprendizagem de todos os alunos e professores. As singularidades e diversidades são elementos de enriquecimento no partilhar de habilidades e limites.

A associação entre a concepção da Inclusão Transescolar e a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas pode ser uma forma de transformação dos desafios (problemas) inclusivos em potenciais de aprendizagem. O reconhecimento do problema como possibilidade de aprendizagem é a força que movimenta as esferas do pêndulo.

Estudos como os de Kilty e Burrows (2022) indicam que, em países desenvolvidos, as estratégias pedagógicas com alunos do ensino fundamental e médio estão se voltando para a construção de ferramentas necessárias para os novos tempos, chamadas de habilidades do século XXI. São elas: comunicação efetiva, colaboração, resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade. Mas, como as estratégias são utilizadas para desenvolver tais habilidades?

⁴⁵ Problem Based Learning.

As estratégias de implementação do PBL podem variar de acordo com diferentes contextos, níveis educacionais, culturas e modalidades. No entanto, independentemente das variações, o aluno é sempre entendido como o centro da aprendizagem e, portanto, é motivado a descobrir suas estratégias pessoais para desenvolver novas habilidades, conhecimentos e competências a partir da interação com colegas e professores. (Chen, Kolmos e Du, 2020; Kilty e Burrows, 2022)

A metodologia STEM (Ciências, Tecnologia e Matemática) é baseada em um programa para integrar uma experiência de aprendizagem com as três disciplinas, sem nenhuma hierarquia entre elas. O campo da ciência é responsável por disseminar informações e por construir modelos a partir de descobertas comprovadas. A engenharia é a área de execução de projetos, testes, construção de soluções práticas para problemas. A matemática contribui para a capacidade de abstração, decomposição, pensamento algorítmico (Bernstein, et. al., 2021). Nesse contexto, autores descrevem que quanto maior a integração entre as disciplinas, ciência, tecnologia e matemática, mais eficientes serão as parcerias entre os envolvidos e maior será a qualidade dos resultados (Bernstein, et. al., 2021; Kilty & Burrows, 2022).

Muitos estudos demonstraram o uso da metodologia PBL + STEM com preocupação com os processos de aprendizagem, desenvolvimento do aluno, responsabilidade social e pensamento crítico. As metodologias PBL e STEM se opõem aos métodos tradicionais de ensino. Nelas, os alunos são o alvo da ação pedagógica centrada nos processos e nas formas como a aprendizagem acontece. De forma complexa, PBL e STEM equalizam a autonomia e a cooperação entre alunos e entre alunos e professores simultaneamente.

Outras aproximações entre as metodologias PBL e STEM são: escolha de equipes que estimulem parcerias, conhecimento online, aplicação de projetos da vida real, reflexão sobre experiências, avaliação compartilhada e multifatorial, avaliação individual e coletiva, professor como facilitador ou instrutor, estímulo à criatividade, preparação para o mercado de trabalho e exercício da cidadania, estímulo ao pensamento crítico, aplicabilidade em diferentes níveis de ensino em contextos formais ou informais (Kilty & Burrows, 2022; Bernstein et. al., 2021; Chen, Kolmos, Du, 2020).

O resumo do modelo PBL + STEM pode ser representado pela seguinte equação: identificação do problema + construção da solução = aprendizagem compartilhada centrada no aluno. Nessa operação, a construção da solução é baseada na interdisciplinaridade entre os campos da ciência, tecnologia e matemática.

Alunos com dupla excepcionalidade, autismo e altas habilidades, participantes do estudo de Gonçalves e Barros (2024), indicaram que preferem que as aulas de Ciências realizadas no laboratório sejam centradas nas experiências práticas, em grupo, quando todos podem aprender e descobrir juntos. Segundo eles, mesmo com as dificuldades na interação com os colegas, o modelo de práticas era mais interessante e mais efetivo. Nesse contexto, destacaram a necessidade da mediação do professor para organização dos grupos. As situações avaliadas pelos alunos são próximas ao modelo proposto na equação: identificação do problema + construção da solução = aprendizagem compartilhada centrada no aluno.

Modelos de aprendizagem cooperativa em projetos coletivos diminuem a necessidade das adaptações de atividades diárias porque são planejados considerando a diversidade da turma. Ao passo que, atividades planejadas sem considerar o aluno com deficiência como parte da turma, demandam por ajustes ou até mesmo atividades totalmente diferentes.

A formação dos profissionais para o trabalho com ensino também pode seguir a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas. Nessas situações, a partir de um problema apresentado, com a mediação do professor formador, são levantadas estratégias para solução do problema, a partir do estudo direcionado dos conteúdos.

Considerando o contexto da escola, em especial do Colégio Pedro II, e o vasto campo de formação sobre as estratégias de ensino nos diferentes tipos de deficiência, a Aprendizagem Baseada em Problemas pode ser uma forma de formação em condições de urgência da ação.

No âmbito dessa tese, consideramos o NAPNE como setor potencial para orientação e fomento das estratégias de ensino nos modelos PBL + STEM e PBL. Em termos legais, essa proposta não foge ao texto político sobre a atribuição do professor do AEE, prevista no Decreto nº 7.611 como objetivos do AEE: “garantir transversalidades das ações da educação especial no ensino regular” e “fomentar

o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem”. (BRASIL, 2011, p.1)

6.3.4 Inclusão Transescolar: A dimensão dos espaços de saúde

A Inclusão Transescolar na dimensão dos espaços de saúde considera que o paradigma inclusivo na forma do acesso, permanência e participação da pessoa com deficiência em todos os lugares também se relaciona com o conceito de bemestar físico e mental, presente na definição de saúde da Organização Mundial de Saúde, como demonstrado por Gonçalves (2024), Gonçalves (2021) e Carvalho et. al. (2023). Portanto, a promoção do bem-estar e da inclusão são processos interligados, interdependentes e consequentes. Ainda, estão relacionados aos sentimentos de pertencimento, valorização individual e das diferenças, a liberdade para ser o que se é, desejar e querer.

No âmbito da escola, o direito de ser permite a existência das diferenças individuais sem atributos de valor. Portanto, o valor do corpo está no corpo em si e não na sua funcionalidade. É no texto político sobre o direito à inclusão que os corpos são liberados para serem como são. Uma vez reconhecidos, os sujeitos desses corpos são empoderados para desejarem, tomarem decisões autônomas sobre si, orientarem sobre suas necessidades de suportes. Conseqüentemente, o desejo é uma projeção do querer para o futuro. Enquanto o querer está na dimensão das possibilidades presentes, o desejo se projeta como aspiração e conquistas a serem alcançadas.

Importa destacar que esse mesmo corpo avaliado com (d) eficiente para estar na escola regular é o corpo desvalorizado nas didáticas e experiências vividas. Shaeffer (2021) apresentou as experiências ou in experiências dos corpos das crianças/alunos na escola. Corpos invisibilizados pela busca da aprendizagem do currículo escolar como se o corpo também não fizesse parte do desenvolvimento cognitivo, como visto em:

A linguagem verbal é evidenciada e valorizada, sendo o principal foco do trabalho pedagógico na transmissão do conhecimento curricular e, assim, na escolha de focar na linguagem verbal, pouco percebemos as crianças a partir dos cinco sentidos do corpo (...), ou seja, mais as distanciamos das relações sensíveis com o mundo, que, por consequência, a

aparentemente contraditório, também as afasta das leituras e aprendizagens (SHAEFFER, 2021, p.126)

Com Shaeffer (2021) argumentamos que a valorização do corpo em todas as suas potencialidades, experimentações e movimentos deve ganhar espaço para querer e desejar a partir do ser. Portanto, um corpo saudável é um corpo que vive a plenitude do seu experimentar individual, em ambientes seguros e confortáveis. Diante disso, o projeto de inclusão escolar da pessoa com deficiência é também uma estratégia para promoção do bem-estar individual, com reflexos coletivos, como um processo complexo de transformação social.

Outra face da Inclusão Transescolar pela perspectiva da saúde holística é a parceria entre as instituições de ensino e os serviços de saúde, como estratégia para rastreio e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos. Essa é uma perspectiva muito criticada pelos que ainda acreditam na dicotomia entre escola e saúde, corpo biológico e corpo social.

Cientes das críticas a respeito dos fenômenos de medicalização e patologização da escola (SCARIN e SOUZA, 2020; CHRISTOFARI e FREITAS, 2023), a proposta apresentada compreende os riscos de responsabilização dos alunos pelos fracassos da escola. Todavia, a perspectiva transescolar de inclusão propõe o conhecimento das neurociências e as aprendizagens cooperativas entre profissionais como forma de aprimoramento das estratégias pedagógicas e não como justificativa do desempenho dos alunos.

Nesse sentido, a possibilidade de identificação da deficiência ou dos transtornos de aprendizagens na escola em rede de apoio com outros profissionais pode ser considerada como uma estratégia para inclusão na medida em que respeita as diferenças individuais e o direito ao conhecimento escolar por meio de ações inclusivas eficientes.

Retomando a justificativa apresentada para escolha do termo alunos, argumentamos que padrões diferenciados de aprendizagem e de interação com o ambiente demandam por estratégias também diferenciadas. Ignorar os conhecimentos sobre os marcos do desenvolvimento e os estágios de aprendizagem sob o argumento de não-medicalização ou patologização, é

exclusão. A exclusão na escola acontece tanto por ações quanto por omissões. Ao passo que a inclusão só é possível pela ação, pelo movimento.

Ainda sobre os diagnósticos, dois pontos de análise se fazem necessários. Em primeiro lugar, as críticas sobre o volume de diagnósticos nos últimos anos recaem sobre a escola. Entretanto, não é a escola quem faz diagnósticos. Por que ela deveria responder por essa crítica? Em segundo lugar, na presença dos textos políticos sobre a inclusão escolar – as leis – os alunos com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento estão amparados. Ao passo que, quando invisibilizados, o texto político perde seus efeitos como garantidor das políticas inclusivas, em especial, frente aos órgãos reguladores.

A proposta de Inclusão Transescolar parte da noção de que as experiências inclusivas também dizem respeito à saúde e que a aprendizagem cooperativa entre os membros da rede de apoio é profícua para todos os envolvidos no processo. Portanto, a despeito das dificuldades, as estratégias educacionais também podem ser uma oportunidade para estimulação de soluções criativas e inovadoras sobre o pensar e agir na inclusão escolar. Nesse sentido, o movimento dinâmico entre o procedimento e a aprendizagem cooperativa produzem um ambiente favorável à inclusão escolar.

Em adição a isso, argumentamos que a condição de saúde ou promoção da saúde não estão relacionadas, necessariamente, com a deficiência. Mas, que invisibilizar o corpo divergente na escola é uma forma de promover exclusão.

A Inclusão Transescolar na dimensão dos espaços de saúde diz respeito a interlocução entre os suportes que os alunos com deficiência demandam fora da escola, a identificação de riscos à saúde no ambiente escolar e como a escola pode desenvolver aprendizagens cooperativas em parceria com esses profissionais e melhorar suas ações inclusivas.

Alunos com deficiência usam medicações, fazem terapias, precisam de estratégias diferenciadas cujo conhecimento é do campo saúde. Ainda, transtornos do desenvolvimento e outros aspectos relacionados à saúde das crianças podem ser identificados como sinal de alerta nas escolas. Portanto, a interlocução com a saúde, pode ser uma estratégia de cuidados para com as crianças. Dito isso, os argumentos que proclamam que a saúde não é bem-vinda na escola são reflexos do pensamento ainda dicotômico em relação às concepções sobre o corpo no

contexto social. O mesmo corpo que demanda por médicos, terapias, medicamentos, é o mesmo corpo que vai para escola.

As relações entre a saúde e a escola ainda sofrem muitas críticas pela visão de que a escola busca por diagnósticos para justificar os fracassos no ensino e para os comportamentos considerados como disfuncionais. Por outro lado, a mesma escola ainda considera necessários laudos e diagnósticos médicos para que as ações inclusivas sejam realizadas, mesmo quando os documentos legais para ações pedagógicas não os obrigam.

Sobre as dificuldades na interlocução entre saúde e escola, ainda é difícil responder se: a escola quer distância da saúde para se desobrigar do cumprimento dos textos legais para garantia de direitos, ou a escola demanda por diagnósticos como um dificultador da aplicabilidade do texto político garantida pelos órgãos reguladores? Ainda, por que os professores são questionados por outros professores sobre o aumento dos diagnósticos, se não são eles que os realizam?

Os relatos dos participantes servidores e o quantitativo de alunos atendidos pelo NAPNE nos últimos cinco anos indicaram aumento significativo dos casos de Transtorno de Espectro do Autismo na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em comparação entre o quantitativo de participantes e os números totais de atendidos pelo NAPNE em todos os campi, a prevalência do TEA também se mantém.

O Transtorno do Espectro Autista, se caracteriza por sua complexidade de manifestações e, por isso, em muito, difere dos suportes necessários em outras deficiências. Como demonstrado na coleta de dados, e nos estudos de Gonçalves e Barros (2024), a similaridade no diagnóstico, no ano de escolaridade e no ambiente escolar, não possibilitam padronização das ações inclusivas para o aluno com TEA. Por seu turno, o ensino escolar do aluno com TEA demanda por estratégias de suporte estabelecidas a partir do conhecimento do funcionamento orgânico (saúde) do corpo do aluno. Estratégias que ainda não fazem parte dos currículos formativos dos profissionais da educação. Nesse sentido, a dimensão da saúde se relaciona com os espaços de formação, para cumprimento e produção dos textos políticos na dimensão dos órgãos reguladores em cooperação com as famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O paradigma inclusivo e a inclusão escolar das pessoas com deficiência não são fenômenos com origem e terminalidade no contexto das escolas. Enquanto fenômeno educacional, a educação escolar da pessoa com deficiência é reflexo dos movimentos sociais globais para garantia de direitos a partir das novas concepções sobre a saúde, doença e deficiência.

Para além do conhecimento curricular, a educação escolar da pessoa com deficiência visa a formação de uma sociedade comprometida com o combate ao preconceito e a discriminação a partir das experiências inclusivas vivenciadas na escola. Dito isso, a inclusão escolar atua em múltiplas frentes, desde proporcionar ambiente de aprendizagem seguro e confortável para todos, mas também contribuir na formação de pessoas comprometidas com os ideais inclusivos, com reflexos sociais e profissionais em contextos contemporâneos e futuros.

A ação educacional inclusiva é uma ação presente, iniciada no passado, com o olhar em objetivos futuros. Dito isso, no contexto dos institutos federais de ensino, as ações inclusivas passadas em articulação com diferentes interesses produziram o NAPNE *lócus* dessa tese.

No âmbito do Colégio Pedro II, identificadas no passado, barreiras à inclusão já foram movidas a partir de ações como: extinção da jubilação, a normatização da carga horária dos professores no NAPNE, a realização de concursos para diversos cargos, a ampliação dos serviços oferecidos e o incentivo à formação profissional, entre outras. Contudo, dia a dia novas barreiras são identificadas. As novas barreiras são indícios de que as ações em relação às anteriores foram efetivas. Portanto, ao contrário do que possa parecer aos olhares desatentos ou pessimistas, os novos desafios indicam que avanços foram feitos, o movimento não parou, mas precisa continuar.

Esta tese teve origem a partir da seguinte questão: como a Educação Especial Inclusiva tem sido efetivada pelas ações dos NAPNEs do Colégio Pedro II?

Mais uma vez, argumentamos que a palavra *como* na questão esteve intencionalmente relacionada aos processos que refletiam potencialidades e limites das ações do NAPNE. Isso se justificou porque o aporte teórico escolhido já informava sobre as tensões, ênfases e omissões do fazer política educacional.

Desse modo, a ideia de movimento, de processo, já estava prevista como núcleo explicativo das ações identificadas na dimensão das práticas. Dito isso, assumimos nossa não neutralidade frente aos dados, cujas análises não pretendemos esgotar.

Inicialmente o título da tese seria: O núcleo de apoio à pessoa com necessidade específica (NAPNE) como agente de inclusão escolar no Colégio Pedro II: possibilidades e limites. Todavia, no decorrer investigativo, o título inicial perdeu sentido, porque não correspondia aos caminhos que o fazer investigativo trilhou, sob a orientação dos dados. Assim, a mudança no título foi reflexo de um processo investigativo que, desde o início, pareceu ganhar vida própria. Nesse sentido, as estratégias para alcançar os objetivos que respondessem ao *como* sofreram influências a partir daquilo que os dados orientavam. Assim, da investigação à ação, era impossível prever os caminhos que os dados nos levariam a percorrer.

A Educação Especial Inclusiva tem sido efetivada pelas ações dos NAPNEs do Colégio Pedro II com origem em dois momentos com motivações distintas: a abertura para os alunos cegos e com baixa visão e o cumprimento dos textos políticos.

No primeiro momento, como motivação pessoal de um professor com deficiência, que estabeleceu com o Instituto Benjamin Constant aquilo que hoje, a partir desta tese, chamamos Inclusão Transescolar na dimensão dos espaços formativos. Portanto, um professor com baixa-visão gerou uma efervescência, a partir da identificação da ausência do direito do aluno cego ou com baixa visão de estudar no Colégio Pedro II. Essa efervescência gerou um texto político, na forma de acordo de cooperação institucional, responsável por levar o Colégio à sua primeira experiência formal de educação escolar do aluno com deficiência. Assim, a chegada dos alunos cegos foi o marco institucional para a necessidade de reorganização administrativa e pedagógica para oferta dos suportes.

A sistematização do NAPNE aconteceu tempos depois como articulação de uma obrigação e um desejo, ambos no limiar administrativo. A obrigação de criação da Seção de Educação Especial (BRASIL, 2008) e o desejo de ser equiparado aos Institutos Federais (BRASIL, 2012). A urgência administrativa de instituição dos núcleos produziu textos políticos frágeis como garantidores da ação política.

Ademais, a parca produção de textos e documentos até a finalização dessa pesquisa em pouco mudou o estado inicial.

Embora com baixa produção de textos políticos garantidores das ações, o NAPNE do Colégio Pedro II cresceu significativamente em comparação com a força de trabalho nos anos iniciais. O crescimento se deu em quantidade e diversidade de atuação profissional, assim como no público de alunos atendidos.

O crescimento da força de trabalho com lotação exclusiva no NAPNE pode ser considerado como o reconhecimento das legitimidades das demandas pelos gestores institucionais. Todavia, o desordenamento do quadro de servidores, funções e atribuições refletia na dimensão das ações e práticas na forma de ações inclusivas produzidas no “bom senso”.

Além da limitação dos potenciais de ação, a ausência dos textos políticos do NAPNE isolava o núcleo como *o espaço inclusão, o servidor da inclusão*. Restringindo as responsabilidades aos servidores localizados na ilha da deficiência (NAPNE) dentro da ilha de excelência (COLÉGIO PEDRO II). Os reflexos desse fenômeno foram identificados em todos os instrumentos de coleta de dados na forma de sobrecarga, cansaço, doença, tensão e incertezas nos servidores do NAPNE.

Assim como demonstrado no Ciclo de Política, o pertencimento ao grupo não configura como garantia do partilhar os mesmos ideais políticos. Dito em outras palavras, pode haver raposas tomando conta dos cestos de ovos fingindo-se galinha. Isso quer dizer que, diferentes interesses são articulados no fazer política com reflexos diretos na ação. Portanto, com base nos dados, afirmamos que posturas de exclusão foram manifestas e identificadas nos discursos dos agentes de inclusão, confirmadas pelos dados das entrevistas com familiares.

Fenômenos sociais são complexos e não seria diferente com as políticas educacionais. Além disso, eles não se restringem a espaços específicos. Seus reflexos interferem e sofrem interferências em diferentes ambientes. Nesse sentido, as dificuldades na produção das ações inclusivas identificadas na escola não são produtos apenas do ambiente escolar. Mas, de fenômenos externos que influenciam a inclusão escolar.

Em relação aos servidores com ação exclusiva no NAPNE, chamou-nos atenção o fato de não manifestarem o reconhecimento dos potenciais e da

qualidade dos serviços prestados. Em nenhum dos instrumentos de coleta de dados, foram identificados momentos em que os servidores apresentassem os reflexos positivos das suas práticas no contexto do ensino escolar.

Não foram identificados indícios de que os servidores com atuação exclusiva no NAPNE não reconheçam a importância e a qualidade dos serviços prestados. A análise do contexto e da comunicação não verbal indicaram que o cansaço e até mesmo a exaustão dos profissionais acabaram por conduzir à interpretação de que a pesquisa, em seus momentos de ouvir, seria um espaço de catarse, de desabafo, de pedido de ajuda.

Em contrapartida, gestores, familiares e alunos louvaram ações do NAPNE e de seus servidores. No caso dos familiares, muitos elogios e agradecimentos foram direcionados a servidores específicos. Ainda, houve reconhecimento de que muitas vezes os servidores não tinham condições de oferecer um serviço diferente, alguns servidores ajudavam sem o conhecimento dos colegas, servidores orientavam busca pelos órgãos reguladores. Além dos elogios, em relação aos suportes de ensino na escola, houve casos em que servidores fizeram campanha para doação de cestas básicas, consultas médicas, suporte afetivo no falecimento de um pai e outras ações transescolares, como evidência do entendimento de que o aluno que vai para escola sofre influências exteriores à escola.

Os dados permitiram inferir que, a ausência de textos políticos institucionais que pudessem coordenar o regramento nacional das políticas de inclusão e a complexidade do Colégio Pedro II, acaba por fragilizar o potencial de ação dos NAPNEs, com reflexos pedagógicos e emocionais em toda comunidade.

Textos políticos institucionais podem ser instrumentos com reflexos diretos na valorização dos servidores, a partir da publicização da importância das suas atribuições; podem delimitar as ações dos membros de uma equipe, diminuindo as tensões nas relações interpessoais; além de compartilhar responsabilidades.

Como proposta para o fortalecimento das ações inclusivas no âmbito do Colégio Pedro II, apresentamos o conceito de Inclusão Transescolar como uma estratégia a partir do seguinte entendimento: a educação escolar do aluno com deficiência é um fenômeno social de origem exterior à escola, fruto de processos complexos de negociação de sentidos, interesses e poderes. Dito isso, a eficiência do processo inclusivo na educação escolar da pessoa com deficiência depende da

Inclusão Transescolar como articulação e ajuntamento de poderes com aqueles que produziram efervescências, e textos políticos fora da escola.

Em resposta à pergunta que mobilizou esta tese, foram demonstrados aspectos relacionados às dimensões do Ciclo de Política, a reafirmação da indissociabilidade das perspectivas e os valores inegociáveis do paradigma inclusivo.

Foram apresentadas ações inclusivas do NAPNE, mas os dados indicaram que essas ações variavam entre *campi*, possivelmente pela fragilidade do regramento institucional sob a forma dos textos políticos. Mas também sob influência da diversidade discente e profissional em cada núcleo.

As efervescências produzidas pelos discursos dos participantes em comparação com as ações identificadas conduziram à construção do conceito de Inclusão Transescolar como aporte teórico e analítico para produção de políticas educacionais que se efetivem na aprendizagem escolar dos alunos com deficiência no Colégio Pedro II, com possibilidade de aplicação em outros contextos de ensino.

O conceito de Inclusão Transescolar tem sua origem na experiência investigativa no contexto do Colégio Pedro II, mas sua aplicabilidade é viável em diferentes contextos educacionais. Portanto, as generalizações naturalísticas (STAKE apud André, 1995) ou transferências naturalísticas (LINCOLN e GUBA apud ANDRÉ, 1995) são possíveis e recomendadas.

Ao contrário do que possa parecer, embora o Colégio Pedro II seja uma instituição de grande porte, o conceito que dele deriva tem aplicabilidade em espaços educacionais de menor ou maior porte. Isso se justifica porque a construção do conceito partiu da equalização entre fenômenos sociais, políticos e educacionais presentes em todos os contextos de ensino, mesmo que em menor ou maior grau.

A Inclusão Transescolar é um conceito que se desdobra em quatro dimensões, a saber: do contexto das famílias, dos espaços formadores, dos órgãos reguladores e dos espaços de saúde. Dito isso, em cada espaço educacional inclusivo, os contextos podem aparecer com maior ou menor incidência. Do mesmo modo, a variabilidade dos contextos depende dos momentos históricos institucionais. Portanto, as dimensões da Inclusão Transescolar são interdependentes, dinâmicas e variáveis em tempo e espaço.

A alegoria do Pêndulo de Newton como modelo explicativo da dinâmica da Inclusão Transescolar buscou demonstrar como as ações que propulsionam as esferas colocam todo sistema físico em movimento. Quanto mais esferas forem mobilizadas – dimensões da Inclusão Transescolar - maiores serão os reflexos de movimento na extremidade do sistema.

No sistema físico do Pêndulo de Newton quando uma esfera da extremidade é colocada em movimento, ao chocar-se com o sistema, uma esfera da extremidade oposta entra em movimento, assim sucessivamente. No sistema, as esferas centrais podem parecer estáticas enquanto as extremidades se movimentam. Importa salientar que a incapacidade de visualizar o movimento das esferas centrais não significa a ausência de troca de energia. Ao contrário, cada balançar dispara energia potencial para transformação da inércia em movimento. Dito isso, inércia e movimento são igualmente importantes no funcionamento do pêndulo.

O pêndulo representa o ambiente inclusivo, enquanto as esferas simbolizam as dimensões da Inclusão Transescolar. Movimento e inércia são ideias relacionadas ao Ciclo de Políticas que informa sobre a necessidade de estratégias para produção das políticas educacionais, momentos de avançar e parar. Posto isso, a alegoria do pêndulo informa que nenhuma ação inclusiva (movimento) é em vão, mesmo que, aparentemente, seus reflexos não sejam imediatamente identificados.

Além de ampliar as estratégias inclusivas, a Inclusão Transescolar compreende e demonstra que os desafios, problemas e entraves da inclusão escolar da pessoa com deficiência não podem ser considerados como culpa, desinteresse ou desinformação dos profissionais da escola. Responsabilizar a escola pelos fracassos na inclusão seria o mesmo que considerar que a escola é um espaço totalmente desconectado da sociedade. Nesse sentido, a Inclusão Transescolar é um convite ao aprender cooperativo, ao compartilhamento de responsabilidades e ao sonho coletivo de uma sociedade inclusiva.

Em relação aos métodos de ensino, argumentamos que é urgente a transição para as metodologias ativas e para o protagonismo do aluno como sujeito de sua aprendizagem, independentemente da deficiência. A manutenção dos modelos tradicionais de ensino acaba por demandar por infinitas adaptações, adequações e suportes, configurando como barreiras à permanência e à participação dos

estudantes com deficiência. Propomos, portanto, que as metodologias sejam adequadas aos estudantes e não o contrário, de modo que, em cooperação, habilidades e dificuldades sejam administradas em condição de igualdade entre os estudantes.

Diante do apresentado, demonstramos possíveis caminhos para produção de novos textos políticos institucionais, que equalizem o regramento nacional ao contexto do Colégio Pedro II. As vozes, ruídos, sussurros e silêncios foram traduzidos em análises e propostas com o objetivo de manter o constante movimento do vir a ser das ações inclusivas do NAPNE. Do mesmo modo, indicamos que a produção dos textos nacionais sobre políticas educacionais inclusivas deve considerar as dimensões transescolares como estratégia para promoção do compartilhar de responsabilidades e saberes.

Como aprendido e ensinado no nosso hino:

Nós sentimos no peito,
o desejo de crescer,
de lutar, de subir
Nós trazemos no olhar um lampejo
De um risonho e fulgente porvir.

Vivemos para o estudo
Soldados da ciência
O livro é nosso escudo
E arma a inteligência.

Por isso sem temer
Foi sempre o nosso lema
Buscamos no saber
A perfeição suprema.

Reconhecidos os limites da pesquisa, identificamos a necessidade de estudos futuros no sentido de investigar em que medida a unificação de estratégias inclusivas para alunos com deficiência desampara o aluno com TEA. Do mesmo modo, é urgente reconhecer e analisar a invisibilidade do aluno com altas habilidades/superdotação quando a estrutura institucional obriga os servidores a escolherem aqueles que receberão os suportes.

Sobre os regramentos do AEE, há que se avaliar as potencialidades e limites da inclusão em turma regular do aluno com TEA, nível de suporte 3, sem a presença do profissional especializado na área da necessidade de suporte do aluno. Do

mesmo modo, a indicação clara de quem seria esse profissional ou que critérios seriam utilizados para a definição do profissional. Seria o professor do AEE, o professor generalista, o professor de disciplina específica, o profissional de apoio escolar, um terapeuta?

No pessimismo esperançoso, que ao mesmo tempo relativiza a eficácia dos documentos e conserva a confiança na possibilidade de produção de novas efervescências, argumentamos que incluir não se resume a conviver com barreiras ou ignorá-las. Incluir é quebrar essas barreiras, ainda que num processo de pequenas fissuras, aprendendo com os fracassos, mantendo os movimentos e comemorando sucessos.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, L. K. **Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional: ações e possibilidades no instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte**. Dissertação (Mestrado em educação profissional). Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5791137>. Acesso em: 28 jan 2020.
- ALVES, R. Por uma educação romântica. Campinas: Papyrus, 2012.
- ALVES, R. Por uma educação sensível. Jandira: Principis, 2023.
- ALVES-MAZZOTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRÉ, M. Etnografia da prática escolar. São Paulo: Papyrus, 1995.
- ASSUMPÇÃO, F.B.; KUCZYNSKI, E. Autismo infantil novas tendências e perspectivas. São Paulo: Atheneu, 2016.
- BALL, Stephen J. A subject of privilege: english and the school curriculum 19061935. In: HAMMERSLEY, Martyn; HARGREAVES, Andy (Eds.). **Curriculum practice: some sociological case studies**. Lewes: Falmer Press, 1983.
- _____. Education reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- _____. Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball. New York: Routledge, 2006.
- _____. Educação global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020.
- BALL, S.J.; MAINARDES, J. Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, 24:2, 97-115, 1992.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, Anne. Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology. New York: Routledge, 1992.

BARROS, M. B. **Inclusão e educação profissional: um estudo sobre acessibilidade no Instituto Federal do Amazonas – campus Mauês e sua influência na educação de estudantes surdos.** Dissertação (Mestrado em educação agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4584327>. Acesso em: 28 jan 2020.

BERTOLINI, S. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS – campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva.** Dissertação (Mestrado em educação agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012. Disponível em: <<http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/10/SirleiBortolini.pdf>> Acesso 28 jan. 2020.

BERNSTEIN, D. et al. Designing biomimetic robots: iterative development of an integrated technology design curriculum. **Education Tech Research Dev**, v.70, p.119-147, 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-021-10061-0>. Acesso em 10 out. 2022.

BRASIL. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996a. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2e_d.pdf Acesso em: 02 fev.2021

BRASIL. Lei nº 13.370 de 12 de dezembro de 2016. Altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, para estender o direito a horário especial ao servidor público federal que tenha cônjuge, filho ou dependente com deficiência de qualquer natureza e para revogar a exigência de compensação de horário. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13370.htm. Acesso em: 22 maio 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa TECNEP: educação, tecnologia e profissionalização para pessoas com necessidades educativas especiais. Brasília, DF: MEC, 2000.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/2602-sp1838775461>

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/pet/192-secretarias-112877938/seesp-esducacaoespecial><http://portal.mec.gov.br/pet/192-secretarias-112877938/seesp-esducacaoespecial-2091755988/14187-programa-de-implantacao-de-salas-de-recursomultifuncionais-20082091755988/14187-programa-de-implantacao-de-salas-de-recursomultifuncionais><http://portal.mec.gov.br/pet/192-secretarias-112877938/seesp-esducacaoespecial-2091755988/14187-programa-de-implantacao-de-salas-de-recursomultifuncionais-20082008>. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 23 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Decreto no 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 01 fev. 2021

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 01 fev. 2021

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino;

altera as Leis nº 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 dez. de 2008, e nº 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis n.º 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis n.º 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2012. Disponível em [:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12677.htm>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12677.htm)Acesso em:28 de jan. de 2020.

BRASIL. Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 02 fev.2021

CANEN, A. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para discussão da diversidade e das diferenças. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.16, n.59, p.275-296, abr-jun. 2008.

CARVALHO, A.O.; GONÇALVES, F.C.N.A. A educação especial na perspectiva da educação inclusiva e o bem-estar social: uma análise de textos político-normativos brasileiros. QUEIROZ, P.P. (org.). *In: **As múltiplas faces do ensino, saúde e diversidade***. ePUB. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2023.

CARVALHO, A.O.; GONÇALVES, F.C.N.A; QUEIROZ, P.P. Educational Inclusion of people with disabilities and well-being: desires, needs and wishes. *International Journal of Positivity & Well-being*. Chipre, v.1, p.42-52, 2023. Disponível em: <https://intwellbeing.com/index.php/positivity/article/view/8>. Acesso em: 03 ago 2023.

CHEN,J.; KOLMOS, A.; DU,X. Forms of implementation and challenges of PBL in engineering education: A review of literature. **European Journal of Engineering Education**. v.46, p.90-115. Disponível em: <https://vbn.aau.dk/en/publications/forms-of-implementation-and-challenges-of-pbl><https://vbn.aau.dk/en/publications/forms-of-implementation-and-challenges-of-pbl-in-engineering-educin-engineering-educ>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CHRISTOFARI, A.C.; FREITAS, C.R. Infância medicalizada: o que a escola tem a dizer? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71676>. Acesso em: 01 ago 2024.

COLÉGIO PEDRO II: **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Colégio Pedro II, Brasília: Inep/MEC, 2002. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/colegio_pedro_ii_projeto_politico-pedagogico.pdf. Acesso em 20 fev. 2020.

COLÉGIO PEDRO II: Portaria n° 906. **Institui o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE no Colégio Pedro II**. Colégio Pedro II, Brasília: Inep/MEC, 2012a. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/UAs/se/portarias/2012/Portaria_906_2012_NAPNE.pdf. Acesso em 20 fev. 2020.

COLÉGIO PEDRO II: Portaria n° 907b. **Designa responsáveis pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE**. Colégio Pedro II, Brasília: Inep/MEC, 2012. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/UAs/se/portarias/2012/Portaria_907_2012_NAPNE.pdf. Acesso em 20 fev. 2020.

COLÉGIO PEDRO II: Portaria n° 1128. **Dá nova redação ao art. 3º da Portaria no 906, de 18 de maio de 2012, ao art. 1º da Portaria no 907, de 18 de maio de 2012, e dá outras providências**. Colégio Pedro II, Brasília: Inep/MEC, 2012c. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/UAs/se/portarias/2012/Portaria_1128_2012_NAPNE_COMPLEMENTACAO.pdf. Acesso em 20 fev. 2020.

COLÉGIO PEDRO II: Portaria n° 1343. **Extingue o desligamento compulsório de aluno reprovado mais de uma vez em uma mesma série ou extingue o instituto do jubramento no âmbito do Colégio Pedro II e revoga o artigo 37, da Portaria nº 323, de 22 de fevereiro de 2007**. Colégio Pedro II, Brasília: Inep/MEC, 2015. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2015/Abr/portaria_1343.pdf. Acesso em 20 fev. 2020.

COLÉGIO PEDRO II: **NOTA OFICIAL N° 007/2016** Colégio Pedro II, Brasília:

Inep/MEC, 2015. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/abr/nota_oficial_007_correta.pdf. Acesso em 20 fev. 2020.

COLÉGIO PEDRO II: Portaria n° 1348. **Instituir a função de Coordenador do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNEs - dos Campi**. Colégio Pedro II, Brasília: Inep/MEC, 2016. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/abr/portaria1348.pdf>. Acesso em 20 fev. 2020.

COLÉGIO PEDRO II: Portaria n° 1887. **Estabelece critérios para distribuição de carga horária para os Coordenadores do NAPNE**. Colégio Pedro II, Brasília: Inep/MEC, 2017. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/JUN/portaria%201887.pdf>. Acesso em 20 fev. 2020.

COLÉGIO PEDRO II: Portaria n° 842. **Considera a avaliação de estudantes por meio de Programas Curriculares Individualizados**. Colégio Pedro II, Brasília: Inep/MEC, 2017. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/MAR/portaria_842.pdf. Acesso em 20 fev. 2020.

COLÉGIO PEDRO II: Portaria n° 4011. **Modifica e normaliza os procedimentos de autorização de liberação de carga horária efetiva de aulas no âmbito do Colégio Pedro II**. Colégio Pedro II, Brasília: Inep/MEC, 2017. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/DEZEMBRO/portaria4011.pdf>. Acesso em 20 fev. 2020.

COLÉGIO PEDRO II: **Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)**. Colégio Pedro II, Brasília: Inep/MEC, 2018. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20NOVO.pdf>. Acesso em 20 jun.2018.

CROCHÍCK, J.L. Educação Inclusiva, subjetividade, preconceito e direitos humanos. *In: Educação Inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2015.

CRUVELLO, E. Residência pedagógica em ciências sociais: UFF: interlocuções interculturais na teia das práticas da formação de professores. CRUVELLO, E.

(org.). *In: Residência pedagógica em ciências sociais UFF – Niterói: por outras epistemologias para formação de professores de Sociologia Escolar*. Rio de Janeiro: Autografia, 2024.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. O planejamento da pesquisa qualitativa. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUTRA, C.P.; DUTRA, M.C. A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e as mudanças estruturais dos sistemas educacionais. MANTOAN, M.T.E.; LANUTI, J.E.O.E.(org.). *In: Todos pela inclusão escolar dos fundamentos às práticas*. Curitiba: CRV, 2021

FREITAS, C. G. de. **Realidade e perspectivas do ensino tecnológico para pessoas com deficiência na Amazônia Ocidental: O caso do Instituto Federal do Acre**. Tese (Doutorado em ensino em biociências e saúde). Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5250911>. Acesso em: 28 jan. 2020.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. Arqueologia do Saber. Rio de Janeiro: Gen/Forense Universitária, 8 ed. 2022.

GEWIRTZ, S.; CRIBB, A. O que fazer a respeito da pesquisa social: o caso da reflexividade ética na Sociologia da Educação. BALL, J. MAINARDES, J. (org.) *In: Políticas Educacionais questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

GLAT, R.; BLANCO, L.M.V. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. GLAT, R. (org.) *In: Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GONÇALVES, F.C.N.A. **A construção da linguagem escrita pelo prazer de se reconhecer**: uma proposta multicultural. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GONÇALVES, F. C. N. A. Inclusão Transescolar: o que os responsáveis dos alunos autistas dizem sobre a inclusão escolar durante o ensino remoto, em decorrência da pandemia da COVID-19? **ATAS DO CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE METODOLOGIA: DESAFIOS METODOLOGICOS ATUAIS**. Santiago de Compostela, 2021, p.61. E-book. Disponível em: <https://telessaude.pe.gov.br/ead/course/view.php?id=106>. Acesso em: 01 set.

2024.

GONÇALVAES, F.C.N.A; BARROS, M.P. Como ensinar ciências para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Pergunte-nos como. BITENCOURT, A.; MEIRELLES, R. (org.) *In: Autismo e ciências: o protagonismo de estudantes com TEA*. Rio de Janeiro: WAK, 2024.

GONÇALVES, F.C.N.A. Reflexões sobre a inclusão na educação básica brasileira e a Residência Pedagógica em Ciências Sociais na UFF – Niterói. CRUVELLO, E. (org.) *In: Residência pedagógica em ciências sociais UFF – Niterói: por outras epistemologias para formação de professores de Sociologia Escolar*. Rio de Janeiro: Autografia, 2024.

KILTY, J.T.; BURROWS, A. Integrated STEM and Partnerships: What to Do for More Effective Teams in Informal Settings. **Education Sciences**, v.17, 2022.

Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Integrated-STEM-and-Partnerships%3A-What-to-Do-for-in-Kilty-Burrows/b38d149b281afefdeb1917b907e5c9c5f61a3413> . Acesso em 10 out. 2022.

LOPES, A. C. MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGUIRE, M.; BALL, S.J. Discurso da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. BALL, J. MAINARDES, J. (org) *In: Políticas Educacionais questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

McLAREN, P.; GIROUX, H. Escrevendo das Margens: geografias de identidade. Pedagogia e poder. *In: McLAREN, P. Multiculturalismo Revolucionário*. Porto Alegre, 2000.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p.47-69, jan-abr. 2006.

MANTOAN, M.T.E.; Igualdade e diferença nas escolas: como andar no fio da navalha. MANTOAN, M.T.E.; PRIETRO, R.G. (org.) *In: Inclusão escolar*. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, 1 dez. 2017.

_____. Ensinando a turma toda. *In: O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2016.

_____. *Inclusão Escolar o que é? Por quê? Como fazer?* Summus: São Paulo. 2015.

MARIN, M. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MONTANGNE, M. A. Pierre Bourdieu, o corpo e a saúde: algumas possibilidades teóricas. *Temas Livres*. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/qbqm45G78Gns44Gmfwhw4tG/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em 16 de jan. de 2024

MINAYO, M.C. S. Análise Qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.17, p.621-626, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/>. Acesso em 05 jan

2024.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** [online]. vol.11, n.33, 2006. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em 19 out 2021.

MENDES, E. G.; LOPES, M. M. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1–18, 2021. Disponível

em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/19649>. Acesso em: 24 set. 2021.

MONTEIRO, A. H. C. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no IFRJ - campus Volta Redonda: um estudo de caso das licenciaturas em física e em matemática**. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014. Disponível

em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2185804> Acesso em: 28 jan. 2020.

NESPOLI, M. **Mediação pedagógica através do uso de recurso didático digital na aquisição de língua inglesa por alunos disléxicos**. Produto (Mestrado Profissional). COLÉGIO PEDRO II. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5755112> Acesso em: 28 jan. 2020.

O'BRIEN, J., O'BRIEN, C.L. A inclusão como uma Força para a Renovação da Escola. STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (org.). *In: Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PORTO, T. B. **Se você não me falasse, eu nem saberia”: a territorialização do TDAH em uma instituição federal de Educação**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3634486> Acesso em: 28 jan. 2020.

POUPART, J. et.al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 4ªed. Petrópolis: Vozes, 2014.

RIBEIRO, C.F. et.al. Active Learning and Inclusion Agent: a necessary training: **Revista Aleph**, julho, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/45828>. Acesso em: 01 ago 2021.

QUEIROZ, P.P. A construção social da saúde e da doença. QUEIROZ, P.P. (org.) *In: Educação, saúde e diversidade*. Autografia: Rio de Janeiro, 2020.

QUEIROZ, P.P; CARVALHO, A. O; GONÇALVES, F.C.N.A. O avesso do bordado: o AEE como ponto e vazio nas trajetórias escolares dos alunos com deficiência. InterMeio: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS**, v.29, n.58, p.183-202, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/18398>. Acesso em 4 abr 2023.

QUIVY, R; CAMPENHOUDT, L.V. Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva, 2017.

SCARIN, A.C.C.F; SOUZA, M.P.R. Medicalização e patologização da educação: desafios à psicologia escolar e educacional. **Psicologia escolar educação**, v.24,2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NK7KFMcM8Wb9fYrhQgpwj5c/>. Acesso em: 1 ago 2004.

SCHAEFER, K.B. O Corpo como vontade de potência no cotidiano escolar. Buenos Aires: Corpora, 2021

APÊNDICES

APENDICE 1: ROTEIRO ENTREVISTA COM OS GESTORES

I) Experiência Profissional

- a. Formação e tempo de serviço no CPIL;
- b. Trajetória profissional na instituição;

II) Identidade Institucional

- a. CPIL: passado, presente e futuro;
- b. CPIL e as relações com outras instituições de ensino;
- c. CPIL e a sociedade;

III) Inclusão Escolar

- a. Teorias e conceitos;
- b. Relação entre a função institucional e o processo de inclusão;
- c. Legislação, documentos institucionais e práticas;

IV) Ações Inclusivas

- a. Estratégias para garantia do acesso, permanência e participação dos alunos;
- b. Formação e atuação dos servidores;
- c. Avaliação das estratégias institucionais; **V)**

Compromisso Social

- a. Inclusão no CPIL;
- b. Inclusão no CPIL para a comunidade;
- c. Inclusão no CPIL para a sociedade;

2: ROTEIRO ENTREVISTA COM OS FAMILIARES

I) Identificação

- a. Nome do estudante;
- b. Ano de Escolaridade;
- c. Deficiência / Diagnóstico;

II) Acesso

- a. Por que escolheu o Colégio Pedro II?
- b. Como foi recebido?

III) Permanência

- a. Quais os suportes oferecidos?
- b. Percepções sobre aprendizagem e socialização?

IV) Participação

- a. Como avalia as ações do NAPNE?
- b. Quais os suportes à família?
- c. Quais os suportes na escola? (PEI, PAEE, Currículo Adaptado)
- d. Há parceria multiprofissional para acompanhamento do estudante?

V) Mudança de/no campus

- a. Houve mudança de *campus*?
- b. Houve mudança no serviço prestado no *campus*?

VI) Textos Políticos do NAPNE

- a. Conhece os documentos normativos do NAPNE?
- b. Já recebeu tecnologia assistiva? Qual?

VII) Órgãos Reguladores

- a. Já acionou os órgãos reguladores? Por quê?

VIII) Avaliação da efetividade da política inclusiva no NAPNE do CPII?

- a. O que tem de melhor no serviço do NAPNE do Colégio Pedro II?

- b. O que poderia mudar nas ações do NAPNE do Colégio Pedro II?
- c. Comparativamente, como você avalia os serviços do NAPNE em relação aos outros espaços escolares que você conhece ou tenha ouvido falar?
- d. Se você pudesse, colocaria seu filho em outra escola (pública ou particular)? Qual?

3: ROTEIRO ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES

Considerando as características individuais dos estudantes, as perguntas foram adaptadas na forma com vistas à acessibilidade comunicativa.

I) Acesso

- a. Na sua escola tem NAPNE?
- b. Você já foi à sala do NAPNE?
- c. Como é a sala do NAPNE? O que você faz lá?

III) Permanência

- a. Quem trabalha/brinca no NAPNE? (profissionais reconhecidos como de apoio)
- b. Quando você vai ou pode ir ao NAPNE? (setor como espaço de apoio)
- c. Você gosta das atividades do NAPNE? Você gosta das atividades com as pessoas do NAPNE?

IV) Participação

- a. Você gosta do NAPNE?
- b. Se você precisar, quem pode te ajudar no NAPNE?
- c. Como foi quando você mudou de campus?
- d. Como foi quando mudou o profissional do NAPNE que te atendia?

V) Avaliação

- a. O que você mais gosta no NAPNE?
- b. O que você não gosta de fazer no NAPNE ou com o NAPNE?
- c. O que é bom no NAPNE? O que é ruim no NAPNE?
- d. Como o NAPNE pode melhorar?

4: ROTEIRO 1º GRUPO FOCAL COM SERVIDORES

I) Apresentação do Ciclo de Política e o NAPNE

a. Contexto teórico;

II) Identidade institucional do NAPNE

a. Documentos Institucionais do NAPNE (regimento, portarias, notas);

b. Estrutura do NAPNE (material e pessoal);

c. Relação entre NAPNEs dos *campi*;

d. Relação entre NAPNE e *campus*; III) NAPNE – relações extraescolares

a. Relação entre escola e família;

b. Relação com os órgãos de controle;

c. Relação entre escola e serviços de saúde;

d. Entrada de profissionais de apoio na escola (atendente terapêutico, cuidador)

IV) NAPNE – Texto Político

a. Análise da instituição do NAPNE a partir do Ciclo de Política;

b. Apresentação do histórico da produção do texto político institucional relacionado ao NAPNE;

c. AEE: inclusão x segregação?

d. Rede de Apoio ao Núcleo (interna e externa)

e. Cota para sorteio para pessoa com deficiência: potencial inclusivo ou limitador do acesso?

5: ROTEIRO 2º GRUPO FOCAL COM SERVIDORES

I) Texto político e ação na dimensão das práticas

- a. Avaliação dos documentos indicadores das ações inclusivas;
- b. Comparação entre as práticas e as normas do texto político;
- c. Comparação entre o contexto do CPII e os documentos nacionais sobre inclusão;

II) Identidade institucional do NAPNE: servidores, estudantes e comunidade

- a. Quem é o aluno atendido pelo NAPNE? Aluno do NAPNE ou do CPII?
- b. Quem é o servidor que atua no NAPNE? Servidor do NAPNE ou do CPII?
- c. Qual a motivação dos servidores para atuação no NAPNE?
- d. Como os servidores que atuam no NAPNE se percebem pelos olhos dos colegas?

III) Ciclo de Políticas e Ações Inclusivas

- a. Quais as ações necessárias ainda não previstas nos documentos institucionais;
- b. Como a ausência dos textos políticos fragilizam as ações na dimensão das práticas;
- c. Como novas efervescências podem ser transformadas em textos políticos;
- d. A incompletude do texto político e da ação inclusiva: possibilidade ou limite para produção de novas políticas;

IV) Interlocução com gestores, familiares e alunos atendidos pelo NAPNE

- a. Apresentação e discussão das demandas apresentadas pelos familiares;
- b. Apresentação e discussão das demandas apresentadas pelos gestores;
- c. Levantamento das demandas dos servidores;

V) Inclusão Transescolar

- a. A dimensão das famílias;
 - b. A dimensão dos órgãos reguladores;
 - c. A dimensão dos espaços formativos;
 - d. A dimensão dos espaços de saúde;
- 6: QUESTIONÁRIO PÓS-INTERVENÇÃO – SERVIDORES**

FORMULÁRIO PÓS-INTERVENÇÃO - RELAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS ENTRE O CICLO DE POLÍTICAS E AS AÇÕES INCLUSIVAS DO NAPNE NO COLÉGIO PEDRO II.

SEÇÃO I - Perfil profissiográfico dos servidores que atuam no NAPNE

- Idade
- Tempo de serviço no Colégio Pedro II
- Forma de ingresso ao Colégio Pedro II
- Tempo de serviço exclusivamente no NAPNE
- Qual a justificativa para sua atuação no NAPNE? Concurso/seleção exclusivos para o NAPNE ou outra?
- Sua função pode ser desenvolvida fora do NAPNE?
- Indique suas formações acadêmicas com anos de conclusão.

SEÇÃO II - 1º Grupo Focal: Mapeamento das ações inclusivas no CPII e instituição do NAPNE

- Você conhecia o Ciclo de Políticas como metodologia e estratégia para garantia de direitos, a partir da produção de políticas educacionais?
- O Ciclo de Políticas é concebido a partir das dimensões de produção de efervescências (demandas), produção de textos políticos (leis e portarias) e ações práticas. Você avalia esse conhecimento útil como estratégia para atuação do NAPNE no Colégio Pedro II?
- Você tem interesse em conhecer mais sobre o Ciclo de Políticas aplicado ao contexto do Colégio Pedro II?
- Você conhecia os documentos institucionais do NAPNE, antes do 1º Grupo Focal?

- Na sua opinião, no 1º Grupo Focal, houve contribuição para atuação do NAPNE como núcleo de acessibilidade no Colégio Pedro II? Em caso positivo, qual?
- Você identificou informações desconhecidas sobre o histórico do NAPNE, a partir do 1º Grupo Focal? Em caso positivo, qual?

SEÇÃO III - 1º Grupo Focal: Avaliação da Intervenção - 2º Grupo Focal

- No 2º Grupo Focal, foi apresentada a comparação entre as ações do NAPNE indicadas pela equipe e os documentos institucionais. Você conhecia as informações apresentadas?
- Em que medida a ausência de documentos norteadores das ações do NAPNE atrapalham o trabalho de fortalecimento das estratégias inclusivas nos *campi*?
- Quais os pontos de maior relevância para as ações do NAPNE foram apresentados no 2º Grupo Focal?
- Quais os pontos de menor relevância para as ações do NAPNE foram apresentados no 2º Grupo Focal?
- Você gostaria de comentar algum ponto relevante que não tenha sido abordado no questionário?
- Considerando o contexto do Colégio Pedro II, como é trabalhar no NAPNE?
- Havendo a possibilidade de saída do NAPNE, você gostaria de atuar em outro setor e/ou departamento? Qual?

ANEXOS

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

PROF^a. Maria Aparecida Etelvina Ivas Lima

Solicitamos autorização da Seção de Educação Especial do Colégio Pedro II para realização da Pesquisa de Doutorado com o título: O Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidade Específica (NAPNE) como agente de inclusão escolar no Colégio Pedro II: possibilidades e limites proposta pela pesquisadora Flavia Camara Neto Athayde Gonçalves, doutoranda do Curso de Pós Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão – PGCTIn da Universidade Federal Fluminense e professora do Colégio Pedro II, com matrícula siape: 1437762, sob orientação do Prof. Dr. Paulo Pires de Queiroz

Com o objetivo de coletar dados para a pesquisa em questão, solicitamos também a garantia da infraestrutura para a realização segura da pesquisa em suas dependências e autorização para que o nome desta instituição conste na pesquisa final bem como em futuras publicações e eventos científicos.

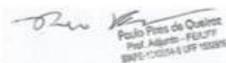
Ressaltamos que os dados coletados estarão de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que trata da pesquisa envolvendo Seres Humanos. Ressaltamos ainda que esta autorização está condicionada à aprovação final da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa responsável por sua avaliação.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Instituição, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários.

Rio de Janeiro, 26 de janeiro de 2022.



Flavia Camara Neto Athayde Gonçalves
Dr. Paulo Pires de Queiroz
Pesquisadora Responsável pela pesquisa
Orientador de Pesquisa



DECLARAÇÃO

Declaramos que autorizamos e assumimos a corresponsabilidade pela realização da referida pesquisa. Temos conhecimento e nos comprometemos a cumprir às normas éticas vigentes no Brasil. Temos conhecimento também e concordamos com o parecer ético da instituição proponente e garantimos a infraestrutura para a realização segura da pesquisa em nossas dependências.



Maria Aparecida Etelvina Ivas Lima
Siape: 254968
Chefe da Seção de Educação Especial (SEE-NAPNE GERAL)
Coordenação de Cursos de Educação Especial
Colégio Pedro II



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

PARECER

Comunico, para os devidos fins, que a pesquisa: **O Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidade Específica (NAPNE) como agente de inclusão escolar no Colégio Pedro II: possibilidades e limites**, a ser elaborada por Flávia Câmara Neto Athayde Gonçalves, doutoranda do Programa de Pós Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão – PGCTIn da Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Pires de Queiroz, conta com a aprovação da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura para sua realização no Colégio Pedro II.

O projeto será desenvolvido junto aos alunos e servidores do NAPNE dos *campi* Tijuca I e II; Centro Humaitá I e II; Realengo I e II e CREIR, do Colégio Pedro II. O projeto tem como objetivo analisar as ações dos NAPNEs de quatro *campi* do Colégio Pedro II no processo de inclusão escolar das pessoas público-alvo da educação especial.

A pesquisadora se compromete a solicitar aos responsáveis pelos discentes a autorização necessária para uso de informações obtidas dos alunos, por meio do preenchimento do Termo de Autorização do uso de depoimentos, bem como solicitar a todos(as) a autorização para uso de informações obtidas, tais como o uso de imagem e depoimentos, por meio do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, a pesquisadora também se compromete a preservar a identidade dos mesmos, bem como o bom nome da Instituição na redação de seu trabalho e em materiais futuros que vier a publicar ou apresentar, seguindo os princípios éticos de pesquisa.

A pesquisadora, conforme o Termo de Compromisso assinado no requerimento, deverá dar ciência a esta Pró-Reitoria da conclusão de seu trabalho, bem como fazer a entrega de 2 (duas) cópias do material conclusivo (Tese) referentes à pesquisa realizada, no Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) do Colégio Pedro II e, caso esta julgue necessário, divulgar os resultados em evento a ser agendado pela PROPGPEC.

Rio de Janeiro, 20 de junho de 2022.


Marcia Martins de Oliveira
Pró-Reitora de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Assinado de forma digital por Marcia Martins de Oliveira
DN: cn=Marcia Martins de Oliveira, o=COLÉGIO PEDRO II,
ou=Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e
Cultura, email=marciaoliva@cp2.g12.br, c=BR
Dados: 2022.06.21 11:52:37 -03'00'



Fundado em 2 de dezembro de 1837

Documento Digitalizado Público

Parecer de Pesquisa

Assunto: Parecer de Pesquisa
Assinado por: Sayonara Sousa
Tipo do Documento: Anexo
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Público
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

- Sayonara Brito de Sousa, DIRETOR - SUB EVENT. - DIPESQ, em 21/06/2022 15:38:06.

Este documento foi armazenado no SUAP em 21/06/2022. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.cp2.g12.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 340820

Código de Autenticação: 9766a71648



ANEXO 3

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O núcleo de apoio à pessoa com necessidade específica (NAPNE) como agente de inclusão escolar no Colégio Pedro II: possibilidades e limites

Pesquisador: Paulo Pires de Queiroz

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 54990021.2.0000.8160

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação Em Ciências, Tecnologias e Inscusão

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.461.991

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de doutoramento vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão do Instituto de Biologia da UFF que pretende a responder a seguinte questão: como a Educação Especial Inclusiva tem sido efetivada pelas ações dos NAPNEs de quatro campi do Colégio Pedro II?

Na primeira avaliação deste CEP foram apontadas pendências documentais que impossibilitaram na ocasião a análise da eticidade deste protocolo. Cumpridas todas elas, conforme Carta-Resposta (CartaResposta.pdf 21/03/2022 19:02:05) e documentação regular juntada à plataforma.

O protocolo foi novamente analisado, tendo sido apontada pendência no parecer consubstanciados número 5.378.647 de 29 de abril de 2022 e que foi integralmente reiterada no parecer consubstanciado número 5.407.938 de 13 de maio de 2002, a saber:

"Conforme se verifica do protocolo analisado, a pendência pontada em 29 de abril de 2022 não foi atendida e a segunda carta-resposta (CartaResposta2.pdf 02/05/2022 16:49:52) juntada em 02 de maio do corrente não enfrenta a questão do uso da nomenclatura adotada pelo sistema CEP/CONEP no que diz respeito aos participantes da pesquisa.

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA **CEP:** 24.210-346
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2629-5119 **E-mail:** eticahumanas.comite@id.uff.br



Continuação do Parecer: 5.461.991

Assim reitera-se que nos documentos:

Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1818982.pdf 02/05/2022 16:50:07) e

Projeto Detalhado (PROJETO.doc 31/08/2021 19:35:29)

sejam substituídas as expressões “sujeitos da pesquisa” e “sujeitos participantes” pela expressão “PARTICIPANTES” (ou “PARTICIPANTES DA PESQUISA”), eis que em vista das diretrizes do Sistema CEP/CONEP, manifestas nas Resoluções 510 e 466, esta é a nomenclatura a ser adotada e que melhor expressa a relação de autonomia e horizontalidade entre pesquisador e participante..”

Nova carta-resposta juntada como documento “CartaResposta3.pdf 16/05/2022”.

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” e “Comentários e considerações sobre a pesquisa foram retiradas do novo arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1818982.pdf 02/05/2022 16:50:07 e PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1818982.pdf 16/05/2022) e do arquivo já postado Projeto Detalhado (PROJETO.doc 31/08/2021 19:35:29 e Projeto2.pdf 16/05/2022).

Objetivo da Pesquisa:

“Objetivo Primário: Analisar as ações dos NAPNEs de quatro campi do Colégio Pedro II no processo de inclusão escolar das pessoas público-alvo da educação especial.

Objetivo Secundário: • Identificar ações inclusivas realizadas pelos NAPNEs dos campi Tijuca, Centro, Realengo e Humaitá do Colégio Pedro II frente aos seus públicos-alvo; • Planejar a realização de grupos focais a partir do público da pesquisa e do diagnóstico traçado; • Empreender grupos focais, de forma remota ou presencial nos NAPNEs envolvidos, com os sujeitos participantes; • Avaliar os resultados obtidos diante dos achados alcançados da etapa diagnóstica da pesquisa.”

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA **CEP:** 24.210-346
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2629-5119 **E-mail:** eticahumanas.comite@id.uff.br



Continuação do Parecer: 5.461.991

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

“Riscos: A participação na pesquisa envolve alguns riscos que, contudo, procuraremos evitá-los ou minimizá-los. Ao expressar seus pontos de vista, nas entrevistas e questionários, os participantes poderão sentir-se envergonhados, desconfortáveis ou discriminados. O anonimato, a confidencialidade dos depoimentos e imagens e o tempo da rotina que pediremos para a participação na pesquisa também são aspectos que contém risco. Entretanto, garantimos que estaremos atentos a qualquer demonstração de desconforto que possa ocorrer nas entrevistas. Os participantes poderão se recusar a responder qualquer pergunta. Os nomes dos participantes não serão divulgados de nenhuma maneira nem associado a qualquer depoimento e/ou imagem utilizada no relatório da pesquisa e em produções bibliográficas ou audiovisuais decorrentes da investigação. Adotaremos procedimentos que prezem pelo uso eficiente do tempo disponível, evitando delongas desnecessárias. Serão obedecidos os Estatutos da Criança e do Adolescente – ECA (Lei N.º 8.069/ 1990) e das Pessoas com Deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto nº 5.296/2004)”.

“Benefícios: Contribuição para o desenvolvimento de práticas escolares inclusivas pautadas na acessibilidade ao conhecimento e escolar como garantia de direito ao acesso, à permanência e à participação das pessoas com necessidades específicas na sociedade”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia: Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como pesquisa-ação e metodologia analítica do Ciclo de Políticas, a fim de analisar as ações de educação inclusiva em quatro campi (Tijuca, Centro, Humaitá e Realengo.) do Colégio Pedro II, valendo-se de grupos-focais, entrevistas e questionários.

Critérios de inclusão: “Alunos, servidores e responsáveis com vínculo de serviço ao NAPNE nos quatro campi investigados.”

Critério de Exclusão: “Demais alunos, servidores e responsáveis do Colégio Pedro II”.

Amostra: 150 participantes

Continuação do Parecer: 5.461.991

Orçamento para custeio de Suprimentos de tecnologia e internet no valor de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais).

Cronograma adequado com previsão de coleta de dados a partir de agosto de 2022.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de análise de resposta às pendências apontadas no parecer consubstanciado Número 5.407.938 emitido pelo CEP em 13 de maio de 2002., conforme última carta resposta juntada (CartaResposta3.pdf 16/05/2022).

"Pendência 1: "Solicita-se nos documentos Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1818982.pdf 21/03/2022 19:02:36) e Projeto Detalhado (PROJETO.doc 31/08/2021 19:35:29) substituir a expressão "sujeitos da pesquisa" e "sujeitos participantes" pela expressão "participantes" "ou participantes da pesquisa", eis que em vista das diretrizes do Sistema CEP/CONEP, manifestas nas Resoluções 510 e 466, esta é a nomenclatura a ser adotada e que melhor expressa a relação de autonomia e horizontalidade".

Resposta à pendência 1: " Foram feitas as substituições das expressões "sujeitos da pesquisa" e "sujeitos participantes" por "participantes".

ANÁLISE: Pendências atendidas.

O protocolo está , portanto, em consonância com os ditames determinados pelo sistema CEP/CONEP, nos termos da Resolução no. 510/CNS, devendo ser aprovado.

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA **CEP:** 24.210-346
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2629-5119 **E-mail:** eticahumanas.comite@id.uff.br

Continuação do Parecer: 5.461.991

Ressalta-se que, uma vez aprovado o protocolo de pesquisa, cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para serem devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS n°. 001/13, item XI.2.d.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1818982.pdf	16/05/2022 19:14:16		Aceito
Outros	CartaResposta3.pdf	16/05/2022 19:12:59	FLAVIA CAMARA NETO ATHAYDE GONCALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto2.pdf	16/05/2022 19:06:16	FLAVIA CAMARA NETO ATHAYDE GONCALVES	Aceito
Outros	CartaResposta2.pdf	02/05/2022 16:49:52	Paulo Pires de Queiroz	Aceito
Outros	CartaResposta.pdf	21/03/2022 19:02:05	FLAVIA CAMARA NETO ATHAYDE GONCALVES	Aceito
Outros	RoteiroGrupoFocal.pdf	21/03/2022 18:56:38	FLAVIA CAMARA NETO ATHAYDE GONCALVES	Aceito
Outros	Questionario.pdf	21/03/2022 18:55:57	FLAVIA CAMARA NETO ATHAYDE GONCALVES	Aceito
Outros	Entrevista.pdf	21/03/2022 18:55:16	FLAVIA CAMARA NETO ATHAYDE GONCALVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTAANUENCIA.pdf	04/02/2022 18:50:10	FLAVIA CAMARA NETO ATHAYDE GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	04/02/2022 18:48:53	FLAVIA CAMARA NETO ATHAYDE GONCALVES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	04/02/2022 18:43:16	FLAVIA CAMARA NETO ATHAYDE GONCALVES	Aceito

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA **CEP:** 24.210-346
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2629-5119 **E-mail:** eticahumanas.comite@id.uff.br

ANEXO 4



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE BIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CÊNCIAS, TECNOLOGIAS E INCLUSÃO – PGCTIn
Doutorado Acadêmico

TERMO DE ASSENTAMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informações aos participantes e/ou responsáveis dos participantes

Título do protocolo do estudo: **O Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidade Específica (NAPNE) como agente de inclusão escolar no Colégio Pedro II: possibilidades e limites.**

1) Convite

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: O Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidade Específica (NAPNE) como agente de inclusão escolar no Colégio Pedro II: possibilidades e limites. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda a motivação do estudo e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

2) O que é o projeto?

O projeto consiste em buscar responder a seguinte questão: como a Educação Especial Inclusiva tem sido efetivada pelas ações dos NAPNEs de quatro campi do Colégio Pedro II?

3) Qual é o objetivo do estudo?

O projeto visa identificar ações inclusivas realizadas pelos NAPNEs dos *campi* Tijuca, Centro, Realengo e Humaitá do Colégio Pedro II frente aos seus públicos-alvo. Entre outras atividades pretendemos empreender reuniões em grupo e entrevistas, de forma remota ou presencial com os participantes dos NAPNEs envolvidos.

4) Por que eu fui escolhido(a)?

Você foi escolhido porque é estudante atendido pelo NAPNE, responsável por estudante menor ou servidor do Colégio Pedro II.

5) Eu tenho que participar?

Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar da pesquisa deverá assinar este registro e receberá uma via assinada pelo pesquisador, a qual você deverá guardar. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE BIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CÊNCIAS, TECNOLOGIAS E INCLUSÃO – PGCTIn
Doutorado Acadêmico

qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo.

6) O que acontecerá comigo se eu participar?

Você irá colaborar com a pesquisa científica e com as ações de inclusão na escola. Sua identidade será preservada.

7) O que eu tenho que fazer?

Solicitamos sua participação nos grupos focais e/ou respostas às entrevistas, considerando a disponibilidade das partes e os cuidados com os protocolos de saúde, em período pós pandemia Sars-Cov 19.

8) O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina?

Será exigido apenas tempo para participação dos grupos focais e/ou entrevistas agendadas previamente, de acordo com a disponibilidade dos pesquisadores e dos participantes.

9) Eu terei alguma despesa ao participar da pesquisa?

Não.

10) Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo?

A Resolução 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos. Nesse caso de pesquisa os possíveis riscos poderiam ser os de desconforto ou constrangimentos a partir das informações oferecidas aos pesquisadores. Por isso, será garantido o sigilo da identidade dos participantes.

11) Quais são os possíveis benefícios de participar?

Consideramos que a pesquisa tem potencial de contribuir para melhoria dos serviços prestados pelos NAPNEs, resultando em ações inclusivas mais assertivas a partir da escuta dos envolvidos. Consecutivamente, as experiências e contribuições do estudo poderão ser ampliadas para outras realidades escolares em benefício da sociedade.

12) O que acontece quando o estudo termina?



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE BIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CÊNCIAS, TECNOLOGIAS E INCLUSÃO – PGCTIn
Doutorado Acadêmico

Após a conclusão e defesa do estudo, haverá uma apresentação para a instituição com convite para toda comunidade. O texto do documento também será disponibilizado de modo digital, com link de acesso.

13) E se algo der errado?

A participação na pesquisa é VOLUNTÁRIA, sendo-lhes franqueada a possibilidade de informar a desistência a qualquer momento do estudo, sem prejuízos ou constrangimentos. No mesmo sentido, caso haja desejo de se retirar da entrevista ou do grupo focal o participante poderá fazê-lo sem a necessidade de justificativas.

14) Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

Sim. Serão utilizadas identificações fictícias para evitar possíveis constrangimentos e desconfortos entre os participantes.

Contato para informações adicionais:

Dados do(a) pesquisador(a) responsável: Prof.Dr. Paulo Pires de Queiroz – ppqueiroz@yahoo.com.br e Ms. Flavia Camara Neto Athayde Gonçalves – flaviacamara@id.uff.br

Dados da Instituição Proponente: Universidade Federal Fluminense Programa de Pós-graduação em Ciência Tecnologia e Inclusão – PGCTIn

Dados do CEP: Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Sociais, Sociais Aplicadas, Humanas, Letras, Artes e Linguística (CEP – Humanas) – Campus da UFF da Praia Vermelha – Instituto de Física – 3º andar (Torre nova) Telefone: (21) 2629-5119 – Email: cephumanasuff@gmail.com

O Comitê de Ética em Pesquisa é um colegiado responsável pelo acompanhamento das ações deste projeto em relação a sua participação, a fim de proteger os direitos dos participantes desta pesquisa e prevenir eventuais riscos. Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa. Obrigado por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine este Termo de Assentamento Esclarecido e devolva-o ao(a) pesquisador(a). Você deve guardar uma via deste documento para sua própria garantia.

1 – Confirmando que li e entendi as informações sobre o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante ou responsável legal: _____ Data: ____/____/____

OBS: Duas vias devem ser feitas, uma para o usuário e outra para o pesquisador.

Documento assinado digitalmente
gov.br FLAVIA CAMARA NETO ATHAYDE GONCALVES
Data: 08/02/2024 18:03:40-0300
Verifique em <https://validar.jt.gov.br>