

As pesquisas sobre políticas inclusivas: em busca de contexto

Researches about inclusive policies: in search of context

*Hildete Pereira Anjos**
*Ivanilde Apoluceno Oliveira***

RESUMO

O artigo analisa as relações entre as políticas educacionais relativas à deficiência e as dinâmicas socioeducacionais, com base na produção acadêmica brasileira em revistas indexadas na base de dados Scielo, desde 2010. Foram utilizados os descritores “educação especial”, “inclusão” e “deficiência”. Uma concentração das publicações em revista específica (educação especial), com disseminação em revistas de educação em geral foi observada. Organizados nas categorias “política” e “aplicação”, os trabalhos da primeira categoria se concentraram em analisar as bases conceituais, com pouca ênfase nas relações com o contexto global e as políticas municipais, enquanto os da segunda tiveram maior ênfase na capacitação dos agentes, situando no professor e em sua formação a maior parte das dificuldades da política, havendo poucas tentativas de relacionar a atual política com a produção de exclusão social.

Palavras-chave: Políticas públicas. Deficiências. Educação inclusiva. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

The paper analyzes the relationship between the educational politics relating to disability and socio and educational dynamics, based on the Brazilian academic production in indexed journals in the Scielo database since 2010. The index terms used were "special education", "inclusion" and "disability". There was a concentration of publications in specialized journal (special education) widespread through general education journals. The publications were organized in the categories "policy" and "application". The publications of the first category were focused on analyzing the conceptual basis, with little emphasis on relationships with the global context and municipal policies. The second category had greater emphasis on the teachers and education agents' training, placing most of the difficulties of the policy on the teachers and their training with few attempts to relate the current policy to the production of social exclusion.

Keywords: Public policy. Disabilities. Inclusive education. Specialized Educational Service.

* Pós-doutora em Educação pela Universidade do Estado do Pará (PNPD/CAPES). Doutora em Educação pela UFBA. Professora Associada da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Docente pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade (PDTSA/ICH/Unifesspa) e líder do Grupo de Estudos Dinâmicas Socioeducacionais, Políticas Públicas e Diversidade (GEDPPD/CNPq). E-mail: dosanjoshildete@unifesspa.edu.br

** Pós-doutora em Educação pela PUC-Rio. Doutora em Educação pela PUC-SP e UNAM-UAM-IZTAPALAPA – México. Professora Titular, docente pesquisadora do PPGED e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará. E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br

Introdução

O objetivo deste artigo é analisar o modo como se configuram as relações entre as políticas educacionais relativas à deficiência e as dinâmicas socioeducacionais, com base na produção acadêmica brasileira recente acerca da temática. Debruçamo-nos, para tanto, sobre os trabalhos na literatura publicada, nos últimos cinco anos, acerca das diretrizes legais que estabeleceram as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) como principal sistema de apoio a escolarização de alunos com deficiências.

Tratar tais questões como “da deficiência” é uma elaboração que leva em conta, para além de sua história escolar-institucional, que resumimos sob a denominação de Educação Especial, a história dos movimentos e dos sujeitos que, agrupados sob o estigma de deficientes, reagiram a essa história e construíram diferentes modos de se relacionar com as políticas educacionais. Assim, se aqui enfocamos apenas a escola, é porque nela se centram as ações governamentais voltadas para a inclusão, as quais evoluíram de iniciativas isoladas de fundo assistencialista (MAZZOTTA, 2003; JANUZZI, 2006), para o esforço de universalização do acesso à educação básica, trazendo para as salas comuns do ensino regular os alunos com deficiência e propondo e implementando estratégias de acompanhamento a tais alunos, a suas famílias e professores.

Entre essas estratégias, o atendimento educacional especializado (AEE) concentrado na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) é a marca da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cuja primeira versão foi implementada em 2008. De acordo com o texto do documento, o AEE tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas [...]” (BRASIL, 2008, p. 11). Este mesmo documento estabelece que o AEE é obrigatório para os sistemas de ensino e deve ser ofertado no turno inverso ao da classe comum (Idem, *ibidem*, p. 22). Entendemos que, ao materializar tais diretrizes, o MEC concentrou nas salas de recursos suas funções (GARCIA, 2010).

No início do processo brasileiro de inclusão, cujas diretrizes se expressavam na resolução 001/2001 CNE/CEB), os principais enfrentamentos se davam entre as concepções de uma inclusão total, a qual superaria a fase assistencialista da educação especial e a levaria a um patamar de participação plena do estudante com deficiência na vida escolar e uma inclusão processual, em que se preservariam os vários níveis de atendimento especializado já existentes (também por instituições de cunho assistencialista), e se construiria um processo de inserção no aluno com deficiência na vida escolar, instalando aos poucos espaços de atendimento nas escolas e buscando modificá-la pela presença desses novos sujeitos. Essa segunda concepção foi muito combatida por implicar numa destinação de verbas a um setor fortemente ancorado no setor privado da economia; a primeira, por reduzir ao “possível” na rede

pública aquilo que já tinha ganho certa qualidade nos espaços assistenciais, ao menos nos centros urbanos maiores. Harlos, Denari e Orlando (2014, p. 507) afirmam que, nas políticas em vigor, o modelo de inclusão total prevalece sobre o outro, tornando-se “fundamento do modus operandi da atual Educação Especial brasileira”.

A dinâmica socioeducacional gerada por essa disputa pela presença do Estado, num setor até então assumido pelo assistencialismo privado, traz também uma disputa quanto à concepção de educação a ser incorporada: a tradição numa concepção médico-clínica, centrada na limitação e no sujeito diminuído passa a ser enfrentada por uma concepção social da deficiência, focada no potencial e na compensação coletiva das limitações impostas pelo preconceito e pelo estigma (DINIZ, 2007; MENDES e PICCOLO, 2013; DINIZ e BARBOSA, 2013).

Na arena discursiva produzida pelas interações entre essas disputas se situam as políticas que centram na escola o atendimento especializado, tentando fazer atuar coletivamente os responsáveis por tais alunos. A escola, no entanto, não é o espaço idealizado descrito nas políticas, que lidam com o que ela “deveria ser”, na medida em que também tem uma história de marginalização e carrega os preconceitos próprios da macrosociedade de que faz parte. Traz dessa história concepções de educação centradas na meritocracia, na competição, nas capacidades dos indivíduos tomados isoladamente.

Para analisar a produção científica acerca da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, expressa na implementação das salas de recursos, fizemos uma busca na produção nacional, na base de dados Scielo¹. Os descritores que orientaram a pesquisa foram “educação especial”, “inclusão” e “deficiência”, tendo como marco temporal inicial o ano de 2010. A expectativa era de que, sob tais descritores, parte dos trabalhos recentes tratassem das questões relacionadas à análise das políticas educacionais para a inclusão escolar da pessoa em situação de deficiência.

A literatura recente acerca da política e sua aplicação

O quadro produzido a partir do levantamento na base de dados mostra a publicação de vinte e oito artigos no período, nas revistas indexadas àquela base de dados. A distribuição por publicação foi a seguinte: 11 (onze) artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial; 3 (três) artigos na Educar em Revista (Curitiba); 2 (dois) artigos publicados da Revista Educação e Pesquisa; 2 (dois) artigos nos Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas); 2 (dois) na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e, nas oito restantes, 1 (um) artigo em cada. Portanto, 39% dos artigos publicados se concentram na revista nacional especializada, vinculada à Associação Brasileira de Pesquisadores de Educação

¹ Por limitações do tempo de pesquisa, não tivemos condições de ampliar a busca para outras bases de dados; temos, no entanto, consciência de que este levantamento e trabalho analítico carece e deve ser complementado.

Especial, indicando que os estudos da política educacional referente às questões da deficiência ainda se concentram num espaço específico. No entanto, metade dos trabalhos (14) foram publicados em revistas de educação em geral, o que é um indicativo da disseminação da temática para além dos espaços tradicionais da educação especial.

Na Revista Brasileira de Educação, as palavras-chave “educação especial”, “inclusão” ou “deficiência” aparecem pela primeira vez em 2006, o que dá uma ideia do fechamento dos espaços para certas temáticas. Dois trabalhos são publicados em revistas de psicologia e observamos a presença da temática em revistas que discutem as relações entre educação e sociedade (5 trabalhos, correspondente a 17%).

Ao observarmos a distribuição por ano de publicação, vimos que foram publicados 10 artigos em 2014, 7 em 2013, 6 em 2012, 4 em 2011 e 1 em 2010. Tais números mostram uma distribuição consistente ao longo dos anos, com exceção do ano inicial, no qual a atual política de educação inclusiva ainda não emerge como temática de destaque.

Quanto à questão que guia esta parte de nossa pesquisa, baseada numa leitura analítica dos resumos que compuseram o quadro analítico anterior e, em caso de pouca clareza ou incompletude de tais resumos, da leitura dos textos completos, é a seguinte: como a política de educação inclusiva em vigor é analisada em seus aspectos macro (compreendendo suas bases conceituais e suas relações com as políticas nacionais e internacionais) e micro (compreendendo as experiências de aplicação da política nas escolas, universidades, sistemas municipais)? Com base nesta questão, nosso esquema de classificação dos resumos obedeceu, de início, às duas categorias empíricas pressupostas na própria pergunta de pesquisa: “política”, a qual engloba os trabalhos que analisam a política em si (estabelecimento pelos governantes de metas, assim como de estratégias e meios para alcançá-las), e “aplicação”, a qual abrange as pesquisas que analisam práticas várias, no sistema educacional, nas escolas e universidades que se enquadram na aplicação da política. Feita essa classificação inicial, buscamos apreender os objetivos de pesquisa, produzindo subcategorias. Os trabalhos que tratavam da política de forma abrangente (designados no quadro a seguir pela inicial P), enfocaram suas bases conceituais (PBC), compararam políticas de diferentes países (PEC), estabeleceram relações com o contexto global (PCG) ou nacional (PCN) ou fizeram relações com políticas específicas de estados (PPE) ou municípios (PPM); aqueles que trataram da aplicação (A) da política de educação inclusiva deram ênfase à percepção dos agentes (APA), à sua capacitação (ACA) ou descreveram e analisaram experiências de intervenção da universidade em escolas ou redes (AI) A análise dos resumos possibilitou compor o quadro a seguir:

Quadro 1: categorização das publicações

| Categoria geral | Subcategoria | Qtd. de trabalhos |
|-----------------|---------------------------------------|-------------------|
| Política (P) | Bases Conceptuais (PBC) | 5 |
| | Estudos Comparativos (PEC) | 4 |
| | Relação com o Contexto Global (PCG) | 1 |
| | Relação com o Contexto Nacional (PCN) | 3 |
| | Políticas Estaduais (PPE) | 2 |
| | Políticas Municipais (PPM) | 5 |
| Aplicação (A) | Percepção dos agentes (APA) | 4 |
| | Capacitação dos agentes (ACA) | 6 |
| | Intervenção (AI) | 3 |

Fonte: elaborado pelas próprias autoras.

Uma leitura do quadro aponta questões importantes para a continuidade das pesquisas: a tendência mais expressiva é a capacitação dos agentes, sejam eles professores de sala comum, de sala de recursos, psicólogos..., para a aplicação da política, (6 trabalhos, correspondendo a 21% do total de artigos. Isso aponta que a dimensão micro tem ganho maior dimensão na produção científica a respeito das políticas que a dimensão macro, e a quantidade de trabalhos que apresenta relações com a dimensão global da educação reforça essa evidência: apenas um trabalho (3,5%). Somados os seis trabalhos que enfocam a capacitação dos agentes com os sete que tratam de pesquisa intervenção e de percepção dos agentes, também categorizáveis como de uma dimensão micro, teremos 46% dos trabalhos publicados, que chegam a 64% se juntados aos que analisam políticas municipais. Essa última operação só será possível se essas políticas analisadas estiverem em consonância com a política geral do país, o que veremos no desenrolar do trabalho. Ainda assim, são números impressionantes, considerando a necessidade de contextualização e estabelecimento de relações gerais que toda produção científica deve permitir.

Na contramão dessa tendência, um trabalho (3,5%) trata das relações como contexto da globalização, quatro trabalhos (14%) analisam as bases conceptuais da política, três (10,7%) analisam a política no contexto nacional e outros quatro trabalhos (14%) realizam estudos comparativos com políticas de outros países, especificamente: Portugal, Itália e Estados Unidos.

Ao retomarmos as categorias gerais, iniciamos por este último grupo de trabalhos, que fornece um contexto mais amplo para o entendimento da categoria política (P). Na subcategoria contexto global (PCG) catalogamos o trabalho de Bezerra e Araújo (2013). Na subcategoria contexto nacional (PCN) três trabalhos: Bezerra e Araújo (2014), Mendes e Cia (2012) e Baptista (2011). Na subcategoria estudos comparativos (PEC) foram agrupados quatro trabalhos: Dorziat (2013), Coelho (2013), Greguol, Gobbi e Carraro (2013) e Rahme (2013).

No intuito de perceber a contribuição desses trabalhos para uma melhor compreensão do contexto da política em estudo, resumimos a seguir seus objetivos e conclusões. Bezerra e Araújo (2014, p. 251) buscam “[...] compreender o impacto [da] reestruturação ministerial sobre a continuidade do projeto inclusivista” no Brasil. A

reestruturação de que trata o artigo extinguiu, em 2012, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e remanejou suas atribuições são remanejadas para a “[...] pasta mosaica da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)” (Idem, *ibidem*). Concluem que o MEC tem dado um “[...] tratamento contraditório à educação especial (e) inclusiva” (Idem, *ibidem*), evidenciado numa “[...] justaposição temática e fragmentação mosaica” (Idem, *ibidem*) que perpassam a nova secretaria.

Os mesmos autores, em trabalho anteriormente publicado (2013, p. 573), investigaram “[...] a constituição e os desdobramentos ideológicos do ideário inclusivista em educação, no contexto do avanço neoliberal”. Os autores partem do princípio de que a inclusão escolar de pessoas com deficiência é uma apropriação neoliberal das lutas pelos direitos e está, portanto, situada “[...] no bojo de tentativas reformistas do capitalismo” (Idem, *ibidem*), mas “[...] sugere a necessidade de uma práxis revolucionária, comprometida com a emancipação e o pleno desenvolvimento de todas as pessoas, com ou sem deficiências” (Idem, *ibidem*).

Também numa perspectiva crítica, Mendes e Cia (2012, p. 13) apresentam a constituição do Observatório Nacional de Educação Especial, na perspectiva de produzir “estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar” em rede nacional. Tais estudos articulam a formação de professores com a produção de conhecimento, de acordo com as autoras:

[...] um estudo em rede cujo delineamento misto envolverá estudos locais nos municípios baseados na metodologia da pesquisa colaborativa, que tem como foco produzir simultaneamente conhecimento e formação para professores especializados que atuam em salas de recursos multifuncionais (MENDES e CIA, 2012, p. 13).

Baptista (2011, p. 59) pretende “[...] contribuir para a compreensão sobre como ocorreram alterações políticas que resultam no avanço da sala de recursos como serviço prioritário para a política educacional brasileira no que se refere à garantia de Atendimento Educacional Especializado [...]”. O autor reflete acerca da ação pedagógica e dos serviços especializados em educação especial, considerando

[...] o fortalecimento da inclusão escolar como diretriz política para a educação brasileira; as indicações, em termos de documentos legais e orientadores, para a constituição dos serviços; o debate acadêmico quanto à necessidade de avanços na qualificação das salas de recursos, indicando a necessária difusão do conhecimento produzido e a intensificação de sua deriva pedagógica nas relações com o currículo e com a ação docente em geral. (BAPTISTA, 2011, p. 59)

Estudos com ênfase na política

A categoria política, nos dois primeiros trabalhos publicados, é lida numa perspectiva marxista e apresenta contradições inerentes à produção de exclusão própria do capitalismo vinculadas às políticas de inclusão. Nos demais, é questionada

em seu movimento interno, fazendo pressupor a perspectiva da contradição, e em suas fronteiras, quando confrontada com a ação docente na escola concreta que produz sentidos para além de uma idealização da educação especial ou do atendimento educacional especializado.

A subcategoria estudos comparativos (PEC) engloba trabalhos publicados no ano de 2013, os quais cotejam a experiência da inclusão no Brasil com as experiências de Portugal, Itália, Estados Unidos.

Dorziat (2013) compara políticas e práticas inclusivas nas cidades de João Pessoa (Brasil) e Lisboa (Portugal), mostrando a necessidade de entender o professor de educação especial como um especialista, e sua relação produtiva com o professor de sala comum “como critério para a inclusão” nas duas experiências. A mesma contradição entre as experiências desses dois profissionais está presente na experiência brasileira como um todo, conforme a autora: “Os dados podem revelar a intenção de demarcar territórios para antigas práticas clínicas ou a necessidade de rever velhos conceitos do sistema educacional que possam contribuir com uma educação para todos” (DORZIART, 2013, p. 986). Coelho também compara os modelos português e brasileiro, observando “[...] um gap entre os modelos teóricos de inclusão e as intervenções adotadas, com variações em diferentes contextos, ainda que mantidos os princípios da política de inclusão” (DORZIART, 2013, p. 125).

Greguol, Gobbi e Carraro (2013), comparando a legislação que ampara os modelos brasileiro e italiano, apontam como diferença principal entre os dois aparatos legais a clareza das diretrizes italianas quanto à capacitação de professores. Rahme compara documentos e publicações acerca das experiências norte-americana, brasileira e italiana e afirma a articulação do processo de inclusão “[...] a um movimento mais amplo de internacionalização de direitos” (GREGUOL, GOBBI e CARRARO, 2013, p. 95). Assim, a política, na maioria dos trabalhos comparativos, é anunciada em suas possibilidades de aplicação.

A última subcategoria enfoca a análise das bases conceituais subjacentes às políticas da inclusão. Enquadra-se nesta categoria o trabalho de Harlos, Denari e Orlando (2014), o qual, aplicando a análise de conteúdo aos “[...] documentos que orientam as políticas públicas relacionadas com esta modalidade de ensino [...] publicados entre janeiro de 2008 e abril de 2013” (HARLOS, DENARI e ORLANDO, 2014, p. 497), concluem que tais políticas apresentam contradições em termos conceituais, retomando o público-alvo tradicional, reduzindo exigências para formação docente mas ampliando suas tarefas, “[...] preservando a tradicional antinomia entre Educação Especial e Educação Regular” (Idem, *ibidem*) ao estabelecer a SRM como locus central do AEE; não enfrentando a questão do financiamento das instituições privadas; e enfatizando aspectos clínicos em detrimento dos pedagógicos (p. 509-510).

Vazques, Moschen e Gurski (2013, p. 81) discutem “[...] a implementação das diretrizes inclusivas considerando o texto político e seus efeitos no contexto da prática” e contrapõem, em seus resultados, o avanço no campo dos princípios às desigualdades que se verificam no campo da prática. Bezerra e Araújo (2011, p. 277)

empreendem “uma reflexão filosófica sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual” constatando a exclusão de tais alunos, apesar de “[...] concepções e práticas pedagógicas aparentemente inclusivas e democráticas” (Idem, *ibidem*). Os autores afirmam que a educação inclusiva “[...] requer um resgate do 'saber-fazer dos métodos especiais, sem abrir mão de seu legítimo combate contra a segregação educacional e social antes praticada’” (Idem, *ibidem*). Macedo *et al* (2014) também questionam a filosofia inclusivista naquilo que ela tem de idealização do humano, deixando de considerar as condições reais de existência e a produção cultural do preconceito.

No embate conceptual, encontramos as contradições próprias da política: questionamento ou não da herança da educação especial (de caráter mais clínico que pedagógico), evidência das inadequações da inclusão total explicadas por determinadas características dos alunos em processo de inclusão; os princípios de cunho democrata liberal se defrontando com operacionalizações de cunho neoliberal.

Nos níveis aqui entendidos como gerais - bases conceptuais da política, estudos comparativos com as políticas de outros países e análises do contexto nacional - a política é apresentada como internamente contraditória, situada dentro de tentativas de reformas do capitalismo, pouco integrada às práticas pedagógicas existentes e ainda desarticulada das demais políticas educacionais. Esse quadro nos ajuda a fazer a leitura das demais subcategorias referentes à política (P), cujos trabalhos enfocam experiências situadas em estados e municípios. Tais subcategorias, que apresentam os níveis micro da política como referência políticas estaduais e municipais, englobam os trabalhos de Prieto, Pagnez e González (2014); Laplane (2014); Oliveira e Drago (2012); Tada *et al* (2012) Briant e Oliver (2012) e Oliveira e Souza (2011).

Laplane (2014, p. 191) analisa as condições para o ingresso e permanência dos alunos com deficiência e necessidades especiais alunos na escola, “[...] levando em consideração os dados de matrícula de alunos com deficiência no Brasil, no estado de São Paulo e no município de Campinas e as informações fornecidas por gestores e professores”. Conclui que “[...] o conjunto de recursos de apoio à inclusão tem crescido, mas a acessibilidade ao conhecimento não tem sido suficiente para garantir a progressão e o sucesso acadêmico dos alunos no sistema” (LAPLANE, 2014, p. 200).

Oliveira e Drago (2012, p. 347) enfocam “[...] gestão política do processo de inclusão escolar”, descrevendo um programa do município de São Paulo voltado para a “construção e consolidação de um sistema inclusivo”. Três dos projetos do mesmo programa são analisados por Prieto, Pagnez e González (2014), a partir de fontes documentais, mas também ouvindo os profissionais envolvidos. Concluem que ocorrem “[...] movimentos no município para instituir ações que subsidiem a permanência dos alunos nas classes comuns, pela via da ampliação das ações de suporte pedagógico, de formação específica e continuada e aumento do número de serviços e de agentes de inclusão escolar junto às escolas municipais” (PRIETO, PAGNEZ E GONZÁLEZ, 2014, p. 725). Tada *et al* investigam o processo de inclusão

em Porto Velho (RO), concluindo que os pais e escolas buscam efetivar a matrícula dos alunos com deficiência, tendo como “[...] os diagnósticos mais comuns de deficiência intelectual e hiperatividade” (TADA *et al*, 2012, p. 65). Briant e Oliver estudam, “[...] do ponto de vista do professor do ensino fundamental da rede pública municipal, as estratégias pedagógicas que utilizavam para a inclusão de crianças com deficiência na classe comum” (BRIANT e OLIVER, 2012, p. 141). Oliveira e Souza (2011) em pesquisa realizada no período 2007/2008, investigaram a capacitação docente para a inclusão numa escola estadual de Belo Horizonte, concluindo pela ausência de capacitação, apesar da postura favorável das professoras entrevistadas.

Percebemos nos trabalhos o investimento em acompanhar a execução da política, buscando evidenciar suas dificuldades, mas não apontando falhas na política em si. O posicionamento dos pesquisadores em geral é de empenho na melhoria dessa execução. No geral, tratam de ações complementares municipais e estaduais no sentido de fortalecer a inclusão prevista na política nacional. A análise das subcategorias elaboradas a partir da categoria política, permite afirmar que, ainda que tímido, o movimento discursivo voltado para articular as ações de nível local com níveis mais gerais parece importante para prover os debates sobre educação especial do contexto necessário, derivado das escolhas e posicionamentos políticos e econômicos.

Estudos voltados para as práticas inclusivas

A categoria que denominamos *aplicação* (A) abrange os trabalhos que se ocupam em analisar as práticas inclusivas e foi subdividida em três subcategorias: percepção dos agentes (APA), capacitação dos agentes (ACA) e intervenção (AI). Na primeira subcategoria, enfocando como professores, gestores e demais profissionais envolvidos com a inclusão percebem sua aplicação, agrupamos os trabalhos de Triñanes e Arruda (2014), Melo e Pereira (2013), Dorziat (2013) e Lopes e Marquezine (2012).

Triñanes e Arruda (2014) analisam a percepção de professores de sala comum acerca das atividades de vida autônoma (AVA) com alunos com deficiência visual numa escola de tempo integral (ETI). As autoras apontam como resultados da pesquisa: “[...] o desenvolvimento das AVA como fonte de saberes; o despreparo docente em relação às especificidades desse aluno e a educação especial desvinculada do ensino comum” (TRIÑANES e ARRUDA, 2014, p. 581). Melo e Pereira (2013) estudam o ponto de vista de professores de sala comum acerca da colaboração do fisioterapeuta, concluindo que tal importância é geralmente reconhecida para as atividades com a deficiência física e apontam a falta de espaço de debate e reflexão permanente entre os saberes dos dois tipos de profissional.

Dorziat (2013), comparando políticas e práticas inclusivas em João Pessoa (Brasil) e em Lisboa (Portugal), a partir dos pontos de vista de gestores e professores de educação especial, destaca a importância de superar condições profissionais

caracterizadas como precárias em João Pessoa, coma ausência de professor de educação especial em cada escola, enquanto que em Lisboa as escolas contam com tais profissionais, entre outros. As principais dificuldades apontadas são a tendência à homogeneização e aos processos classificatórios (em Portugal), continuando a dicotomização entre educação comum e educação especial, e a precariedade estrutural das escolas no Brasil.

Lopes e Marquezine (2012, p. 487) analisam “[...] a percepção dos professores sobre a importância da sala de recursos multifuncional Tipo I [...], no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular”. Os seus resultados ressaltam “[...] a importância da sala de recursos no processo inclusivo [...]” (Idem, *ibidem*). No entanto, as autoras frisam que “o trabalho nela desenvolvido não deve e não pode ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos curriculares da classe regular”, evidenciando uma tendência na interpretação do papel da sala de recursos como um local de reforço ou substituição de conteúdos. Nos três trabalhos, é o professor de sala comum o foco das pesquisas, evidenciando-se um esforço em produzir conhecimento acerca de como reage esse profissional à questão da inclusão.

Acerca da capacitação dos agentes (ACA) versam os trabalhos de Benitez e Domeniconi (2014); Fiorini e Manzini (2014); Macedo *et al*, (2014); Favoretto e Lamonica (2014); Greguol, Gobbi e Carraro (2013) e Toledo e Vitaliano (2012).

Benitez e Domeniconi (2014, p. 371) se propõem a “[...]operacionalizar e avaliar uma capacitação destinada aos professores da sala de aula regular, da educação especial e pais”. O foco é o ensino compartilhado de leitura e escrita para os alunos com deficiência intelectual e autismo; as autoras concluem que seu trabalho criou condições para “[...] operacionalizar as orientações descritas nos documentos vigentes” (Idem, *ibidem*).

Fiorini e Manzini (2014) têm como objetivo sugerir ações e conteúdos, após identificar dificuldades de professores de educação física no processo inclusivo. Concluem que tais dificuldades não são apenas do campo das estratégias didáticas, mas de questões “administrativas, as familiares e as decorrentes da estrutura escolar”.

Macedo *et al* (2014, p. 179), discutindo “[...] a institucionalização do acesso e permanência da pessoa com deficiência nos sistemas escolares e as práticas atuais de exclusão nos contextos social e escolar”, enfatizam a importância de os agentes assumirem papel efetivo no enfrentamento da exclusão, produzindo a superação das idealizações do humano e das condições socioculturais que produzem tais idealizações.

Favoretto e Lamonica (2014), sondando os conhecimentos de professores do município de Bauru acerca do transtorno do espectro autista (para subsidiar a elaboração de conteúdos para formação através de teleeducação), concluem que a carência de informações dos professores poderia ser sanada através de um curso à distância que abordasse conteúdos básicos relativos ao autismo e estratégias educacionais específicas.

Greguol, Gobbi e Carraro (2013, p. 307) comparam a experiência inclusiva da Itália com a brasileira no que se refere à formação de professores e apontam que, no Brasil, “[...] ainda existe uma carência de parâmetros mais específicos sobre os conteúdos mínimos necessários para que os professores tenham maiores subsídios para promover a inclusão com qualidade”.

Toledo e Vitaliano (2012, p. 319) buscam “[...] investigar a eficácia de um programa de formação de professores numa Escola Estadual de Ensino Fundamental II do Estado do Paraná, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI)”. As autoras concluem que tal trabalho colaborativo ampliou os conhecimentos dos professores envolvidos acerca da inclusão de alunos com deficiência intelectual, havendo melhora na qualidade do processo inclusivo.

Na subcategoria capacitação dos agentes (ACA), portanto, as pesquisas mostraram trabalhos que tentam operacionalizar aquilo que dispõe a política, enfocando as dificuldades encontradas na prática e propondo saídas (conteúdos, estratégias, enfrentamento de situações-problema). Mais uma vez, são os professores, geralmente de sala comum, o foco das elaborações acerca de capacitação, sendo sua formação apontada como condição para a execução da política.

Na subcategoria intervenção (AI), temos o trabalho já citado de Toledo e Vitaliano (2012), além de Vilaronga e Mendes (2014) e Mendes, Almeida e Toyoda (2011). Vilaronga e Mendes (2014) analisam “[...] experiências práticas de ensino colaborativo dos professores de educação especial do município de São Carlos-SP, que participaram de uma formação na temática em 2011” (p. 139), concluindo que “[...] os dados analisados trazem exemplos de coensino em diferentes estágios e reflexões sobre os fatores que podem contribuir para essa realidade na escola” (p. 139). Nesse caso, trata-se de uma atividade conjunta entre a universidade e a rede municipal de ensino”. Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 81), descrevem “[...] um programa de pesquisa, ensino e extensão que busca aproximar a Universidade Federal de São Carlos dos professores do ensino comum que têm alunos com necessidades especiais em suas salas de aula” (Idem, *ibidem*), concluindo que o trabalho colaborativo apresenta possibilidades promissoras para a inclusão.

A categoria aplicação (A) mostra que: a) as percepções dos agentes enfocam o despreparo, a falta de articulação entre os saberes dos diversos profissionais, as condições precárias de trabalho, a falta de clareza quanto à função da sala de recursos e sua pouca articulação com a sala comum; b) a capacitação dos agentes se centra principalmente no professor de sala comum, no geral acerca das temáticas específicas da deficiência; c) as propostas de intervenção também se dão em torno da ação desse professor e da melhoria das relações como professor de sala especial. Observamos poucas tentativas de relacionar a atual política de inclusão escolar com a produção de exclusão numa sociedade baseada na desigualdade.

Considerações finais

Na literatura recente, as relações entre a política relativa à educação inclusiva e as dinâmicas socioeducacionais apresentam certa falta de enraizamento na realidade, não no sentido de não serem afetados pela prática, mas de lerem a prática (pedagógica ou política) de modo fragmentado. Os trabalhos enquadrados na categoria política, aqui analisados, dão pouca ênfase às relações com o contexto global. Esse quase vácuo faz sentido quando, ao ler os trabalhos que enfocam a política nacional ou os estudos comparativos, vemos pouca relação com a política educacional como um todo (a leitura da política inclusiva é feita em si). As bases conceituais da política, analisadas em quatro trabalhos, não enfrentam as contradições próprias de uma proposta de inclusão num mundo excludente, caindo em idealizações de humanidade, de aluno, de professor e de aprendizagem.

Os trabalhos referentes à categoria aplicação reforçam tal tendência, ao situar no professor e em sua formação a maior parte das dificuldades e limitações da política. Voltar-se para a intervenção, mapear percepções, capacitar os agentes, numa leitura fragmentada da política, pode levar a analisar tais agentes a partir de idealizações. Sem uma análise de como tais agentes se organizam, que potenciais teriam suas práticas anteriores à aplicação da política, que indicadores de transformação da realidade apresentam essas práticas, a produção científica pode resvalar para a pura verificação da aplicação das normativas, desviando-se de sua especificidade de problematizar o real, evidenciar suas redes de relações, para poder produzir novos saberes.

Referências

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, p. 59-76, maio-ago., 2011. Edição Especial.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 3, p. 371-386, jul.-set., 2014.

BEZERRA, G.; ARAÚJO, D. A. C. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 573-588, abr.-jun. 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

BEZERRA, G.; ARAÚJO, D. A. C. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19 n. 56, p. 101-124, jan.-mar. 2014.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em 07 jul. 2017.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações, *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, jan.-mar., 2012.

COELHO, C. L. M. Cenas da inclusão: modelos e intervenções em experiências portuguesa e brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, abr. 2013.

DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, D.; BARBOSA, L. *Definições – um gesto político para nominar o silêncio*. Disponível em:

<http://nau.fflch.usp.br/sites/nau.fflch.usp.br/files/upload/paginas/Diniz_Barbosa>. Acesso em: 10 fev. 2013.

DORZIAT, A. O profissional da inclusão escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 150, dez. 2013.

FAVORETTO, N. C. e LAMONICA, D. A. C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro Autístico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 1, p. 103-116, jan.-mar., 2014.

FIORINI, M. L. S. e MANZINI, J. E. (2014); inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, n. 3, p. 387-404, jul/set, 2014.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, jan.-mar. 2013. p. 101-119.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 3, set. 2013.

HARLOS, F. E.; DENARI, F. E.; ORLANDO, R. M. Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira (2008-2013). *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 4, Dec. 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 mar. 2015.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

LAPLANE, A. L. F. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, maio-ago. 2014.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 3, set. 2012.

MACEDO, M. C. S. R. *et al.* Histórico da inclusão escolar: uma discussão entre texto e contexto. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 19, n. 2, p. 179-189, abr./jun. 2014.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2003.

MELO, F. R. L. V.; PEREIRA, A. P. M. Inclusão escolar do aluno com deficiência física: visão dos professores acerca da colaboração do fisioterapeuta. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 1, p. 93-106, jan.-mar., 2013.

MENDES, Enicéia G.; PICCOLO, Gustavo. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, abr.-jun. 2013.

MENDES, E. G.; CIA, F. Constituição de uma Rede Colaborativa de Pesquisa: o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, Rio de Janeiro, EDUR, v. 34, n. 12, jan.-jun., 13-29, 2012.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. e TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul.-set. 2011. Editora UFPR.

OLIVEIRA, A. A. S.; DRAGO, S. L. S. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir. *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais* [online]. 2012, vol. 20, n. 75, p. 347-372. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 mar. 2015.

OLIVEIRA, M. A. M. e SOUZA, S. F. Políticas para a inclusão: estudo realizado em uma Escola Estadual de Belo Horizonte. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 245-261, out.-dez. 2011. Editora UFPR.

PRIETO, R. G.; PAGNEZ, K. S. M. M.; GONZALEZ, R. K. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, set. 2014.

RAHME, M. M. F. Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, mar. 2013.

TADA, I. N. C. *et al.* Conhecendo o Processo de Inclusão Escolar em Porto Velho – RO. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Jan-Mar, v. 28 n. 1, p. 65-69, 2012.

TOLEDO, E. H. de; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 2, jun. 2012.

TRINANES, M. T. R.; ARRUDA, S. M. C. P. Atividades de vida autônoma na escola de tempo integral: aluno com deficiência visual - perspectivas educacionais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 4, dez. 2014.

VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S.; GURSKI, R. Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, mar. 2013.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 239, abr. 2014.

Recebido em: 02/07/2017.

Aprovado em: 20/07/2017.