

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

JÉSSICA NUNES DA SILVA

**“A ESCOLA DEVE SER, ANTES DE TUDO, INCLUSIVA E PLURAL”**

Uma abordagem etnográfica das Práticas e Políticas em Inclusão Escolar de pessoas com deficiência no contexto do Ensino Público *regular*

Porto Alegre  
2019

JÉSSICA NUNES DA SILVA

**“A ESCOLA DEVE SER, ANTES DE TUDO, INCLUSIVA E PLURAL”**

Uma abordagem etnográfica das Práticas e Políticas em Inclusão Escolar de pessoas com deficiência no contexto do Ensino Público *regular*

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Patrice Schuch

Porto Alegre  
2019

### CIP - Catalogação na Publicação

NUNES DA SILVA, JÉSSICA

"A ESCOLA DEVE SER, ANTES DE TUDO, INCLUSIVA E PLURAL": Uma abordagem etnográfica das Práticas e Políticas em Inclusão Escolar de pessoas com deficiência no contexto do Ensino Público regular / JÉSSICA NUNES DA SILVA. -- 2019.

91 f.

Orientadora: Patrice Schuch.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em Ciências Sociais, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Inclusão Escolar. 2. Educação Inclusiva. 3. Etnografia. 4. Políticas Públicas. 5. Antropologia da Educação. I. Schuch, Patrice, orient. II. Título.

JÉSSICA NUNES DA SILVA

**“A ESCOLA DEVE SER, ANTES DE TUDO, INCLUSIVA E PLURAL”**

Uma abordagem etnográfica das Práticas e Políticas em Inclusão Escolar de pessoas com deficiência no contexto do Ensino Público *regular*

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**DATA DA APROVAÇÃO:** 10 de janeiro de 2019

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Patrice Schuch (UFRGS)

---

Profa. Valéria Aydos Rosário (UFRGS)

*Prefeito, não puxe o gatilho  
contra nosso Emílio  
antes disso  
venha viver nossa realidade  
longe do teu prato com sucrilhos  
pois a terceirização  
só nos trouxe  
um refeitório fechado  
com pratos vazios*

**(Gabriel Kuch Rodrigues)**

Poema/Intervenção em razão da ameaça de fechamento do  
Ensino Médio na EMEM Emílio Meyer.

## AGRADECIMENTOS

O caminho que me trouxe até aqui foi povoado de pessoas importantíssimas! Espero ao longo deste trajeto ter conseguido demonstrar a todas minha gratidão. Aqui, gostaria de ressaltar algumas delas.

Mãe, te agradeço por ser a mulher mais forte, determinada e generosa que eu conheço. Por ser minha amiga, por me ensinar sobre respeito, sobre o valor do trabalho e sobre o amor. Obrigada por me trazer até aqui, abdicando tantas vezes de si mesma para que eu pudesse seguir em frente. Por incentivar minha compulsão pela leitura, por cobrar sempre o melhor, acreditando e me dando todas as condições para que isso fosse possível.

Vó, agradeço com todo o meu amor por tu ser a própria forma do amor na minha vida. Pelo carinho, pelo pulso firme e por me ensinar a ser paciente e dedicada. A senhora torna a nossa existência mais feliz e mais leve, sempre e todos os dias. Pih te agradeço por existir nesse mundo, sendo meu irmão, meu filho e meu amigo - e por ser o melhor em tudo isso. Você é a outra metade da minha essência, obrigada por ser a pessoa que mais me entende nesse mundo.

Agradeço a todos os amigos, e aos carinhos que recebi ao longo destes anos, através da UFRGS. À Amanda e Marcelo, agradeço por essa amizade incrível e, sobretudo por continuarem acreditando no meu amor por vocês, mesmo com minha ausência nestes últimos meses. Agradeço de forma central, pelos desafios e aprendizados colhidos nos espaços nos quais a coletividade foi evocada enquanto propósito e possibilidade:

Aos colegas do PET Ciências Sociais, por me ensinarem sobre tentativas, erros, acertos e principalmente sobre a importância do diálogo, do trabalho em grupo e da responsabilidade implicada nisso tudo.

Aos colegas, idealizadores e estudantes do Pré-Vestibular Popular Minervino de Oliveira, sou grata pela acolhida e por ter podido fazer parte de um projeto tão potente. A educação popular é o caminho!

Aos colegas do NaCi/UFRGS, e do Grupo de Estudos sobre Deficiência - UFRGS, agradeço também por poder fazer parte destes espaços. Por tudo o que aprendi com todas/os, pelas referências, orientações, conselhos e tantos saberes compartilhados.

Sou grata por todas as escolas pelas quais passei, por todas as pessoas que me fizeram seguir acreditando na educação, meu amor e empenho maior. Especialmente, agradeço com todo o carinho e respeito à EMEM Emílio Meyer e a toda a sua comunidade escolar. Aos estudantes todos que formaram as turmas das quais fui professora, levo cada um de vocês no

meu coração. Obrigada pela confiança, pelo respeito e afeto, por tudo o que me ensinaram e por tornarem os meus dias sempre tão felizes. Vocês me fazem acreditar e seguir lutando. Meu agradecimento especial a cada um dos alunos das melhores turmas de todos os tempos: vocês, das turmas 53 e 64, são as pessoas mais incríveis de todas.

Ao corpo docente, por me receberem tão bem e por seguirem resistindo. À Carla, por me acolher, por me orientar, por toda a paciência (e não demandeí pouca!), pela flexibilidade, pelo apoio e cuidado de sempre. Te agradeço pois tu tornou viável boa parte deste trabalho. À Cláudia, por valorizar o meu trabalho, pelos conselhos, por toda ajuda e pela disponibilidade de sempre. Agradeço especialmente ao Felipe Pereira, meu colega de trabalho(s), de curso e meu amigo tão lindo e querido. Obrigada pelas risadas, pelas ideias, pelos abraços e também por ouvir e entender minhas as minhas angústias nessa reta final.

Agradeço ainda à Rossana, melhor chefe/colega de trabalho! Obrigada pela tua amizade, por confiar e por me ensinar tanto, por tornar os meus dias de trabalho mais alegres e tranquilos nesses últimos anos.

Ao Pablo Quintero, agradeço por toda a inspiração, pelo apoio e também pela confiança. Agradeço muitíssimo à minha orientadora Patrice Schuch, por acreditar tanto no meu trabalho, pela disponibilidade e cuidado de sempre, pelas orientações e por ser esta referência tão importante para minha trajetória na universidade. À Valéria Aydos, por aceitar prontamente a tarefa de avaliar este trabalho, por ser sempre muito receptiva e por ser uma referência teórica basilar na construção deste projeto. Por fim, sou grata a todos os professores que fizeram parte desta trajetória, pelo aprendizado, pelas orientações e pela escuta.

Muito obrigada!

## RESUMO

A pesquisa aqui desenvolvida tem por tema a Educação Inclusiva e a Inclusão Escolar de pessoas com deficiência e/ou classificadas dentro do escopo das Necessidades Educacionais Especiais/Específicas (NEE's) no contexto da Educação Básica, mais especificamente no Ensino Público regular. O objetivo do trabalho é compreender os sentidos e desdobramentos do conceito de Inclusão na escola, através da análise sobre a materialização das diretrizes legais que definem a inclusão escolar: desde as políticas até as práticas visualizadas em campo. Para tal, além de uma revisão da legislação correspondente, foi realizada uma etnografia dos processos de inclusão escolar na Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer, escola regular da rede municipal de Porto Alegre que conta com a oferta de Ensino Médio. Foram analisados os serviços de apoio à inclusão mobilizados pela escola, quais sejam: 1) Atendimento Educacional Especializado (AEE); 2) Sala de Inclusão e Recursos (SIR); 3) Programa de Apoio à Inclusão da Prefeitura Municipal de Porto Alegre e 4) Projeto Piloto de Inclusão, idealizado e desenvolvido pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE) em parceria com a SIR. As reflexões advindas desta análise foram percorridas de modo sequencial, a partir de três eixos temáticos: iniciando pelas Políticas de Inclusão que compõem o discurso oficial e a estrutura normativa pertinente, passando pelos desdobramentos práticos e pela reflexão acerca dos efeitos sociais dessas políticas, até sua culminância na compreensão de alguns dos sentidos associados ao conceito de inclusão no contexto da escolarização formal. Além da etnografia, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes, profissionais do AEE, estagiários de apoio e responsáveis pelo Projeto Piloto. Ao final, conclui-se que a institucionalização de ferramentas direcionadas às práticas inclusivas na escola afetam em diversos níveis os discursos, sociabilidades e concepções a respeito destas práticas por parte de toda a comunidade escolar. Assim, a presença destes estudantes na escola regular e o aparato em termos de recursos e narrativas associadas ao conceito de inclusão, demanda que se tenha um olhar crítico a respeito destes processos e destas políticas. Possibilita ainda mobilizar a partir do conceito de Inclusão e suas implicações, uma gama mais ampla de saberes, de práticas e de entendimentos acerca dos processos educativos em suas diversas formas, finalidades e formulações.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar; Educação Inclusiva; Políticas Públicas; Etnografia; Antropologia da Educação.



## RESUMEN

La investigación que aquí se desarrolla tiene como tema Educación Inclusiva e Inclusión Escolar de personas con discapacidad o clasificadas dentro del ámbito de las Necesidades Educativas Especiales/Específicas (NEE) en el contexto de la Educación Básica, más específicamente en la Educación Pública Regular. El objetivo del trabajo es comprender los significados y desarrollos del concepto de Inclusión en la escuela, a través del análisis de la materialización de los lineamientos legales que definen la inclusión escolar: desde las políticas hasta las prácticas visualizadas en el campo. Para este fin, además de la revisión de la legislación correspondiente, se realizó una etnografía de los procesos de inclusión escolar en el Escuela Secundaria Emílio Meyer, una escuela regular de la red municipal de Porto Alegre que cuenta con la oferta de escuela secundaria. Se analizaron los servicios de apoyo a la inclusión movilizadas por la escuela, a saber: 1) Asistencia Educativa Especializada (AEE); 2) Sala de Inclusión y Recursos (SIR); 3) Programa de Apoyo a la Inclusión de la PMPA y 4) Proyecto Piloto de Inclusión, concebido y desarrollado por Servicio de Orientación Educativa (SOE) en colaboración con SIR. Las reflexiones resultantes de este análisis se abordaron de manera secuencial, a partir de tres ejes temáticos: desde las Políticas de Inclusión que conforman el discurso oficial y la estructura normativa pertinente, pasando por los desarrollos prácticos y la reflexión sobre los efectos sociales de estas políticas, hasta su culminación en la comprensión de algunos de los significados asociados al concepto de inclusión en el contexto de la escolarización formal. Además de la etnografía, se realizaron entrevistas semiestructuradas con profesores, profesionales de AEE, pasantes de apoyo y responsables del Proyecto Piloto. Al final, se concluyó que la institucionalización de herramientas orientadas a prácticas inclusivas en la escuela afecta en varios niveles los discursos, sociabilidades y concepciones por parte de toda la comunidad escolar. Por lo tanto, la presencia de estos estudiantes en la escuela convencional y en el aparato en términos de recursos y narrativas asociadas con el concepto de inclusión exige una mirada crítica a estos procesos y políticas. Posibilitando la movilización, desde el concepto de Inclusión y sus implicaciones, de una gama más amplia de conocimientos, prácticas y entendimientos sobre los procesos educativos en sus diversas formas, propósitos y formulaciones.

**Palabras clave:** Inclusión escolar; Educación inclusiva; Políticas Públicas; Etnografía; Antropología de la Educación.

## LISTA DE SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>AH</b>	Altas Habilidades
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>LBI</b>	Lei Brasileira de Inclusão
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NEE</b>	Necessidade Educacional Especial/Específica
<b>PMPA</b>	Prefeitura Municipal de Porto Alegre
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>SIR</b>	Sala de Inclusão e Recursos
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SMED</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SOE</b>	Serviço de Orientação Educacional
<b>SSE</b>	Serviço de Supervisão Escolar
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro Autista
<b>TGD</b>	Transtornos Globais do Desenvolvimento

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
A Escola: Situando o campo e suas especificidades.....	10
A Escola e a Inclusão: Situando práticas, recursos e atores envolvidos.....	13
<b>1 POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR</b> .....	15
1.1 Categorias em Disputa: Sobre trajetórias, terminologias e seus desdobramentos.....	15
1.2 Educação Inclusiva e Inclusão Escolar: Sobre como chegamos até aqui.....	19
1.3 Das diretrizes legais: Estrutura formal da Educação Inclusiva .....	24
<b>2 PRÁTICAS EM INCLUSÃO ESCOLAR</b> .....	30
2.1 Justificativa(s): Dos percursos analíticos às motivações centrais .....	31
2.2 Apontamentos metodológicos: uma etnografia das práticas em Inclusão Escolar .....	32
2.3 Apontamentos teóricos: os diálogos entre antropologia e educação .....	38
2.4 A Prática, a Escrita, a Escola .....	42
2.5 Dos registros às reflexões: Sala de Aula, AEE e Entre-espços .....	46
2.5.1 “Então tu te interessas pela inclusão? Que boa notícia!”: negociações iniciais e os entendimentos acerca de nosso conceito-chave.....	47
2.5.2 Sala de aula.....	52
2.5.5 “Entre-espços” e o AEE.....	64
<b>3 SENTIDOS DA INCLUSÃO ESCOLAR</b> .....	69
3.1 O Projeto Piloto de Inclusão: construções desde antes da “instrumentalização” .....	69
3.2 Conceitos, categorias e entendimentos: a inclusão escolar como culminância .....	72
3.3 Horizontes reflexivos e problematizações do porvir .....	76
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	77
REFERÊNCIAS .....	81
APÊNDICES .....	84

## INTRODUÇÃO

*A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser. (Paulo Freire, 1996, p.27)*

A escola pública constitui-se, dentro de suas múltiplas características, desdobramentos e finalidades, enquanto um espaço de resistência. Desde a perspectiva de Freire (1996), sua potencialidade emancipatória que delineia ideia de educação enquanto prática de liberdade, nos motiva a pensar para além e em oposição às afetações produzidas pelos padrões de dominação, para além dos elementos que condicionam o saber. Ainda, enquanto espaço a escola traduz em si mesma uma multiplicidade em fluxo de narrativas, experiências, processos e vivências – elementos compartilhados e sentidos através de seu cotidiano, entre agruras e pulsações criativas: diversidades e adversidades. Inserir-se nesse espaço através da docência demanda, nesse sentido, uma postura crítica e dialógica, ativa e constante. No contexto atual, aprofundam-se os desafios e por vezes nos desalentamos. Ainda assim a defesa de uma educação pública plural, diversa e emancipadora segue sendo tão orgânica quanto indissociável à prática docente. Demarco essa inspiração através e a partir das palavras de Freire citadas nesta epígrafe.

Meus primeiros passos em direção a tal prática durante o curso de Licenciatura em Ciências Sociais foram dados neste espaço. Como egressa, o retorno à escola pública enquanto educadora em formação foi naturalmente permeado por expectativas, reflexões, conflitos e aprendizados. Alguns deles, os principais, serão compartilhados ao longo deste trabalho. Este primeiro contato foi, por sua vez, transpassado por um “recorte” relativamente específico dentro do campo da educação escolar. A primeira aproximação para com o campo que tematiza este trabalho deu-se a partir de um Estágio (não obrigatório) no Programa de Apoio à Inclusão, da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (SMED/PMPA), ao qual estive vinculada entre os anos de 2014 e 2016. Além de representar este contato inicial com o ambiente escolar em minha formação, a partir dessa experiência pude acessar o que se convencionou denominar **Educação Inclusiva**, tendo sido introduzida também à modalidade da **Educação Especial** – o supracitado “recorte”. Tal experiência me motivou e me manteve dedicada a compreender melhor este tema, seus desdobramentos e as problematizações dele decorrentes ao longo de todo o curso.

No ano de 2018, já na etapa de realização dos Estágios Obrigatórios, ingressei no Programa Capes de Residência Pedagógica em Sociologia, e passei a atuar diretamente em uma escola da rede pública do município de Porto Alegre, realizando docência supervisionada. Neste período, tive a oportunidade de aprofundar meu enfoque, observando e refletindo sobre as

práticas educacionais denominadas “inclusivas” no referido contexto, mais especificamente na escola Emílio Meyer<sup>1</sup>. Maiores detalhes sobre sua estrutura de funcionamento, gestão e projetos desenvolvidos poderão ser encontrados no primeiro eixo da pesquisa.

Nesse sentido, tem-se por tema desta pesquisa a Educação Inclusiva e Inclusão Escolar de pessoas com deficiência e/ou classificadas dentro do escopo das Necessidades Educacionais Especiais/Específicas (NEE’s) no contexto da Educação Básica, mais especificamente no Ensino Público regular. Delimito ainda, como objeto e base das reflexões aqui desenvolvidas, a materialização das diretrizes legais que definem a inclusão escolar: *desde as políticas até as práticas visualizadas na escola*. Como objetivo central e cerne da pesquisa, busco compreender os sentidos e desdobramentos do conceito de Inclusão na escola. Trata-se então, de tomar as concepções de Inclusão Escolar e Educação Inclusiva enquanto conceitos disparadores, a partir dos quais se mobilizam uma série de políticas e práticas no contexto escolar – desde ações, saberes, e narrativas até processos ainda em curso.

Como hipótese, sugiro que a partir do momento em que as instituições regulares de ensino passam a receber a matrícula de pessoas com deficiência e/ou NEE’s, desenvolvendo ferramentas como a Sala de Inclusão e Recursos (SIR) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) enquanto resultados desta demanda, as concepções, práticas e sociabilidades voltadas para inclusão escolar e educação inclusiva passam a se modificar e adquirir sentido(s) dentro do ambiente escolar, mobilizando relações de ensino e aprendizagem, percepções e sociabilidades diversas. No momento em que ocorrem estas modificações, é central analisar de que forma(s) estes sujeitos estão sendo “recebidos” e incluídos ou não na escola regular. Em outras palavras, não se trata especificamente de decretar se a “inclusão” destes alunos está ou não acontecendo, *mas de compreender como se desdobra, bem como os sentidos da mesma na/para a escola*.

No primeiro eixo do trabalho, dedicado às Políticas de Inclusão Escolar, serão apresentados os principais aspectos formais, diretrizes legais e categorias mobilizadas em torno do tema. De modo a contextualizar e situar o debate, traço um panorama geral acerca da Inclusão Escolar no município de Porto Alegre/RS e trajetória da Educação Inclusiva no Brasil. A estrutura normativa das políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva, bem como as terminologias em voga no debate serão contemplados a partir de um esforço teórico-metodológico de mapeamento e análise em referência à prática visualizada no contexto escolar.

---

<sup>1</sup> Localizada na Zona Sul de Porto Alegre, na Avenida Niterói, bairro Medianeira, a escola é administrada pela rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e conta hoje com oferta de Ensino Médio e Curso Normal.

O segundo eixo será dedicado às Práticas em Educação Inclusiva e Inclusão Escolar. Neste eixo serão apresentados os principais desdobramentos e reflexos práticos das políticas e diretrizes legais descritas no segmento anterior. O cotidiano da escola, desde a Sala de Aula até a Sala de Recursos e “entre-espços” serão observados, pensados e compreendidos desde uma abordagem etnográfica. Junto ao referencial teórico-metodológico as estratégias, aspectos burocráticos, percalços e desafios inerentes à prática docente poderão ser desenvolvidos em profundidade.

Por fim, o terceiro eixo dedica-se especialmente aos Sentidos da Inclusão na e para a escola. Aqui poderemos visualizar os discursos, narrativas e abordagens em torno do conceito. Será analisado com maior ênfase o Projeto Piloto de Inclusão desenvolvido no local, bem como seus reflexos e as narrativas que o permeiam. Junto ao referencial teórico que parte dos *Disability Studies* a análise contemplará em maior profundidade as noções de autonomia e cuidado, além do “paradigma da Inclusão” e sua articulação com a chamada “Cultura Inclusiva”.

### **A Escola: Situando o campo e suas especificidades**

Localizada no bairro Medianeira, zona leste de Porto Alegre/RS, a Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer conta com uma série de particularidades e características que a tornam bastante singular e muito diversa. Fundada no contexto da década de 1950, inicialmente constituía-se enquanto espaço formativo voltado especificamente para o público adulto. De acordo com informações disponibilizadas no Site oficial da Escola<sup>2</sup> e também em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), já nesta época a atribuição de cursos formativos de nível médio não era de competência do município, e o surgimento desta instituição – ainda na modalidade denominada “Ginásio” – representou uma iniciativa considerada inovadora.

---

<sup>2</sup> Site oficial, plataforma da SMED: <<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/emilio/>> Acesso em: 28 de outubro de 2019.



**Figura 1** – Entrada e pátio de fundos da escola

Fonte: Arquivo Pessoal

Até o ano de 2015 a escola mantinha apenas cursos profissionalizantes de nível pós-médio e Curso Normal, além da oferta de Ensino Médio. A partir de 2016 passou a contar também com a oferta de Educação Infantil em turno integral, de modo atender exigências legais, tornando-se escola de aplicação para que os discentes do Curso Normal (Magistério) pudessem realizar os Estágios Obrigatórios no local. Atualmente a Emílio Meyer oferta as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais, Ensino Médio e Ensino Médio modalidade Normal (Magistério/Ed. Infantil).

Dessa forma, compreendo que a primeira das referidas particularidades diz respeito ao fato de que trata-se de uma escola de nível médio mantida pelo município. Este ponto em específico vem gerando uma série de conflitos e problemáticas na relação da escola para com a mantenedora. Sabemos, conforme disposto no Art. 10 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96, que compete ao Estado assegurar a oferta do Ensino de nível Médio, cabendo ao Município, de acordo com o inciso V do Art. 11:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996)

Com argumentos centrados em tais diretrizes, uma série de conflitos para com a prefeitura culminaram na atual deliberação que prevê o fim do Ensino Médio nas escolas municipais de Porto Alegre – além da Emílio Meyer, há também a EMEB Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha. Nos últimos anos este tensionamento entre a prefeitura e a escola desdobrou-se em uma série de questões. De um lado, a Prefeitura argumenta no sentido de que escola estaria desempenhando uma oferta que não é de responsabilidade do município – e devido ao

perfil de austeridade da atual gestão, não caberia manter tal modalidade ativa. Por outro lado, desde a perspectiva da comunidade escolar, temos que deve ser considerado também, o perfil e a história da instituição, que em sua gênese foi fundada com o objetivo de atender a este público em específico. Além disso, uma multiplicidade de outros fatores soma-se à defesa da manutenção da EMEM Emílio Meyer nos moldes atuais – ao longo do trabalho argumentarei nesse sentido.

Dentro da gama de potencialidades e particularidades, a escola é também reconhecida pela oferta de oficinas gratuitas de cerâmica, teatro, música, desenho e pintura, todas abertas ao público. A forte influência das artes é considerada uma “marca registrada” da escola, o que se percebe claramente ao circular pelos corredores e espaços externos: imensos murais com pinturas e desenhos diversos, paredes pintadas, ilustradas e decoradas com cartazes, muros grafitados, salas de pintura e um espaço destinado exclusivamente à oficina de cerâmica – contando com forno para cerâmica e uma série de objetos e peças confeccionadas no local. Retratando ainda os percalços da atual situação, neste ano de 2019 o projeto de oficinas de arte, que há 40 anos a escola desenvolvia para os estudantes e comunidades de entorno foi encerrado. As aulas de música e teatro, previstas no currículo do ensino médio também deixaram de ser ofertadas<sup>3</sup>.

Ao final, temos ainda o contraste entre a estrutura ampla do prédio da escola com a heterogeneidade e multiplicidade de atores que a frequentam. Em uma conversa com a Diretora da escola, foi destacado este caráter heterogêneo e sua relação para com a comunidade escolar que caracteriza a Emílio Meyer, segundo ela:

“Aqui a gente não tem uma comunidade específica, a gente recebe alunos de vários lugares, vêm da Glória, da Cascata, da Restinga, de vários bairros [...] então a gente não tem uma comunidade em que esteja inserida a escola”. [Diretora da EMEM Emílio Meyer. Diário de Campo, 12/2018]

Este ponto se reflete com centralidade na relação para com as famílias dos discentes contemplados pelo AEE na escola. A presença das famílias na escola não é tão frequente, sendo mais expressiva com relação às turmas da Educação Infantil. Ao final, de acordo com dados da Secretaria e Coordenação Escolar, atualmente a escola conta com um total de 751 alunos matriculados, dentre todos os níveis de ensino ofertados.

---

<sup>3</sup> Matéria do jornal Sul21 sobre o fim das oficinas de arte na escola: <<https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2019/03/escola-municipal-se-mobiliza-para-manter-aulas-de-diferentes-modalidades-artisticas/>> Acesso em: 28 de outubro de 2019.



## **A Escola e a Inclusão: Situando práticas, recursos e atores envolvidos**

Com relação aos recursos para oferta e operacionalização da inclusão na escola, temos que a mesma conta com as seguintes ferramentas: 1) Atendimento Educacional Especializado (AEE); 2) Sala de Inclusão e Recursos (SIR), sendo também polo da SIR AH - Altas Habilidades, além da SIR PTE - Preparação ao Trabalho Educativo; 3) Dois estagiários vinculados ao Programa de Apoio à Inclusão da PMPA; 4) Projeto Piloto de Inclusão, idealizado e desenvolvido pelo SOE em parceria com a SIR. Cada um destes recursos será detalhado e compreendido em termos de seus desdobramentos e correlações no segundo eixo do trabalho, dedicado às práticas.

Dando seguimento, no Projeto Político Pedagógico da Escola o conceito de inclusão é mencionado no tópico relativo à “Concepção da Escola”, ainda assim, não há nenhuma referência ou especificação acerca da operacionalização da Inclusão Escolar e/ou a Educação Especial enquanto modalidade de ensino na estrutura curricular e organizacional da escola. Segundo a supracitada referência:

Entendendo a escola como um espaço de diversidade, de inclusão e, por conseguinte, de respeito às diferenças, faz-se necessário pensar seus espaços como locus que necessariamente possa dar conta das inúmeras demandas apresentadas pelos sujeitos que compõem o constructo social. Dessa forma, busca-se estabelecer princípios que fundamentem ações práticas entre os sujeitos da educação, embasando-se na ciência e na arte, perpassados por princípios éticos e estéticos. (PPP EMEM Emílio Meyer, 2016)

Com relação ao desdobramento dos aspectos listados anteriormente, o AEE é realizado no contraturno, de acordo com a legislação específica em vigência. Para além disto, a professora responsável atua em parceria com o SOE em termos de orientação à equipe docente, adaptação de atividades, diagnóstico e mediação. Na escola está situado o Polo da SIR Altas Habilidades (SIR-AH), recebendo estudantes de outras escolas para o atendimento nesta modalidade específica, e contando também com uma profissional responsável para tal segmento - além da professora que realiza o AEE com os estudantes classificados dentro do escopo das NEE's.

De acordo com dados do levantamento de Perfil dos Estudantes de Nível Médio realizado na Escola neste ano de 2019, atualmente estão matriculados 58 alunos com deficiência e/ou Necessidades Educativas Especiais/Específicas. Deste número total, são listadas as seguintes especificações:

Tabela 1 – Situação Escolar Alunos com deficiência e/ou NEE

<b>SITUAÇÃO ESCOLAR NA EMEM EMÍLIO MEYER EM 2019</b>	<b>Nº DE ALUNOS:</b>
CURSANDO	24
CONCLUSÃO	5
TRANSFERÊNCIA/ABANDONO/EVASÃO	29
<b>TOTAL</b>	<b>58</b>

Fonte: Perfil Alunos EM Emílio Meyer, 2019.

O nicho “Conclusão” compreende aqueles estudantes que já estão em fase de finalização do Ensino Médio, ou seja: estão no último semestre de realização do curso, ainda matriculados e frequentando as aulas. Ainda segundo dados deste levantamento realizado pela escola, destes 58 estudantes 46 estão classificados no nicho específico da Deficiência Intelectual, o que indica a ênfase desta especificidade enquanto representativa do público contemplado pelo AEE no local. A partir da tabela abaixo é possível mapear mais detalhadamente o perfil dos estudantes que compõem esta modalidade.

Tabela 2 – Público do AEE

<b>PÚBLICO DO AEE</b>	<b>Nº DE ALUNOS</b>
Deficiência Intelectual	46
Deficiência Visual	1
Deficiência Física	0
Deficiência Auditiva	1
Deficiências Múltiplas (Intelectual e Física)	3
Altas Habilidades	4
Transtorno Global do Desenvolvimento (Transtorno do Espectro Autista/TEA - e Transtorno de Asperger)	5

Fonte: Perfil Alunos EM Emílio Meyer, 2019.

Este levantamento foi feito através dos relatórios de avaliação e diagnóstico disponibilizados pela SIR, cuja elaboração faz parte das atribuições do AEE. Deve-se ainda, levar em conta o fato de que a avaliação de Necessidades Educativas Especiais/Específicas se caracteriza enquanto um processo em curso, havendo também a presença de estudantes sem diagnóstico fechado, que são contemplados pelo Apoio à Inclusão na escola. Este ponto em específico foi bastante debatido durante as reuniões da Equipe do Projeto Piloto de Inclusão.

Ao final, temos ainda referido Projeto, cuja trajetória de desenvolvimento e consolidação será devidamente contextualizada nos Eixos 2 e 3. Trata-se, objetivamente, de um

projeto empreendido pelo SOE, que surgiu a partir da demanda de matrículas e da presença de estudantes com deficiência no contexto da escola. De caráter formativo, o mesmo atua em parceria com o AEE, sendo considerado uma ferramenta de sensibilização e mediação com ênfase nas “práticas inclusivas” a serem desenvolvidas na escola.

## **1 POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Este primeiro eixo do trabalho é dedicado a um mapeamento acerca constituição e desenvolvimento das Políticas em Inclusão Escolar e Educação Inclusiva no Brasil. Partindo deste ponto, realizo também apontamentos teóricos que contemplam desde o uso das categorias de classificação, conceitos e terminologias até o texto das Políticas Públicas e Manuais de Orientação. Aqui podemos visualizar parte dos esforços iniciais empreendidos em delinear o campo em que se desdobra essa pesquisa, pensando a partir deste recorte inicial, de que forma(s) se constrói e consolida esta concepção de “Inclusão” desde o ponto de vista formal advindo do discurso oficial – a estrutura normativa em questão. A materialização de tais políticas e seus reflexos em termos de práticas institucionais e pedagógicas verificadas no cotidiano da escola será posteriormente observada em paralelo com estes aspectos formais, culminando ao final, em uma leitura mais ampla em termos de sentidos e (re)significações sobre/a partir de nosso conceito-chave.

### **1.1 Categorias em Disputa: Sobre trajetórias, terminologias e seus desdobramentos**

No que se refere ao uso, constituição e adequação formal acerca das categorias aqui empregadas, será necessário em um primeiro momento contextualizar e elencar alguns de seus principais desdobramentos. Dessa forma, traçarei agora um breve panorama acerca de tais trajetórias e culminâncias, de modo a explicitar a opção pelos termos empregados ao longo do trabalho. Partindo das elucidações de Cardoso (2003), temos que desde meados da década de 1960 as terminologias para “caracterizar” e/ou “classificar” pessoas com deficiência frente às políticas e diretrizes legais deste campo vêm se alterando e gerando mudanças importantes também no contexto brasileiro. Desde os movimentos sociais organizados com e por pessoas com deficiência, até as modalidades clínicas e de diagnóstico, passando pela escola e pelo texto das políticas públicas, o debate em torno das terminologias mais adequadas segue em voga ainda hoje.

Tratando-se especificamente das pessoas com deficiência e/ou classificadas dentro do escopo das NEE'S, é importante demarcar a factualidade de aspectos históricos ligados a práticas de exclusão social e segregação. É possível mencionar, nesse sentido, questões como: capacitismo(s); falta de acessibilidade urbana; educação formal de viés segregacionista; práticas discriminatórias e lacunas na elaboração e aplicação de políticas centradas na inclusão como uma pauta realmente relevante socialmente. Cardoso (2003), ao revisar historicamente essas tendências e movimentos de exclusão por parte da sociedade civil em relação às pessoas com deficiência, sinaliza que tal trajetória associada ao campo da educação é igualmente caracterizada em seus primórdios por práticas segregacionistas.

Segundo a autora, já no contexto do século XX, as categorias “*excepcional*” e “*Aluno com necessidades educacionais especiais (ANEE)*” figuravam com centralidade neste panorama inicial delineado pela educação escolar e por serviços de atendimento especializado. A Educação Especial surge em um primeiro momento como alternativa a essas pessoas, consideradas “incapazes” de se adaptar ao sistema regular de ensino – nesses termos, a educação especial enquanto segmento específico e apartado do sistema regular de ensino reforçava e justificava em grande medida, a exclusão social e segregação no ambiente escolar.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>4</sup> de 1961 representou um primeiro movimento no sentido de apontar os direitos em educação aos que denominava ainda como “*excepcionais*”. Posteriormente, com sua reformulação em 1971 a LDBEN determinava em seu Art. 9º o “tratamento especial” para estudantes com “*deficiências físicas e mentais, atraso escolar e os superdotados*”. No geral, estas diretrizes apresentavam caráter integracionista<sup>5</sup> e acabavam por reforçar a incorporação destes estudantes às classes e escolas especiais. A partir da década de 1980, alguns passos importantes foram dados no sentido de se promover a inclusão no lugar da integração<sup>6</sup>. Aqui, a terminologia “deficiente” e/ou “portador de deficiência” passam a ser utilizadas como termos formais mais adequados, tanto no texto das normativas legais quanto em contextos da educação escolar.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SECADI, 2008), temos um marco central com a Constituição Federal de 1988,

---

<sup>4</sup> LDBEN, Lei nº 4.024/61

<sup>5</sup> Em termos gerais, um modelo integracionista pressupõe que o indivíduo deve se adaptar ao meio, integrando-se a tal. O modelo inclusivo, por sua vez, seria focado em um processo mais amplo, no qual os espaços, ambientes e processos sejam modificados de modo a incluir equanimemente todos os indivíduos, suas potencialidades e necessidades.

<sup>6</sup> Essas categorias que diferem Segregação, Integração e Inclusão serão abordadas em maior profundidade no Eixo 2 dedicado às práticas na escola, ao observarmos as correntes teóricas que influem e determinam parte dos processos institucionais.

que contribui nesse sentido trazendo algumas diretrizes bastante relevantes para o campo. A ênfase estaria no inciso I do Art. 206, ao estabelecer como um dos princípios básicos para o ensino a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Além disso, garante ainda, de acordo com o Art. 208, inciso III a oferta do “atendimento educacional especializado aos *portadores de deficiência*, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, *Grifo nosso*). Este ponto em específico merece alguma atenção. A ênfase na orientação para que o atendimento especializado seja realizado “preferencialmente na rede regular de ensino” representa um momento bastante central ao pensarmos não somente o uso das categorias de classificação, mas também em termos de uma mudança de concepção por parte do poder público com relação às pessoas com deficiência dentro do contexto institucional de escolarização formal.

Voltando ao uso das categorias, conforme nos aponta Diniz (2007), o peso das terminologias carregadas de violências simbólicas e eufemismos, tais como “aleijado”, “*doente mental*” e “*pessoa especial*” está ligado historicamente à hegemonia dos diagnósticos advindos do Modelo Biomédico<sup>7</sup>, que em grande medida determinou boa parte dos saberes legitimados acerca do campo de estudos sobre a deficiência. A leitura realizada por Diniz (2007) nos insere em um debate importante acerca da constituição de tais categorias de classificação, já que nos convida a refletir acerca de seus desdobramentos não apenas em termos de violência simbólica, mas também material, e mais especificamente institucional – à medida em que estamos tratando de produções discursivas e seus potenciais reflexos.

Neste ponto, como indicam Fonseca e Caradello (1999) ao tratar dos processos de “institucionalização da infância pobre” no contexto de promulgação do ECA (1990), devemos atentar para o fato de que “a mudança de leis implica numa mudança de categorias de classificação” (FONSECA, CARDELLO, 1999, p. 93). Dessa forma, os debates acerca dos usos, implicações e formulações das categorias de classificação relaciona-se diretamente ao aparato normativo vigente que delinea o campo, buscando eliminar estigmas ou mesmo reforçando-os. Na prática, tais categorizações implicam em modos e estratégias de gestão e “manejo”, em nosso caso, das “diversidades” na escola. Essa contextualização é importante ao situarmos tais apontamentos em um escopo reflexivo mais amplo, que considere a elaboração das políticas públicas e os processos de construção da cidadania em si mesma.

Cardoso (2003) nos atenta para o fato de que a predominância em termos de saberes legitimados acerca da deficiência no contexto ocidental teria passado em meados do século

---

<sup>7</sup> Podendo ser conceituado também como Modelo médico ou Modelo clínico.

XVI, do domínio da Igreja – cuja perspectiva era, sobretudo pautada pela aversão ao que se considerava uma “anormalidade” – para o campo da Medicina, através da qual se pautaram, voltando à Diniz (2007), grande parte dos estudos e intervenções acerca da deficiência, até muito recentemente. Nesse sentido, “para o modelo médico, a deficiência é consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos” (DINIZ, 2007, p.15).

Fica claro que a o uso de tais categorias está inserido em um campo bastante complexo de disputas cuja autoridade discursiva conduz boa parte das práticas institucionais e diretrizes legais acerca do tema em questão. Diniz (2007) sinaliza que, na medida em que se desenvolve um campo de estudos sobre deficiência no qual o enfoque se desloca do modelo médico e se volta para as interações sociais, identidades e subjetividades dos indivíduos, é que passa a ser pautada a utilização de termos como “deficiente” e “pessoa deficiente”, apontando para o fato de que a deficiência constitui afinal, parte da identidade do indivíduo, não sendo “portada” ou carregada como um elemento adjacente incômodo. Ainda assim, o uso de “pessoa com deficiência” pode ser adotado em contextos específicos, conforme veremos adiante.

Conforme citado anteriormente, no segmento das políticas públicas, em meados da década de 1980 o termo “*portador*” passa a ser utilizado como forma de designar as pessoas com deficiência e/ou classificadas dentro do bojo dos “Transtornos Globais do Desenvolvimento” (TGD). Na mesma direção, temos que referente ao uso do termo “Necessidades Educativas Especiais” (as NEE’s) também não há um consenso. Por vezes opta-se pela utilização de “*específicas*” no lugar de “*especiais*” para caracterizar tais “necessidades”, no entanto a primeira designação segue sendo a formalizada na estrutura normativa que aqui nos cabe. Sendo este um campo em construção, não haver consensos globais acerca das terminologias mais adequadas é compreensível. Empregarei, no que se segue, a terminologia “*específicas*”, para me referir às “NEE’s”, considerando o movimento mais atual que leva em conta o estigma que carrega o termo “especial”, desaconselhando sua utilização.

Ao longo do texto, o termo “*portador*” será utilizado entre aspas, pois ainda que sim seja um consenso sua inadequação – pois o mesmo pode sugerir que o indivíduo estaria “carregando” sua deficiência, como um peso ou fardo – este ainda aparece em algumas das diretrizes basilares e por vezes no vocabulário corrente dos atores envolvidos na escola. O termo “NEE,” da mesma forma, ainda que sem consenso no campo de estudos da deficiência, segue sendo utilizado enquanto nomenclatura assinalada na legislação, pois delimita dois segmentos que convergem no sentido da inclusão escolar, conforme nos elucida Cardoso (2003), às

“dificuldades de aprendizagem e também aos recursos educacionais necessários para atender essas necessidades e evitar dificuldades” (p. 20).

Finalmente, aqui sigo alinhada com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, na qual se consolida o uso do termo “pessoa com deficiência” para referir-se

àquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Lei No 13.146, 2015)

Assim, o termo PcD formalmente e no contexto do Brasil, passa a ser assinalado tanto na legislação quanto em manuais de orientação direcionados às instituições de ensino. O debate endossado por Diniz (2007) que retrata o início dos movimentos políticos e sociais de pessoas com deficiência desde o contexto norte-americano, levava em conta a supressão do conectivo “com”, conforme indicamos anteriormente. Tem-se ainda, diferenças entre os termos “deficiente”, “pessoa deficiente” e “pessoa com deficiência”. Conceitualmente, o termo “deficiente” é empregado no sentido de reforçar a identidade; “pessoa deficiente” reforçaria o emprego de pessoa/indivíduo, antes de sua especificidade/identidade enquanto deficiente; e por fim, em “pessoa com deficiência”, incorpora-se a deficiência enquanto como elemento que constitui a identidade da pessoa. Esta e outras variações no uso das terminologias cabíveis irão depender de contextos específicos e narrativas específicas, o que delinea o campo em termos de sua notável complexidade, denotando também o dinamismo que aponta também para a atualidade da questão.

## **1.2 Educação Inclusiva e Inclusão Escolar: Sobre como chegamos até aqui**

Dando continuidade ao movimento de contextualização e de modo a traçar um breve panorama histórico acerca de nosso tema central, é necessário considerar também a trajetória da Inclusão Escolar e surgimento de uma concepção global de “Educação Inclusiva”, não somente enquanto modalidades de ensino, mas enquanto princípios norteadores da prática educativa no contexto escolar. Datada de 2008 e elaborada por um grupo de trabalho nomeado pelo MEC, formado por professores e coordenadores do setor de políticas públicas em educação, a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (MEC/SECADI) constitui-se enquanto um importante documento, norteador de ações e orientações com relação ao panorama da chamada Educação Inclusiva no Brasil. Utilizo tal documento como parâmetro, dada sua relevância em termos de política pública, para dar início

à esta retomada acerca da trajetória da Inclusão Escolar e dos parâmetros em Educação Inclusiva no país.

Em tempo, é indispensável demarcar uma questão conceitual, ainda no segmento das terminologias adotadas. Utilizarei o termo “Inclusão Escolar” para dar conta de compreender a especificidade da qual o tema irá adquirir na presente pesquisa, qual seja: a inclusão escolar de pessoas com deficiência e/ou classificadas dentro do escopo das NEE’s. Ainda que não sejam sinônimos, ambos os termos – Educação Inclusiva e Inclusão Escolar – abrangem a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito da escola.

Porém, por “Educação Inclusiva” compreende-se também, o abarcamento de todas as práticas relacionadas à inclusão sob a perspectiva da diversidade e da pluralidade. Assim, o termo contempla em si mesmo temas como: gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, além de grupos, comunidades e/ou populações cuja trajetória histórica está ligada à práticas de exclusão, segregação e opressão estrutural. O conceito de “Inclusão” do qual partimos aqui é notadamente polissêmico, e no campo da educação se desdobra em termos de promoção da equidade social formal.

No Brasil, remonta desde o período imperial a criação de instituições especializadas na assistência às pessoas com deficiência<sup>8</sup>. Conforme mencionado no tópico anterior, a garantia do atendimento especializado demarcado pela LDBEN de 1961 e posterior reformulação em 1971 representou também a consolidação formal dos parâmetros de assistência social e educação formal. É criado em 1973 o CENESP – Centro Nacional de Educação Especial, que através do MEC tornava-se responsável pela Educação Especial no país. Posteriormente, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>9</sup> – ECA (1990) reforçam a matrícula na rede regular de ensino, e ainda que sob viés integracionista, consolidam parte dos esforços endossados até então.

Na esfera internacional, no entanto, o debate passa a assumir contornos mais complexos. A Declaração de Salamanca, documento elaborado em 1994 durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial – em Salamanca na Espanha, trouxe consigo a consolidação da proposta de uma educação que fosse de fato “inclusiva”; em seus termos, promove uma educação “PARA TODOS, em especial para os mais vulneráveis e com mais necessidades” (UNESCO, 1994, p.4). Este documento reuniu em si diretrizes, orientações e princípios que

---

<sup>8</sup> Os primeiros registros datam dos anos 1850, tendo por exemplo e expoente o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854.

<sup>9</sup> Lei nº. 8.069/90.



deveriam conduzir tal proposta, e sendo de alcance e competência mundial tornaria-se uma referência importante nos anos seguintes.

Entretanto, no contexto brasileiro, temos também em 1994 a publicação da Política Nacional de Educação Especial, que sob o viés integracionista e de acordo com os modelos médicos de diagnóstico, condicionava o acesso às classes regulares aos alunos que possuíssem “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19). Reformulada posteriormente, tal diretriz não representou neste momento em específico, um avanço no sentido da inclusão.

Ainda assim, mapeando rapidamente tais resoluções, já é possível perceber o destaque que aqui nos cabe: a garantia da oferta pela rede regular de ensino, à educação sob princípios “inclusivos” para os alunos com deficiência e/ou com necessidades educativas específicas (termo cunhado pelos referidos documentos). Deste modo, a Educação Especial passa a ser de competência não apenas de instituições especializadas – as Escolas Especiais, por exemplo – mas também da rede regular de ensino, convergindo esforços para contemplar em sua estrutura essa modalidade. Outro ponto bastante relevante abordado a partir da Declaração de Salamanca em 1994 e que seria tomado por modelo para as resoluções formuladas nos anos seguintes no Brasil, é a reformulação e ampliação do conceito de Necessidades Educativas Especiais. De acordo com a referida declaração:

No contexto deste Enquadramento de Ação “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. (UNESCO, 1994, p.6)

Essa ampliação do conceito segue no sentido de compreender a inclusão escolar sob uma perspectiva mais diversa e abrangente, devendo a escola regular ser organizada de modo a dar conta dessa gama de especificidades. Recordo-me de uma das primeiras conversas que tive com uma das Professoras responsáveis pelo Projeto Piloto de Inclusão na escola em que se realizou o presente trabalho. Falávamos sobre planejamento de atividades adaptadas e da importância da inclusão na escola, ao que ela me disse “*Temos que levar em conta que a inclusão deve ser para todos. Esse é o significado do conceito, não é apenas para esse ou aquele grupo de alunos*” (Diário de campo, 7/10/2019). Sua observação converge bastante com os preceitos delimitados nos documentos aos quais faço referência.

Assim, este movimento que emerge a partir de meados do século XX a nível internacional, em prol da universalização do ensino e da construção de uma escola acessível a

todos, teria seus reflexos verificados no contexto brasileiro ao final da década de 1990. Em suma, e segundo o manual de Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

No paradigma da inclusão, ao afirmar que todos se beneficiam quando as escolas promovem respostas às diferenças individuais de estudantes, são impulsionados os projetos de mudanças nas políticas públicas. A partir dos diversos movimentos que buscam repensar o espaço escolar e da identificação das diferentes formas de exclusão, geracional, territorial, étnico racial, de gênero, dentre outras, a proposta de inclusão escolar começa a ser gestada. (BRASIL, 2015, p. 6).

Carvalho (2010) sinaliza que os impactos e desdobramentos deste novo “paradigma” da educação inclusiva se desvelaram em sentidos diversos, porém bem demarcados. A incorporação da Educação Especial de forma transversal<sup>10</sup> à uma proposta de “Educação Inclusiva” a ser efetivada na/pela rede regular de ensino gerou dois reflexos principais: 1) Um movimento de resistência à possibilidade de desmonte da Educação Especial, ao ser reincorporada como uma responsabilidade a mais para a escola regular, e 2) A associação quase que direta, e certamente generalizada do conceito de Inclusão aos alunos com deficiência e/ou NEE’s. Tais reflexos seriam amparados, como veremos adiante, por algumas diretrizes específicas, destinadas a dar conta da gama de especificidades advindas de tal movimento.

No contexto brasileiro estes impasses foram bastante expressivos, especialmente dada a ambiguidade com que foram desenvolvidas as diretrizes em educação inclusiva no período ao qual nos referimos anteriormente. Até o início dos anos 2000, boa parte das normativas governamentais considerava a integração enquanto princípio, e a educação especial enquanto segmento paralelo à rede regular – a integração e a estratificação em níveis de desempenho eram ainda persistentes.

No escopo da antropologia, sobre as práticas de segregação e exclusão social direcionadas historicamente a pessoas com deficiência, pode ser pertinente também a relação com alguns apontamentos de Fonseca e Caradello (1999), ao pensar o conceito de “legitimação” dentro do debate em tecnologias de governo e políticas de assistência social. O que “legitima” a condição de “pessoa com necessidades específicas” a estes estudantes e proporciona o seu acesso a políticas de assistência social, por exemplo, é o reconhecimento daqueles aspectos compreendidos enquanto suas “impossibilidades”, de suas “incapacidades”, de acordo com parâmetros pré-determinados, tanto pelo sistema educacional e pelo currículo, quanto pelo fato de que estes são reflexos de uma estrutura social que é hostil às diferenças. Dentro disto, compreendemos também as razões pelas quais o acesso à educação foi para estas pessoas,

---

<sup>10</sup> A referida transversalidade diz respeito à incorporação da Educação Especial ao sistema de ensino regular, estando integrada ao mesmo em todos os seus níveis, e não mais enquanto modalidade paralela de ensino.

especialmente em um primeiro momento, fundamentado nos conceitos de anormalidade/normalidade – inclusão/exclusão, atendendo separadamente demandas compartilhadas e comuns a todos os sujeitos.

Ao que se segue, já no início dos anos 2000, parâmetros e normativas brasileiras indicavam dar seguimento à tendência da construção democrática de um sistema educacional sob parâmetros inclusivos. Acompanhando este processo iniciado ao final dos anos 1990, as diretrizes em inclusão escolar no Brasil passam a considerar a educação especial como modalidade transversal da educação básica no ensino regular, com ênfase em seu caráter complementar de e atuação de modo conjunto. Assim, temos em 1999 o Decreto nº 3.298 que iria regulamentar a Lei nº 7853/98, dispondo sobre a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência” e orientando sob tais princípios a transversalidade da educação especial em todos os níveis de ensino. Era instituído pelo Ministério da Educação no ano de 2003, em parceria com estados e municípios o **Programa de Educação Inclusiva**. Com o programa e as orientações dele decorrentes, temos que o princípio da responsabilidade do Estado e da sociedade civil pela inclusão passa a fundamentar

a construção de novos marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial e impulsiona os processos de elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas que visam assegurar as condições de acesso e participação de todos os estudantes no ensino regular. (BRASIL, 2015, p.9)

No ano de 2006, com a Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, eram outorgados pela ONU parâmetros opostos ao modelo médico de deficiência, e atentos à responsabilidade por parte da sociedade civil em promover a igualdade de oportunidades e direitos, participação e inclusão social em todos os níveis. No Brasil, foi promulgado no ano de 2009 o Decreto 6949/09, que em seu Art. 24 ratificou os pressupostos da Convenção de 2006. Segundo o mesmo, tem-se que:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...] (BRASIL, 2009)

Em 2015, com a Lei Brasileira de Inclusão – LBI, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência – ficam estabelecidas formalmente as condições de implementação e operacionalização de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. Essa formalização deu-se através da conciliação da legislação brasileira com a Convenção sobre direitos das Pessoas com Deficiência de 2006. Como veremos no tópico a seguir, neste mesmo período uma série de diretrizes e manuais de orientação passaram a ser

elaborados e desenvolvidos, delineando o que hoje constitui-se enquanto campo das políticas públicas nacionais em educação inclusiva.

Outro aspecto bastante central da Lei Brasileira de Inclusão (2015), para além da garantia da inclusão em todos os níveis do sistema educacional, é a garantia da realização da matrícula na escola regular. Dessa forma, as escolas regulares não podem negar ou questionar a matrícula do estudante com deficiência, sob qualquer alegação ou justificativa – seja ela de viés estrutural, de pessoal, etc. Para efeito, no Art. 98 da LBI temos que de acordo com o Art. 8º da Lei nº 7.853/89, (que) passa a vigorar com as seguintes alterações:

Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa:

I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência. (BRASIL, 2015)

A premissa de que negar ou comprometer o processo de matrícula deste aluno na escola regular – seja ela da Rede Pública ou Privada – constitui crime, trouxe consigo uma série de questões e desdobramentos, tanto para as famílias quanto para a escola. Especialmente, entretanto, no que diz respeito ao engajamento por parte das famílias em reivindicar não somente o acesso, mas também a permanência em condições favoráveis por parte destes alunos à escola<sup>11</sup>. Debateremos no que se segue, as demais diretrizes legais relacionadas a estes pontos.

### **1.3 Das diretrizes legais: Estrutura formal da Educação Inclusiva**

Partindo do panorama traçado anteriormente a respeito da Educação Inclusiva enquanto princípio norteador, podemos agora visualizar as diretrizes legais que embasam a estrutura formal da inclusão no campo em que este trabalho se insere. As normativas e resoluções listadas a seguir dão forma ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e aos demais procedimentos em prol da inclusão escolar de pessoas com deficiência e/ou NEE's na educação básica, e mais especificamente, na rede regular de ensino. A orientação geral para boa parte das diretrizes que se seguem, advém de um dos princípios assegurados pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi aprovada pela ONU no ano de 2006 e promulgada pelo Brasil através do Decreto 6.949/2009. Segundo a referida Convenção, é dever

---

<sup>11</sup> Trago como referência e adendo a matéria publicada no Site Gaúcha ZH no ano de 2016, intitulada “**Negar vagas para pessoas com deficiência em escolas regulares agora é crime**”, que aborda com algum aprofundamento o tema, debatendo os desdobramentos da LBI e os percalços enfrentados pelas famílias no processo de busca e matrícula nas escolas. Segue abaixo:  
<<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2016/01/negar-vagas-para-pessoas-com-deficiencia-em-escolas-regulares-agora-e-crime-4949493.html>> Acesso em: 11 de novembro de 2019.

dos Estados Parte a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino.

Em seu Art. 24 é assinalada a garantia de que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

Uma série de outras normativas e planos de ação deram seguimento a tais pressupostos, definindo desde a formação de centros de referência até a consolidação de aspectos referentes à acessibilidade e ensino transversal. O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado no ano de 2007, exemplifica a culminância desses princípios, “tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008, p.11).

Percebe-se, através deste e dos dois tópicos anteriores, a densidade e complexidade da estrutura formal que norteia as reflexões aqui propostas. De modo geral, boa parte das resoluções legais deste campo no contexto brasileiro, ainda que por vezes tardiamente, parece acompanhar os debates atuais no sentido da construção de um sistema de ensino inclusivo, propiciando a “eliminação de barreiras” que possam impedir o desenvolvimento pleno na área da educação. Ainda assim nosso recorte, para além de levar em conta a trajetória delineada anteriormente, é embasado por algumas resoluções específicas que compõem a estrutura formal da inclusão escolar no contexto da rede municipal de Porto Alegre. Nesse sentido, aponto abaixo as referências centrais que embasam e dão forma ao quadro institucional e prático observado na escola. São elas as seguintes normativas:

- **Resolução nº 4 da CNE/CEB de 2009** – Que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica.
- **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011** – Que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
- **Resolução nº 013 de 05 de dezembro de 2013** – Que dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para além, utilizo também como apoio o manual de “**Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**”, documento subsidiário elaborado pela SECADI, datado de 2015. No texto é possível encontrar uma série de normas técnicas que serão adotadas pelas escolas de modo a consolidar e

operacionalizar tanto o Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de outros aspectos relativos à estrutura e procedimentos didático-pedagógicos na escola. No que se segue, explicarei com maior objetividade duas das principais ferramentas que se traduzem enquanto materialização destas políticas públicas em inclusão, quais sejam: o Atendimento Educacional Especializado (1) realizado no âmbito da Sala de Recursos (2), além da especificação sobre o conceito de Necessidades Educativas Específicas dentro deste contexto.

Para fins de definição geral, o **Atendimento Educacional Especializado – AEE** trata-se de uma modalidade de ensino que parte da Educação Especial, sendo ofertado na e através da rede pública de ensino. De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na escola básica, – documento elaborado pela Secretaria de Educação Especial – o mesmo

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. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (MEC/SEE, 2009)

Assim, de acordo com o documento referido acima, temos que o AEE deverá ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, logo, o ideal é que a escola tenha uma Sala de Recursos Multifuncionais (SIR) e uma equipe especialista para ofertá-lo.<sup>12</sup> Esta e outras especificações deverão constar no Projeto Pedagógico da escola, de modo a tornar concebível sua institucionalização. Além da Sala de Recursos, o Plano de Ação do AEE (especificando a identificação de NEE's, recursos necessários, atividades previstas e cronograma de atendimentos) e a presença de um profissional da área da Educação Especial para atuar na escola também deverão constar no Projeto Pedagógico (MEC/SEE, 2009).

Ao longo da imersão em campo na EMEM Emílio Meyer e durante a realização das entrevistas, pude compreender, em diálogo com a Professora referência da SIR na escola, como se desdobram na prática estas atribuições:

Eu acho que a atribuição que eu considero mais importante (do AEE), é acompanhar o aluno. Eu acho que acompanhar o aluno; acompanhar a família; acompanhar a professora também desse aluno; na escola eu acho que é acompanhar a chegada do aluno na escola, é saber que ele passa sim pela secretaria ele é um aluno igual como qualquer outro, ele passa pela pela Orientação (SOE). A professora, ela tem todo o direito de saber como trabalhar com esse aluno. Eu acho que uma atribuição do profissional AEE é conhecer os professores da escola, conhecer os profissionais da escola. Porque é muito importante, o jeito que tu vai trabalhar com esses profissionais, como que tu vai poder lidar com cada potencialidade, vai apresentar cada coisa que o

---

<sup>12</sup> Caso a escola não conte com a Sala de Recursos, o AEE poderá também ser ofertado através de centros de referência especializados e/ou instituições conveniadas, direcionadas a pessoas com deficiência.

aluno sabe fazer para eles, como tu vai falar desse aluno para cada professor. Tem professor que tu vai chegar de um jeito, tem um outros que tu vai chegar de outra forma, tudo isso vai ter que ter um jogo de cintura; mesma coisa são com as famílias, tu tem que ter um jogo de cintura assim para saber lidar com com várias questões né, porque são várias famílias, vários papéis sociais envolvidos, tu acaba lidando diariamente com vários tipos de pessoas. E tem toda uma adaptação desse aluno na escola, tem toda uma adaptação curricular também, tem todo um vínculo desse aluno no ambiente em que ele está sendo inserido. [Entrevista C1] CB. Professora da SIR na EMEM Emílio Meyer<sup>13</sup>

Desse modo, é possível perceber o caráter de mediação que tal ferramenta irá adquirir no contexto da escola. O atendimento ocorre no contraturno do período escolar, e é entendido como uma “ponte” entre a classe regular e o aluno que apresenta a Necessidade Educacional Especial/Específica. Seus objetivos, de acordo com o Artigo 3º do Decreto nº 7.611/2011, seriam:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

O AEE atua então, de modo complementar para os alunos com deficiência e suplementar para aqueles que apresentam altas habilidades, é também transversal ao currículo do ensino regular. Trata-se de um trabalho conjunto, que parte das referências em Educação Especial e Inclusão Escolar realizado por meio da parceria entre o profissional responsável designado para a escola, os professores regulares, a família dos alunos contemplados e o restante da comunidade escolar. Finalmente, menciono também o Art.4º da Resolução CNE/CEB 4/09, que irá definir o público alvo do AEE como sendo o grupo que compreende:

- I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (MEC, CNE/CEB, 2009)

---

<sup>13</sup> Com a finalidade de preservar a identidade da comunidade escolar em questão, utilizarei, ao longo do texto, nomes fictícios e/ou abreviações para me referir aos docentes e discentes entrevistados. O emprego de “C1” refere-se à Categoria 1, grupo de entrevistados que compreende as docentes responsáveis pelo AEE na escola.

Na prática, conforme dito acima, são realizados os atendimentos especializados no contra turno do período regular de estudos, com ênfase na avaliação, adaptação, complementaridade e suplementaridade com relação ao currículo base de cada nível. Além disso, o AEE prevê também o apoio ao professor regular, atuando em termos de planejamento, auxílio didático-pedagógico e orientações acerca dos discentes atendidos. De modo geral, para além do atendimento especializado propriamente dito, ele se desdobra em ações como: 1) Identificar as necessidades dos discentes contemplados por esta modalidade; 2) Planejar e possibilitar a utilização de materiais acessíveis para esses discentes; 3) Orientar professores do ensino regular, família e comunidade escolar no sentido de possibilitar a inclusão em seus níveis práticos. Dessa forma, e ainda segundo as informações fornecidas pela Professora da SIR em campo:

É nesse acompanhamento semanal [realizado duas vezes por semana] que eu faço o levantamento, que eu vejo aquilo que eles sabem fazer, quais são as dificuldades que eles têm também. E aí que eu começo a montar o PDI, que é o Plano de Desenvolvimento Individual, onde eu percebo o que é necessário trabalhar mais com aquele aluno, quais são os objetivos que eu pretendo com aquele aluno em determinado período, determinado tempo, o que é necessário desenvolver naquela criança, o que ele sabe, o que ele precisa saber... então ele terá um plano. Eu também faço junto com o professor uma adaptação curricular que é colocada junto, exemplo se tem um determinado conteúdo que não adianta trabalhar, o aluno não vai, ele precisa aprender outras coisas antes... ele não vai aprender isso. O que a gente faz é uma adaptação curricular, eu e o professor e a gente coloca, acrescenta juntos nesse plano de desenvolvimento. E daí nesse plano de desenvolvimento, nessa adaptação curricular a gente coloca a metodologia, o que a gente vai trabalhar, como que a gente vai trabalhar com o aluno, quais os materiais que vão ser utilizados, a forma que vai ser feito, como ele vai ser avaliado. [Entrevista C1] CB. Professora da SIR na EMEM Emílio Meyer

Com relação à estrutura formal que consolida e materializa tais parâmetros possibilitando a realização do AEE na escola, menciono inicialmente e com a devida centralidade a **Sala de Inclusão e Recursos (SIR)**. No município de Porto Alegre a SIR é implantada no ano de 1995, denominada à época como Sala de Integração e Recursos, dentre suas demandas centrais estava a assistência especializada a alunos com deficiência e/ou classificados dentro do escopo das NEE's que estavam sendo transferidos das Escolas de Educação Especial para o sistema regular de ensino, além daqueles já estavam sendo matriculados diretamente nas classes regulares. Neste primeiro momento a SIR é pensada a partir da necessidade de proporcionar uma referência em Inclusão Escolar para os profissionais do ensino regular, que não estariam “preparados” para atender as demandas em inclusão que surgiam (TEZZARI, 2002).



Na prática, a SIR se materializa enquanto uma Sala acessível, um espaço com recursos pedagógicos específicos, situado dentro da escola regular de ensino básico, e destinado especificamente à Educação Especial. De acordo com as informações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED)<sup>14</sup> de Porto Alegre, com relação à estrutura dos serviços de apoio à inclusão, a SIR caracteriza-se como:

Serviço de apoio à inclusão no Ensino Fundamental para alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades. Caracteriza-se por uma oferta pedagógica que visa facilitar o acesso, a participação e a aprendizagem no ensino regular. O atendimento dos alunos com deficiência auditiva, visual e altas habilidades acontece em escolas polo (SMED/POA).

O contexto de surgimento e implantação da SIR no município de Porto Alegre – final dos anos 1990 – está relacionado também ao período de criação dos Laboratórios de Aprendizagem e turmas de progressão, inserindo-se em um movimento mais amplo, que visava “garantir o apoio necessário para sustentar a educabilidade de todos os alunos, dentro de uma proposta global de inclusão” (TEZZARI, 2002, p.13). Dessa forma, as demandas em torno da Inclusão Escolar somaram-se a um movimento mais amplo, que visava compreender e sanar as problemáticas em ensino e aprendizagem, tais como evasão, repetência e questões relativas ao engajamento dos estudantes para com a escola.

Ao final, de acordo com o manual elaborado em 2018 pela Diretoria Pedagógica da SMED/POA, setor de Educação Especial, no ano de 2018 “o grupo de professores atuantes na SIR revisou os documentos orientadores do trabalho, renomeando a então Sala de Integração e Recursos para Sala de Inclusão e Recursos”, de modo a incorporar também formalmente o conceito de Inclusão, em lugar da integração. Para além do público-alvo caracterizado anteriormente enquanto abarcado pelo AEE, ainda no referido manual e no âmbito do município de Porto Alegre, o público da SIR amplia-se, visto que:

Algumas vezes, os alunos que chegam à SIR/AEE não apresentam diagnóstico que identifique sua necessidade ou deficiência. A SIR/AEE também considera como perfil de atendimento os alunos que não apresentam características possíveis de serem medidas e nominadas (causas orgânicas), mas que têm prejuízos significativos nas interações e aprendizagens, com funcionamento deficiente. (SME/SMED/PMPA, 2018, p. 4)

A nível nacional, no ano de 2007 é instituído através da portaria normativa Nº 13 (de 24 de Abril de 2007) o **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**, que visava possibilitar a operacionalização do AEE no âmbito das escolas municipais de ensino

---

<sup>14</sup> Disponível em: <[https://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=550](https://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=550)>.

regular. Após, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial elaborariam o “Manual de Orientação para o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais” (MEC/SEESP, 2010), dispondo mais detalhadamente acerca da estrutura de funcionamento, critérios para implantação, condições gerais e recursos necessários para as salas de recursos. De acordo com o manual:

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende a necessidade histórica da educação brasileira, de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização. (MEC/SEESP, 2010)

Por fim, como parte do escopo de elementos que constituem a materialização das políticas em inclusão escolar, menciono também o **Projeto de Estágio de Apoio à Inclusão** da Prefeitura de Porto Alegre. Este estágio, conforme indicado na Introdução, possibilita que AEE se estenda também ao turno regular, auxiliando os discentes atendidos na SIR durante as atividades em sala de aula. De acordo com o Site da SMED:

O trabalho é desenvolvido por estagiários - alunos graduandos de Licenciaturas - em escolas regulares de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, em turmas que tenham alunos público-alvo da educação especial. A proposta prevê uma atuação em parceria com o professor e/ou monitor da turma.<sup>15</sup>

No Eixo 2 do trabalho serão detalhados os aspectos físicos e estruturais, além do funcionamento da Sala de Recursos e sua inserção no cotidiano da escola, bem como programa de estágios e seus desdobramentos práticos. Ao final, são estes os principais elementos que fundamentam e possibilitam mapear as práticas denominadas inclusivas no contexto da escola observada.

## 2 PRÁTICAS EM INCLUSÃO ESCOLAR

*“O trabalho de campo é uma experiência educativa completa. O difícil é decidir o que foi aprendido.” (Geertz, 2001, p.43)*

Dentre os muitos aprendizados colhidos ao longo período em que estive inserida na escola Emílio Meyer, considero como centrais aqueles advindos dos momentos de diálogo ativo, debate, troca. Em sala de aula ou nos “entre-espços” – corredores, intervalos – estes momentos por vezes tão difíceis de captar, registrados no Diário de Campo, lidos e relidos,

---

<sup>15</sup> Disponível em: <[https://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=550](https://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=550)>.

compuseram boa parte do material aqui sistematizado enquanto eixo relativo às “Práticas” em Educação Inclusiva. Estas práticas, desdobradas no cotidiano da escola, são observadas, percebidas, traduzidas por seus atores e contrastadas com as premissas articuladas no eixo anterior, culminando ao final, em considerações conceituais acerca do tema.

Partindo do escopo teórico elaborado no Eixo 1 pela revisão das Políticas Públicas e estrutura normativa em termos de gestão escolar sob a perspectiva da Inclusão, seguimos agora para o debate e exposição reflexiva acerca das práticas nas quais se traduzem estas normativas. Nesses termos, encontramos aqui a escola: pulsante e heterogênea, diversa em suas múltiplas expressões cotidianas – ora dinâmicas e desestabilizantes, ora constantes e lineares. Possibilidades, distanciamentos e aproximações são equacionados, na busca por compreender centralmente: *Qual “Inclusão” encontramos na escola?* A partir disso seus atores, trajetórias, negociações e percursos dão forma a este segmento prático do trabalho aqui empreendido. O enfoque de tais percepções, bem como os apontamentos teóricos e metodológicos que o conduziram serão apresentados de modo relacional e paralelo à proposta formal de Inclusão Escolar.

## **2.1 Justificativa(s): Dos percursos analíticos às motivações centrais**

Neste primeiro momento, creio ser importante pontuar algumas das principais motivações que levam esta análise das práticas em Inclusão Escolar a ser realizada através de um recorte teórico e metodológico advindo da Antropologia. Considerando apenas os elementos dispostos no Eixo 1, dedicado à estrutura normativa da Educação Inclusiva na escola, já é possível perceber a complexidade e densidade das variáveis com as quais trabalhamos aqui; trata-se de um campo bastante amplo, mediado e protagonizado por múltiplos agentes.

Nesse sentido, e mais especificamente com relação aos reflexos na área da educação escolar, pude inferir ao longo da imersão a campo em convergência com os apontamentos bibliográficos colhidos em uma busca inicial, que os discursos mobilizados e inscritos nas práticas institucionais (das políticas à escola) partem mais centralmente a) Da área da saúde: pensando em termos de Modelos de Diagnóstico e da relação direta para com o campo da Psicologia, e b) Da Pedagogia, com ênfase nas produções teóricas e discursivas advindas do campo da Educação Especial. Assim, a investigação desde a Antropologia e através da etnografia, pareceu-me desde o início uma possibilidade bastante rica e igualmente interessante, agregando ao campo termos críticos e reflexivos a respeito desta experiência tão plural advinda da imersão

na escola, ao lado da prática docente empreendida no decorrer da licenciatura em Ciências Sociais.

Para além e como horizonte de continuidade dessa pesquisa, tal motivação surge em mesma medida, com a possibilidade de agregar aos debates e formulações situados entre a Antropologia e campo dos *Disability Studies*, algumas ideias e concepções acerca da Inclusão Escolar de pessoas com deficiência no âmbito do Ensino Público *regular*. O referido campo traduz-se enquanto àquele relativo aos “Estudos da Deficiência”, e fornece amplas possibilidades de análise conceitual e reflexão acerca dessa temática. A exemplo, menciono as contribuições teóricas desde o Modelo Social da Deficiência (Diniz, 2012), tanto para refletir sobre as barreiras materiais e objetivas encontradas na sociedade, e que comprometem os processos de inclusão das pessoas com deficiência; quanto para desnaturalizar e refletir criticamente acerca de premissas-chave, como o pressuposto do incentivo à uma “autonomia desejável” a ser alcançada na/através da escola. A contextualização teórica e desdobramentos conceituais *Disability Studies* dos em/para nossa análise será referenciada no que se segue.

Ainda, refletindo acerca dos discursos e base de produções teóricas e acadêmicas que compõem boa parte do campo em que este trabalho se insere – quais sejam: aqueles advindos das áreas da Saúde e Educação – busco também, dentro dos limites da pesquisa, traçar alguns apontamentos sobre a necessidade de pensar o “lugar” da antropologia nos debates em Educação e Escolarização (Oliveira, 2015). Creio que a possibilidade de compreender o cotidiano da escola através deste recorte da Educação Inclusiva – dando continuidade a este recorte que já a algum tempo figura como aspecto relevante no campo da educação escolar (Carvalho, 2010) – e refletir sobre seus desdobramentos através do recurso da etnografia, seja em boa medida, uma forma de compreender à luz de uma perspectiva diversa, este tema tão relevante.

## **2.2 Apontamentos metodológicos: uma etnografia das práticas em Inclusão Escolar**

Logo no início das formulações do projeto de pesquisa que daria origem a este trabalho, me deparei com um texto de Cláudia Fonseca<sup>16</sup> sobre os usos da etnografia em pesquisas na área da educação – sendo a mesma compreendida pela autora enquanto “ato de comunicação, de diálogo” (FONSECA, 1998, p. 59). No artigo intitulado “*Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação*” (1998), a autora reflete acerca da utilização da etnografia enquanto recurso e método para pesquisas qualitativas advindas de áreas outras que não a antropologia. Este movimento de “adoção” da etnografia por parte de pesquisadores de áreas

---

<sup>16</sup> Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia social da UFRGS.

como a Educação, Psicologia, Serviço Social [...], que à época era emergente, levou-a a refletir e tecer alguns apontamentos bastante precisos e igualmente relevantes do ponto de vista teórico e metodológico.

Ainda que ao longo da graduação a aproximação para com a antropologia tenha sido bastante enfática, a leitura do referido artigo me trouxe importantes reflexões sobre a condução e desdobramentos do uso da etnografia na pesquisa que inicialmente se delineava. No que se segue, trago alguns destes apontamentos de Fonseca (1998) enquanto elementos norteadores do desenho metodológico aqui adotado, pensando na utilização da etnografia enquanto recurso e “método”, e da mesma forma, enquanto prática – reflexiva, ativa e contínua – no contexto da escola.

Dentre os principais aspectos desdobrados pela autora, é central sua ênfase na busca por desenvolver uma análise sistemática e organizada, evitando generalizações sumárias e que isolem o indivíduo do contexto social em que este se insere<sup>17</sup>. Entretanto, não é raro que neste exercício o universo da pesquisa termine por assumir contornos homogêneos, cujo foco nos desdobramentos subjetivos individuais comprometa o desenvolvimento de uma perspectiva sociológica desejável. Nas palavras de Fonseca, estes equívocos na utilização da etnografia acabam por resultar na adoção de “técnicas e orientações teóricas que realçam o indivíduo às custas da análise social” (FONSECA, 1998, p.59).

Além disso, deve-se atentar para o fato de que na pesquisa etnográfica, ainda que tenhamos algumas hipóteses já delineadas previamente, será durante a imersão em campo que irão surgir as perguntas e as respostas necessárias para dar forma e delimitar o trabalho – em outras palavras, podemos entender a “construção do objeto” também como um percurso, um processo dinâmico e nem sempre linear. Ainda segundo a autora, “é o dado particular que abre o caminho para interpretações abrangentes” (FONSECA, 1998, p. 60). Dessa forma é comum que os rumos da pesquisa se desvelem ao longo do trabalho de campo.

Este movimento de compreender as particularidades enquanto aspectos chave para o acesso a interpretações acerca de elementos mais amplos, deverá estar amparado pela sistematização e organização dos dados colhidos em campo, daí a importância de situar social e historicamente os sujeitos da pesquisa. De acordo com Fonseca (1998), o relato etnográfico constitui-se enquanto movimento interpretativo no qual o pesquisador irá “do particular ao geral” (p.61); por sua vez, o caráter qualitativo do trabalho somente será efetivo caso estas etapas

---

<sup>17</sup> Essa “tendência” a ser evitada parte do pressuposto de que a etnografia enquanto método de análise possibilita, desde seus princípios base, que a pesquisa seja realizada com um número menor de indivíduos, dada à natureza qualitativa do trabalho empreendido.

inerentes à contextualização do “objeto” sejam compreendidas e desdobradas. Ao final, tem-se que “a reflexividade é realizada por essa ida e volta entre dois universos simbólicos” (Fonseca, 1998, p. 65), e este percurso proporcionado pela imersão em campo origina também o estranhamento que a percepção sem filtros da realidade analisada produz – este estranhamento, por sua vez, será igualmente necessário na formulação de hipótese e na posterior construção dos modelos de análise. O refinamento das classificações permite, neste desenho de pesquisa, que se chegue às generalizações.

Ao final, as ainda atuais considerações de Fonseca são bastante úteis ao pensar tanto a experiência em campo, quanto os desdobramentos de tal imersão. A especificidade de uma etnografia em movimento, como é o caso da presente pesquisa – já que o ambiente da escola é de fato bastante dinâmico e nem sempre permite registros detalhados no diário de campo – será então amparada por estes elementos, de modo a evitar as armadilhas da generalização, permitindo interações mais concisas e a posterior análise em profundidade.

A tarefa de “interpretar as interpretações” – pensando desde as considerações de Geertz (1989) sobre o trabalho etnográfico e os desdobramentos de uma antropologia interpretativa – no contexto em que nos vemos inseridos, é complexa e demanda que a escuta e observação atenta se aliem à esquematização cuidadosa dos fatos descritos<sup>18</sup>, para ao final, em consonância com o aparato teórico traduzirem-se em nossos modelos de análises. As já mencionadas generalizações, referentes às estruturas decupadas ao longo das observações, em contraste com características mais amplas e próprias do meio social, permitem que o percurso do “particular ao geral” produza uma análise densa, de acordo com os objetivos do trabalho empreendido.

As observações descritas até aqui compõem também parte dos esforços mobilizados para sistematizar a pesquisa desde seus objetivos iniciais, até o encontro destas premissas com os elementos próprios do campo. Dessa forma, pensar sobre a etnografia enquanto cerne deste segmento referente à prática desencadeou uma série de reflexões desde o aparato metodológico mobilizado até a busca pelos *sentidos* que este desdobrava em si mesmo. Recordo as observações de Roberto Cardoso de Oliveira (1996), ao descrever o trabalho do antropólogo como sendo constituído de três “atos cognitivos” fundamentais: *olhar, ouvir e escrever*<sup>19</sup>. A apreensão

---

<sup>18</sup> Ou, ainda de acordo com a teoria interpretativa de Geertz, fatos “inscritos” (1989, p.14).

<sup>19</sup> Faço aqui referência, em razão da menção ao trabalho de Roberto Cardoso de Oliveira, à Anahi Guedes de Mello – antropóloga e pesquisadora do NED - Núcleo de Estudos sobre Deficiência da UFSC e da Anis - Instituto de Bioética – que mobiliza em suas produções teóricas a noção de “*Olhar, (não) ouvir, escrever*” (2009;2019). Unificados “como atos cognitivos disciplinados pela teoria antropológica” (MELLO, 2009) esta “variação” constitui-se enquanto característica central de seu trabalho, do fazer etnográfico que parte de sua experiência enquanto antropóloga surda.

empírica dos fenômenos sociais e a posterior formulação teórica - o texto escrito - que dela advém constrói-se por meio destas três “etapas”, às quais o autor irá refletir separadamente.

O tão almejado *encontro etnográfico* (Cardoso de Oliveira, 1996) proporcionado pela relação dialógica de interlocução estabelecida no/através do campo, foi construído através de idas e vindas, negociações e uma boa parcela de engajamento para com a instituição e seus atores. Na escola, o olhar e a escuta atentos foram entrecortados pelas dinâmicas próprias deste terreno, sempre em movimento. Ao final, o registro escrito e a posterior reflexão sobre tais etapas acabam por assumir estes traços tão singulares, afetivos e ativos revelados pelo meu “campo”. Destas capacidades cognitivas descritas por Cardoso de Oliveira (1996) são entendidos enquanto bilaterais o ouvir e a escuta: minha presença na escola, percebida em grande parte do tempo enquanto referente à atividade docente, – para os estudantes, a “profe” de Sociologia, e para os docentes “a estagiária” de Sociologia – quando permeada pelos objetivos da pesquisa produziu olhares e escutas outras, que por sua vez afetaram de diversas formas o trabalho em curso. Tive de ser percebida enquanto “pesquisadora”, vista e ouvida desde minhas motivações, hipóteses e dúvidas.

Nesse sentido, menciono também os apontamentos de Pereira (2017) acerca das aproximações, possibilidades e diálogos entre antropologia e a educação. Em contato e relação direto com Gusmão (1997) no que se refere aos elementos conflitivos, densos e complexos que se articulam na relação entre estes campos, bem como os efeitos que produzem teórica e reflexivamente, o autor nos conduz a uma reflexão sobre interdisciplinaridade, desdobramentos e abordagens possíveis na/da relação entre as áreas. Propõe abordar esta interdisciplinaridade pensando a etnografia, em termos de ponto de contato com a educação, “como um modo particular de produção do conhecimento, que pode proporcionar novas possibilidades de olhar para a escola [...]” (Pereira, 2017, p.154). Para além, são refletidos também aspectos relativos à alteridade, ciclos de vida e relações intergeracionais “adulto/professor, jovem/estudante” (p. 155).

Interesso-me particularmente por algumas de suas observações sobre a etnografia nos espaços escolares, seus atritos e ganhos ao longo deste(s) trajeto(s). Fazendo referência à Tosta (2014) e Fonseca (1999), o autor corrobora a importância de que o uso da etnografia enquanto recurso para a pesquisa esteja sempre aliado à uma reflexão crítica, para a qual é necessário que se tenha uma boa base teórica desde a teoria antropológica. Nesse sentido, e articulando tais questões com o debate em torno da possível instrumentalização decorrente do uso da etnografia por pesquisadores de outras áreas que não a antropologia, especialmente no campo da educação,

Pereira (2017) assinala que tais desafios são inerentes ao contato interdisciplinar, e igualmente necessários ao diálogo entre as áreas. Ainda segundo ele

Assim, se por um lado, há alguns usos instrumentalizados da etnografia, por outro, no entanto, há também uma grande falta de jeito da antropologia, principalmente no Brasil, em lidar com o tema da educação e, o mais crucial, em abordar o tema da educação escolar formal. (PEREIRA, 2017, p. 158)

Assim como apontamos a crescente de utilização de recursos etnográficos por profissionais de outras áreas, como por exemplo, a área da educação, é também crescente a atuação da antropologia neste campo. Consolidada no segmento relativo à Etnologia e Educação Indígena, no contexto brasileiro, são ainda escassas as produções teóricas desde a antropologia e da etnografia, dedicadas à escolarização formal em meios urbanos (Pereira, 2017, p. 159). Ainda assim, há um movimento relativamente recente no sentido de consolidar este campo em desenvolvimento.

Corroborando os argumentos do autor, creio que a possibilidade de analisar a partir da antropologia a relação entre a escola e o Estado, seja um dos ganhos centrais desta articulação. Pensando desde as políticas públicas na área da educação até as práticas cotidianas da escola, o currículo e os recursos mobilizados neste processo, é possível perceber não somente como o Estado atua em termos de conformação destes indivíduos, mas também os desdobramentos advindos de recortes específicos, tais como a questão de classe e a relação deste recorte para com a temática da inclusão escolar de pessoas com deficiência. A escola pública, nesse contexto, nos fornece importantes pistas para refletir acerca desses aspectos. Do mesmo modo, a Inclusão enquanto enfoque nos permite pensar com bastante ênfase as aproximações e distanciamentos, entraves e negociações entre a formulação das políticas, e as práticas escolares nas quais se desdobram. Finalmente,

Pode-se indagar, portanto, o quanto as escolas se constituem como margens com grande potencial para se compreender o Estado-Nação contemporâneo, tanto pela sua presença, por meio da própria instituição ou pela pedagogia que promove, pelos livros didáticos, por exemplo, como também pelas suas ausências, como quando o Estado deixa de cumprir com o que ele próprio considera sua obrigação na garantia de direitos. (PEREIRA, 2017, p. 160)

No que se segue darei continuidade a tais problematizações, refletindo com base nos apontamentos assinalados até aqui. Assim, de modo a aprofundar e complexificar as narrativas que permearam a imersão em campo, foram realizadas também entrevistas semiestruturadas com Professores, Profissionais do AEE, Estagiários de Apoio e com as responsáveis pelo Projeto Piloto de Inclusão na Escola. A realização das entrevistas foi organizada a partir de questões norteadoras para um diálogo orientado. Nesse sentido, tais questões foram elaboradas com base



no material etnográfico organizado previamente e foram pensadas para articular as narrativas dos “sujeitos” envolvidos no processo de inclusão na escola.

Neste ponto, segundo os apontamentos de Beaud e Weber (2007), em sua publicação “*Guia para a pesquisa de campo: Produzir e analisar dados etnográficos*”, percebi as entrevistas enquanto recurso complementar, que de fato, inscreveram-se e ganharam sentido a longo de minha pesquisa de campo. As perguntas estruturadas que orientaram os diálogos visaram contemplar essas práticas educacionais desdobradas a partir das diretrizes legais em educação inclusiva na escola. Deste modo, o objetivo foi evitar concepções generalizantes sobre a temática debatida, e possibilitar uma leitura situada, partindo então da perspectiva dos atores que mobilizam tais práticas.

A opção por entrevistas semiestruturadas se justifica pela possibilidade de um diálogo aberto, cujos gatilhos possam motivar os entrevistados a expressar suas opiniões e impressões acerca do tema. Assim, se torna mais completa a possibilidade de explorar os diferentes sentidos e significados que os processos de inclusão vêm a assumir. Por fim, conforme aconselham Beaud e Weber (2007), ainda que as questões para diálogo orientado possam servir de roteiro base para as entrevistas, as mesmas foram conduzidas de modo a captar elementos, percepções e experiências cotidianas relacionadas ao nosso enfoque.

As entrevistas foram subdivididas ainda em 4 categorias, dirigidas e elaboradas de acordo com a especificidade de cada segmento de entrevistados no campo. As entrevistas da **Categoria 1 (C1)** foram dirigidas às Docentes responsáveis Pelo AEE na EMEM Emílio Meyer, tendo sido entrevistadas duas professoras; a **Categoria 2 (C2)** dirigiu-se aos Estagiários do Programa de apoio à Inclusão da PMPA, sendo entrevistado apenas um deles; a **Categoria 3 (C3)** às Responsáveis pelo Projeto Piloto de Inclusão, contemplando as duas profissionais que o idealizaram e o mantêm; a **Categoria 4 (C4)** foi pensada para os professores das turmas, tendo sido entrevistados três docentes, incluindo-se o um dos bolsistas do programa de Residência Pedagógica realizando docência supervisionada na disciplina de Sociologia.

Ao final a particularidade e multiplicidade destas relações firmadas na escola ressaltou-se, gerando também de acordo com as dinâmicas do local, diversas possibilidades de reflexão, inflexão e correlações entre as perspectivas desde o campo. Como reflexo disso, devido ao seu caráter mais “formal”, foi-me aconselhado pela escola que as entrevistas não fossem aplicadas aos discentes, já que poderia ser mais complexo conduzi-las por se tratar de um tema tão específico, e com um “público-alvo” igualmente específico e heterogêneo. Optei então por diálogos em aberto, acompanhados de apontamentos no diário de campo, para além da interação

e colaboração mútua em sala de aula, ao longo da regência. Da mesma forma, as observações em sala de aula, condensaram-se às aulas da disciplina de Sociologia, tendo em vista tanto a especificidade teórica desde minha habilitação (a Licenciatura e o enfoque na experiência docente), quanto a receptividade dos professores com relação à observação de suas práticas em aula.

### **2.3 Apontamentos teóricos: os diálogos entre antropologia e educação**

O arcabouço teórico aqui mobilizado, parte dos diálogos e articulações possíveis entre a Antropologia e a Educação. Esta articulação surge como demanda do próprio trabalho de campo, cuja escolarização formal é o cerne. Em um primeiro momento, se faz necessário situar então o debate mais recente acerca da articulação entre estes dois campos. Perpassada tanto por contatos quanto por conflitos, a “complexa coexistência” (ECKERT, C. et al, 2017) entre ambas as áreas nos revela importantes horizontes para uma compreensão crítica acerca da realidade, cujo enfoque aqui é dirigido aos espaços educativos, formativos e também disciplinares. Ainda em tempo, pensando em termos de uma aproximação mais inerente, compreende-se também que “a prática antropológica é uma invenção epistemológica e cognitiva que educa e forma outras percepções, abrindo olhos e mentes para a diversidade e para outras possibilidades e formas de existência” (ECKERT, C. et al, 2017, p.10), e nesse sentido, cabe investir em uma leitura interdisciplinar, de modo a evocar sentidos outros para/sobre as práticas aqui analisadas.

Gusmão (1997), nos ampara em termos de contextualização teórica, analisando estes “diálogos, muitas vezes confrontantes” entre a Antropologia e a Educação. Tais aspectos conflitivos devem-se em grande medida, às concepções mais generalistas acerca de ambos os campos. Por exemplo, aquelas que percebem a antropologia enquanto a ciência, essencial e pesadamente teórica, e a educação enquanto a prática, cujas reflexões que dela se desprendem ocupam posições secundárias. Neste panorama histórico delineado pela autora em seu importante artigo “*Antropologia e educação: Origens de um diálogo*” (1997), este aspecto é abordado enquanto traço central de tal caráter atritivo entre as áreas. Gusmão ressalta que:

Avaliar a questão das diferenças, tão cara à antropologia e tão desafiadora no campo pedagógico justamente por sua característica institucional homogeneizadora, não é uma tarefa simples. Desde sempre, a antropologia e a educação têm se defrontado com universos raciais, étnicos, econômicos, sociais e de gênero, entre tantos outros, como desafios que limitam ou impedem que se atinjam metas, engendrando processos mais universalizantes e democráticos. (GUSMÃO, 1997)

Os contextos em transformação mencionados pela autora na década de 90, ainda se fazem presentes enquanto elementos constitutivos deste diálogo que segue sendo construído, pensado e

repensado. Considerando apenas o conceito de Inclusão sob o viés da escolarização, percebemos que a heterogeneidade e velocidade com que as mudanças sociais se engendram através e a partir de práticas institucionais, demarcam também a necessidade de um olhar crítico e reflexivo aos seus desdobramentos.

Seguindo Gusmão (1997) nas origens deste diálogo, que remonta o passado colonial em cujo contexto emerge a antropologia enquanto fazer científico – daí a ideia de conhecer, entender, dominar o “outro” visto evidentemente a partir de uma concepção etnocêntrica: o outro não-europeu, outro colonizado – as práticas educativas e pedagógicas podem também ser inicialmente compreendidas enquanto movimentos característicos de assimilação do indivíduo à uma ordem social coletiva: as diferenças seguem demarcadas (idade, classe, gênero), mas no interior de um escopo homogeneizante, e de acordo com princípios gerais de organização social. Dessa forma conceito de cultura surge como ponto de contato entre as áreas, entendido aqui “como instrumento necessário para o homem viver a vida, distinguir os mundos da natureza e da cultura e, ainda, como lugar a partir do qual o homem constrói um saber que envolve processos de socialização e aprendizagem” (GUSMÃO, 1997).

Ainda, considerando o contexto aqui referido, é importante demarcar que tais processos dizem respeito à um mundo ocidental, cujas práticas coloniais e colonialistas imprimem em sua lógica de dominação, exploração a apropriação, uma forma bastante específica de compreensão e apreensão do mundo, no qual a ideia de diferença pressupõe antes de tudo a verticalidade e a hierarquização eurocêntrica dos modos de *ser* e de *saber*. De acordo a autora:

Centrada num modelo cultural único e na necessidade de colocar sob controle o diferente, a sociedade ocidental constrói uma prática pedagógica também única e centralizadora. O movimento deste mundo, de que fazemos parte, caminha da diversidade para a homogeneidade, eixo em que também se inscreve a história da antropologia, como ciência, e da pedagogia ocidental, como prática. (GUSMÃO, 1997)

Ao pensar políticas de inclusão, tanto em sentido amplo, quanto com relação ao contexto específico da inclusão escolar de pessoas com deficiência, tais noções devem se fazer presentes. O acesso à escola pressupõe, para além dos conflitos, desafios e tensionamentos já referenciados, que se reflita também a respeito do papel da escola na constituição da identidade, sociabilidades e conformações destes sujeitos na e para a sociedade. E aqui podemos pensar tanto desde a concepção de Freire (1967;1970), de uma escola como espaço de ensino e aprendizagem, que através da potência de seu caráter dialógico e da superação da dominação imposta e mantida através da “educação bancária”, possa se constituir enquanto local potencialmente propício à realização da educação como prática de liberdade. Assim como, pode-se partir da concepção de Foucault (2012) da escola enquanto espaço de aprisionamento, disciplinamento e docilização dos

corpos. As já conhecidas noções de vigilância e de controle, bem como do potencial da escola como *locus* e ferramenta para exercício do poder, assim como do saber, formam parte importante da perspectiva crítica do autor a respeito da escolarização. Em ambos os casos, ou abarcando-os simultaneamente na análise é possível encontrar meios para reflexão e tomada de posição com relação ao debate aqui endossado.

Finalmente, atualizando algumas das concepções anteriormente mencionadas, Gusmão (2015) nos auxilia em estabelecer um panorama conceitual, crítico e propositivo acerca da construção (e reconstrução) de uma “antropologia da educação” enquanto campo, cujos desdobramentos da pesquisa, da etnografia e da reflexividade inerente poderão também lançar luz às análises empreendidas no presente trabalho. Pensando então este campo em construção no contexto brasileiro, a autora fornece importantes pistas acerca da cooperação mútua e desejável da interdisciplinaridade, estabelecida e sublinhada pela ideia de interface entre as áreas, daí então os movimentos ora tensionais, ora colaborativos. Os ganhos dentro deste quadro, segundo a mesma, traduzem-se na possibilidade de refletir os processos educativos, que “ocorrem em meio à vida vivida, como parte das relações humanas que não se restringem ao espaço da escola, como é suposto em sociedades como a nossa” (Gusmão, 2015, p. 21).

Dessa forma, ainda que nos interesse centralmente a escola, é importante que se tenha como pano de fundo e partindo deste campo em desenvolvimento, o fato de que a educação enquanto prática não se restringe apenas à instituição escolar – e que mesmo neste espaço, é possível absorver e observar uma gama múltipla de saberes, formas de ensinar, modos de aprender. Creio que a etnografia e o aparato teórico desde a antropologia possam fornecer as bases para que se esteja atento a estas variáveis. Como traço, a perspectiva compreensiva e crítica (Gusmão, 2015) desta antropologia da educação é igualmente relevante dentro do debate a que nos propomos.

Revisando os possíveis pontos de contato demarcados até então, temos que: os conceitos de cultura, diversidade e relações de ensino-aprendizagem constituem-se enquanto elementos que aproximam ambas as áreas e caracterizam parte dos estudos realizados em correlação e dentro de um campo em formação – no contexto brasileiro. Logo, e conforme bem indica Gusmão (2015) partindo a antropologia do campo das ciências sociais, é importante que se tenha em mente ao refletir sobre processos educativos, que nos desdobramentos de seu fazer científico, a mesma buscará

avaliar as diferenças e proporcionar alternativas de intervenção sobre a realidade de modo a não negar as diferenças, como tem sido comum na história ocidental e nos processos educativos que lhe são próprios. Nesse sentido, as relações sociais entre diferentes são

entendidas como relações de poder socialmente construídas em sociedades como a nossa. (GUSMÃO, 2015, p. 26)

Conforme mencionado anteriormente, a multiplicidade dos desdobramentos, a heterogeneidade e dinamicidade características dos processos educativos (pensando a educação escolarizada ou não) exige que se mobilizem ferramentas analíticas e reflexivas compatíveis com tais aspectos. Novamente, a etnografia enquanto prática que “se faz-fazendo” (Gusmão, 2015) , pode possibilitar também que se “admita no tocante aos fenômenos educacionais que estes não são imóveis, isolados no tempo e no espaço, como não o são os sujeitos sociais, alvo dos processos educativos” (Gusmão, 2015, p. 26). Para além, deve-se atentar ao caráter dinâmico e relacional de nosso “objeto”, localizando-nos com relação aos princípios pelos quais pensamos aqui a educação, e como consequência, o aparato teórico-metodológico que compete desde a teoria antropológica para a posterior análise.

Em minha leitura, penso a escola pública enquanto espaço potencialmente ativo e transformador , evocando a partir de Freire (1967;1970) o caráter emancipatório da educação – pensando em práticas que consolidem seu caráter crítico, ativo e dialogado – valorizando a construção horizontal do conhecimento, aberto às potencialidades e saberes dos educandos, desde sua heterogeneidade. Tal leitura se faz presente sem desconsiderar, evidentemente, as relações de poder que delineiam este campo, e especialmente o papel e agência do Estado. A educação não pode ser pensada, qualquer que seja o recorte, como dimensão alheia ou separada da vida social, da realidade material na qual se veem inseridos os indivíduos. Minha concepção base parte também da leitura marxista, através da qual as relações de ensino, aprendizagem e a educação enquanto práticas constituem-se em movimentos situados historicamente, e conformados dentro e a partir das relações de poder implicadas no modelo de produção capitalista. Logo, tanto as práticas quanto os sentidos adquiridos pelo conceito central com o qual aqui trabalhamos, a Inclusão Escolar, assim como os processos educativos mais amplos, deve ser analisada em relação ao contexto em que se desenvolve.

Desse modo, entendo como relevantes as perspectivas analíticas que compreendem deficiência também enquanto produção histórica, igualmente relacionada às prerrogativas normativas que definem e delimitam os processos de inclusão ou exclusão social. Faço menção aos apontamentos de Piccolo e Mendes (2013) com relação a este ponto. Para os autores: “Claro que todas as sociedades ao longo de sua história definiram padrões de inclusão e exclusão, mas em nenhuma delas se observou limites tão rígidos quanto os impostos pelo sistema capitalista e sua máxima do corpo útil e produtivo” (PICCOLO; MENDES, 2013, p.290). Desde o ponto de vista da educação é interessante refletir sobre os pressupostos normativos que regem os

parâmetros curriculares, definindo, por exemplo, as noções de “sucesso” ou o “fracasso” escolar. Neste ponto, creio que haja espaço para pensar tais questões em correlação com o conceito de Deficiência Intelectual, e como o mesmo se desdobra em termos de inclusão-exclusão no contexto da escola.

Nesse sentido, por fim, para além da tentativa empreendida em realizar uma leitura etnográfica sobre Inclusão Escolar, é também basilar o enfoque em produções teóricas que lançam a perspectiva da Antropologia sob o campo das Políticas Públicas, partindo mais especificamente das contribuições de Cris Shore (2010), além dos apontamentos de Aydos (2017) acerca das relações entre Estado, Cidadania, Inclusão e sociabilidades associadas. O escopo das “Políticas de Inclusão” de modo mais amplo é também perpassado pela concepção de Inclusão Escolar de pessoas com deficiência. Assim, entende-se o contexto da redemocratização política e social (pós anos 1980) como período no qual se inscreve a emergência da formulação e desenvolvimento de políticas públicas que sob a alcunha “inclusiva”, visam dar conta da demanda de atenção à grupos sociais “minoritários” e populações historicamente segregadas e/ou oprimidas.

Para dar conta deste enfoque recorro, conforme mencionado acima, a uma abordagem antropológica acerca destas Políticas de Inclusão. De acordo com Schuch *et al.* (2018) ao pensar as frentes de engajamento possíveis desde a antropologia com relação a tal campo, temos que o adensamento e aprofundamento destas reflexões no que se refere à produções teóricas na área pode ser desdobrado em três frentes principais, a saber: a primeira, que se refere “às formas de “fazer” o Estado e as políticas públicas; a segunda, que se refere aos modos e sentidos da mobilização política de sujeitos e populações; e, por fim, a terceira, que se interessa em debater os efeitos das práticas e políticas de inclusão” (SCHUCH *et al.*,2018). Em diálogo com Aydos (2017) e Shore (2010) creio ser possível articular, ainda que de modo inicial, alguns apontamentos pertinentes à estas três frentes, com especial ênfase nos *efeitos das práticas e políticas de inclusão*.

#### **2.4 A Prática, a Escrita, a Escola**

- *Primeiras Impressões, outubro de 2018.*

Meu primeiro contato com EMEM Emílio Meyer ocorreu no ano de 2018. Após a realização do processo seletivo para ingresso no Programa de Residência Pedagógica em Sociologia (Capes), já vinculada ao Programa fui conhecer junto com meus novos colegas a escola na qual iríamos atuar. Ao chegar no local, me deparei com um enorme prédio verde,

quadrado, extenso e com três andares visíveis. Ainda que não pareça necessariamente aconchegante em um primeiro momento, logo que se adentra à escola, a profusão de murais, paredes pintadas e exposições com trabalhos dos alunos nos prende a atenção impreterivelmente.

**Diário de campo**, 18 de novembro de 2018.

Após uma breve reunião na sala dos professores, e sem interação com nenhum membro do corpo docente além de nossa Preceptora (a Professora de Sociologia da Escola), fomos todos fazer um “tour” pela escola. A preceptora explicou que a Emílio dividia o prédio com outra escola, a Escola Estadual de Ensino Médio Presidente Costa e Silva, e em razão disso o fluxo de estudantes era contínuo e muito diverso. A extensão do prédio e os amplos corredores, salas e espaços de convivência passaram a fazer mais sentido ao compreender essa outra especificidade. Além disso, ainda no andar térreo ficavam as duas bibliotecas, uma menor, da EEEM Pres. Costa e Silva, e outra maior, a biblioteca da Emílio Meyer. Os três andares subsequentes, contam com as salas de aula, laboratórios, a Sala da SIR, além de salas de desenho, cerâmica e teatro. Ao todo, são 22 salas de aula, 15 salas para usos diversos e 6 banheiros, sendo acessíveis apenas os banheiros do andar térreo.

O contraste mais notável ocorre, no entanto, na relação entre este espaço tão amplo e as condições materiais da estrutura da escola. O sucateamento progressivo das instituições, que forma parte do processo (e projeto) desmonte da educação pública, pôde ser facilmente visualizado ao notar logo nesta primeira incursão: falta de manutenção dos espaços danificados, salas com vidros e cadeiras quebradas, problemas de infiltração nas paredes, laboratórios sem uso por falta de material, e outras questões estruturais que careceriam de reparos - nunca feitos.

**Diário de campo**, 18 de novembro de 2018.

Ao notar a quantidade de salas vazias e a ausência de estudantes circulando pelos corredores no momento da visita (realizada no turno da tarde), perguntei à preceptora o porquê dessas questões. Segundo ela, já há algum tempo a evasão aumentava de maneira progressiva, e em mesma medida havia a pressão da SMED pelo fim da oferta de ensino médio pela escola. Dessa forma, através de ferramentas burocráticas, passou a haver a redução de turmas, de matrículas e de alunos frequentando regularmente as aulas. De fato, a falta de manutenção, estruturas danificadas, e a ausência de um fluxo consistente de alunos naquele momento, em contraste com a amplitude do espaço ao longo dos quatro andares, imprimia uma sensação de esvaziamento. No pátio externo, localizado na parte de trás da escola, víamos a quadra, o Auditório Sol Nascente e também a sala da SIR Altas Habilidades. Neste momento da visita a sala estava aberta, e a Professora responsável nos recebeu. Fomos todos apresentados, e eu a cumprimentei. Muito falante ela mostrou a sala, “*Simples mas ajeitadinha*”, explicou o que significava Altas Habilidades, como eram os atendimentos e exibiu projetos dos alunos, ao final me convidou para uma conversa: “*Venha quando quiser!*”.

- *Des(continuidades) e o “Diagnóstico Sócio-escolar”*

Nos meses que se seguiram passei a realizar as atividades previstas pelo programa de Residência Pedagógica: observações das aulas de Sociologia, Projetos e Oficinas para/com a comunidade escolar, regência de turmas na disciplina de Sociologia, planejamentos de aula, e a

elaboração do relatório de Diagnóstico Sócio escolar. O mesmo consistia basicamente em um estudo-diagnóstico da comunidade escolar, com enfoque nos aspectos socioculturais. Com base em um roteiro pré-estabelecido, deveríamos mapear elementos sobre a escola em si, as relações que nela se desdobravam, questões referentes ao imaginário dos atores com relação ao ambiente escolar, etc. Durante este processo, pude me inserir de modo mais aprofundado, conhecendo o corpo docente, conversando com a equipe diretiva, estudantes e funcionários.

**Diário de campo, 20 de novembro de 2018.**

Desde as primeiras imersões na escola é possível perceber que é muito dinâmica a relação entre os diferentes sujeitos que fazem parte de seu cotidiano. Os alunos circulam pelos corredores, salas de aula e diferentes espaços, sempre em grupos. Os professores ora trocam informações entre si e com os alunos, ora se reservam à suas atividades como correção de provas, trabalhos e cadernos de chamada. Parecem não formar uma equipe muito integrada, em vários momentos na sala dos professores, muitos deles sentam-se ao redor das mesas coletivas, sem necessariamente conversar entre si. Assim como os alunos, parecem ter grupos mais ou menos conformados. Sobre a equipe diretiva, percebo que as integrantes estão sempre bastante ocupadas com suas atividades e questões que surgem entre os turnos. Ainda que observando de longe, é possível compreender a complexidade de gerir e administrar uma escola tão grande e plural. Sempre que chego na portaria tenho que me identificar, normalmente são pessoas diferentes controlando a entrada.

Sendo a inclusão meu enfoque desde o início, passei a observar com maior centralidade as questões relativas ao tema. A falta de acessibilidade no prédio foi contrastada com uma sucessão de eventos de final de ano: saraus, oficinas de verão, concurso de poesias, todos contando com um considerável número de alunos, apesar da iminência das férias. Já sabendo do número considerável de “alunos de inclusão”, observei que muitos destes estudantes participavam ativamente, muito engajados e envolvidos com os eventos. Soube depois, questionando sobre a questão da acessibilidade, que a escola não contava com estudantes cuja deficiência estivesse relacionada à mobilidade, mas sendo o caso “*teria que ver com a SMED*”.

Estes primeiros meses de imersão na escola, sendo também os últimos meses do ano de 2018, foram marcados por descontinuidades. Sem estar totalmente adaptada ao calendário de eventos da escola, assim como das dinâmicas específicas da matrícula por disciplinas e turmas semestrais, comecei timidamente minhas observações das aulas de Sociologia. Empenhada em estreitar os vínculos apesar da frequência relativamente baixa de minha presença no local, as supracitadas descontinuidades se fizeram presentes materialmente através da considerável evasão de final de ano, turmas pequenas, poucos alunos em aula. Ainda assim, percebi que o uso dos múltiplos espaços para além da sala de aula era um recurso frequentemente mobilizado pelos professores, de modo geral. Traduzi estas impressões iniciais no seguinte trecho:



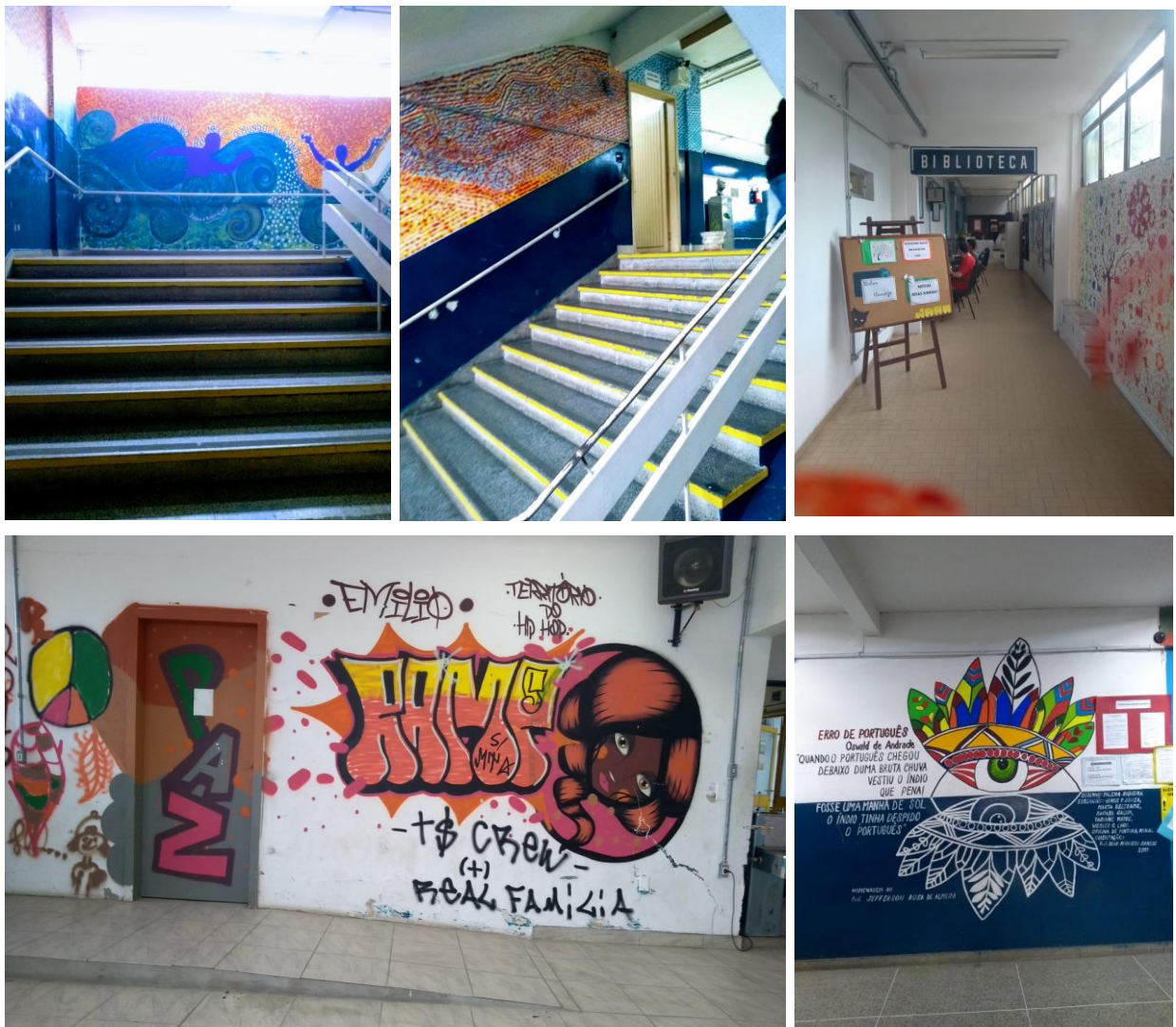
**Diário de campo.** Aula de Sociologia, 05 de novembro de 2018.

Primeiras observações. Aula no Laboratório de Informática, a atividade observada consiste em pesquisar sobre os três autores clássicos da sociologia: Marx, Weber e Durkheim. Percebi a turma adaptada à atividade de modo geral, intercalando as pesquisas com dúvidas e/ou reclamações sobre o uso dos computadores, alguns ouvem música e conversam paralelamente. A professora supervisiona as pesquisas, apontando o que seria necessário ser incluído e respondendo a dúvidas pontuais sobre a questão que envolve os conceitos próprios de cada autor, passada no quadro. Pesquisando no Google, os estudantes copiam de sites como Wikipédia e Brasil Escola os resultados obtidos. **A turma conta ainda com 4 alunos atendidos pela SIR.** Cada um deles em um computador, todos realizam a atividade, bastante focados. Um deles tenta concluir rapidamente a tarefa, já que queria assistir aos vídeos do Luan Santana no Youtube, me conta ao final da aula o quanto é fã do cantor, e canta pra mim parte de uma de suas músicas. A adaptação da tarefa consistiu em reduzir o roteiro para apenas uma questão sobre cada autor: “1) Quem foi?”. Nesses casos, a plataforma de pesquisa Wikipédia foi utilizada por sugestão da professora, que considerou esta a forma mais simples de realizar a atividade - mencionando ainda, que os quatro alunos poderiam ser considerados “copistas”, já que a interpretação dos textos necessitaria uma adaptação mais complexa, a ser idealizada em consonância com a responsável pela SIR na escola, o que até então não havia ocorrido<sup>20</sup>.

Partindo deste ponto, aprofundi as observações e busquei saber mais a respeito das adaptações curriculares, presença e atuação da SIR na escola, além de outras questões que pudessem auxiliar no planejamento das aulas e no andamento de minha pesquisa. Desse modo, no tópico seguinte trago por fim, o material obtido a partir da elaboração e estruturação do presente trabalho: relatos desde a prática etnográfica e a prática docente a ela associada, os diálogos, as aulas e as entrevistas realizadas em campo.

---

<sup>20</sup> Sobre este registro, acrescentei posteriormente uma nota: “as relações interpessoais entre os estudantes parecem bastante amistosas, e mesmo a dinâmica das turmas sendo de formação de pequenos grupos consolidados, o possível isolamento dos estudantes atendidos pela SIR não é verificado na prática, pelo menos até o presente momento”.



**Figura 2** – Paredes da Escola

Fonte: Arquivo Pessoal

*“A nossa escola tem uma ênfase muito grande nas artes. E isso é uma coisa pela qual eu e a equipe diretiva lutamos muito, pra manter esses professores na escola. Tem sempre também essa sinalização por parte da SMED, que o ensino médio não deveria ser disponibilizado, que isso não é atribuição do município. E já é o quinto ano em que a gente consegue desviar o foco disso. Eu sempre penso, me questiono sobre isso: como é que o Emílio vai ficar sem as suas características próprias, sem os jovens, sem as artes? Sem isso que é tão característico da escola”. Diretora da Escola. [Diário de Campo, 12/2018]*

## 2.5 Dos registros às reflexões: Sala de Aula, AEE e Entre-espaços

Ao longo do período em que estive vinculada à Emílio Meyer, ligada simultaneamente pela regência nas aulas de Sociologia e pela observação participante que compunha o desenho etnográfico de minha pesquisa, registrei de diversas formas os elementos que, ligados ao

conceito de inclusão, manifestaram-se de modo a conferir sentido às práticas observadas. Trago aqui alguns destes registros – os que filtrei enquanto principais – subdivididos em recortes mais ou menos específicos, que no contexto cotidiano da escola desdobram-se de modo integrado; são estes: a Sala de Aula, com apontamentos desde a experiência docente e observações, ambas referentes à disciplina de Sociologia; o AEE, cujas observações dos atendimentos foram impossibilitadas pela licença médica da responsável pelo mesmo na escola; e por fim, o que chamarei de “Entre-espços”, compreendendo aqui as conversas de corredor, na Sala dos Professores, em intervalos pré/pós aula e/ou eventos e situações específicas ocorridas ao longo da imersão na escola.

O supracitado dinamismo, próprio do ambiente escolar, é uma característica presente em minhas anotações. Não foram abundantes os momentos em que pude me recolher à posição de “observadora”, sempre em atividade – ora conversando, ora sendo requisitada pelos estudantes, ora interagindo e buscando elementos para compor minha análise – procurei organizar os apontamentos de modo a visualizar os desdobramentos das políticas públicas “inclusivas”, captar seus *efeitos sociais* (Shore, 2010) da forma mais completa possível. Tento ainda, correlacionar tais apontamentos com reflexões pertinentes através do embasamento teórico já contextualizado.

### **2.5.1 “Então tu te interessas pela inclusão? Que boa notícia!”: negociações iniciais e os entendimentos acerca de nosso conceito-chave**

O retorno positivo manifesto na frase acima – que ouvi de uma das professoras ao comentar o tema do meu Trabalho de Conclusão – foi reafirmado repetidas vezes durante o período de imersão na escola. Meu interesse pelo tema foi acolhido com entusiasmo, quase sempre acompanhado de comentários que exaltavam a necessidade de uma maior atenção a este campo, devido à demanda crescente pela inclusão escolar. Demanda esta, verificada na prática pelas escolas ditas regulares, especialmente enquanto reflexo da Lei de Inclusão (2015). Durante a entrevista que realizei com um dos estagiários do programa de Apoio da PMPA, essa “tendência” foi ressaltada diversas vezes, em consonância com o discurso dos demais membros da comunidade escolar, segundo ele:

“[...] a inclusão é algo que cada vez vai acontecer mais, aqui na Emílio tem bastante, e no fundamental tem mais, então esses alunos vão ser realocados, vão ir para o ensino médio em colégios que têm inclusão. Então isso aumenta, pode ser que no futuro seja metade da turma nesses moldes, com alunos com diversas necessidades”. [Entrevista C2] R., Estagiário da PMPA

Este aumento gradativo de matrículas no ensino regular de alunos com deficiência e/ou NEE's é de fato verificado na prática. De acordo com dados do Censo Escolar 2018 (INEP) referentes a Educação Especial, incluindo-se também aqueles alunos matriculados em classes especiais, houve um aumento de 33,2% percentual de matrículas com relação ao ano de 2014. Observando os apontamentos constantes no resumo técnico do Censo, temos que:

o percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente em todas as etapas de ensino. Com exceção da EJA, todas as etapas da educação básica apresentam mais de 88,0% de alunos incluídos em classes comuns em 2018. **A maior proporção de alunos incluídos é observada no ensino médio, em que 98,9% dos alunos se encontram nessa posição.** (INEP/MEC, 2018, p.33, *Grifo nosso*)

Grifo a passagem acima para destacar a ênfase nas matrículas do Ensino Médio, cujo crescimento gradativo representa de fato a tendência observada e vivenciada pela comunidade escolar da Emílio Meyer. Este aumento das matrículas é bastante representativo, e justifica em boa medida a importância de lançar um olhar crítico sobre os processos educativos, pedagógicos e igualmente sobre as relações que se desprendem dos “movimentos de inclusão” destes estudantes no ensino público regular. Em outras palavras, sabemos que estas pessoas estão acessando a escola, o que nos interessa então é pensar os desdobramentos deste acesso. Isso passa por compreender como ocorre de fato, a permanência. Importante destacar também o papel do AEE dentro deste quadro:

Além disso, considerando a mesma população de 4 a 17 anos, verifica-se que o percentual de alunos que estão incluídos em classe comum e que têm acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE) também cresceu no período, passando de 37,1% em 2014 para 40,0% em 2018. (INEP/MEC, 2018, p.34)

Voltando ao campo, parte das negociações que envolveram desde entrevistas, até a obtenção e acesso à materiais de apoio, manuais de orientações e dados acerca da Inclusão Escolar no local, foram “facilitadas” em razão dessa aceitação imediata e simpatia da comunidade escolar para com o tema. Este fato me levou a refletir, no entanto, sobre como o conceito de Inclusão estaria sendo entendido na prática, pelos atores envolvidos. Percebi, com base em boa parte das conversas registradas inicialmente, que o mesmo estaria diretamente associado aos estudantes com deficiência e/ou NEE, ou seja: quando falo em inclusão remete-se à presença destes sujeitos, especificamente, na escola.

Já no período de realização das entrevistas, o mesmo ampliou-se, surgindo no discurso tanto dos professores, quanto das responsáveis pelo Projeto Piloto e pelo AEE na escola, enquanto prática que deveria contemplar a todos os estudantes. Logo, a premissa de que “a inclusão é para todos”, é evocada com frequência, e sempre acompanhada do indicativo de que

o acolhimento aos alunos com deficiência é necessário, mas não deve comprometer as práticas dirigidas aos demais. Na prática, essa ressalva manifestou-se pela primeira vez no momento cujo registro compartilho abaixo:

**Diário de campo.** Breve conversa na sala dos professores, 08 de outubro de 2019.  
Em uma conversa com a professora de psicologia e uma das coordenadoras do Projeto Piloto em Inclusão, surgiu o tema da adaptação em sala de aula. Ela me sinalizou, em tom de advertência sutil, que a adaptação deveria “*ser das atividades, e não a aula em si*”. Segundo ela “*A inclusão é para todos, então ela não deve se converter em uma adaptação apenas*”. Nesse sentido, a busca deveria ser por um planejamento de aulas mais diverso, abarcando os interesses de toda a turma, e evitando a armadilha de reduzir o ritmo para que os “alunos de inclusão” possam acompanhar os conteúdos, comprometendo assim o ritmo geral da turma. O “desafio” seria então buscar ferramentas que permitissem uma compreensão em níveis diversos do conteúdo das aulas.

Por fim, e como balanço entre ambas apreensões acerca do conceito, pude perceber que o mesmo se desdobra inicialmente a partir do acesso destes estudantes com deficiências ao ensino regular, assumindo na prática cotidiana da escola contornos específicos, cuja compreensão mais geral pressupõe o abarcamento da diversidade, e especialmente, a ideia de que estes processos “inclusivos” não devem comprometer o acolhimento aos demais estudantes. Relaciono este apontamento aos debates relativos à Inclusão enquanto paradigma, conforme abordado por Sasaki (1997;2005), perspectiva na qual instrumentaliza-se a concepção da “escola para todos”; constando também, no bojo desta tendência a compreensão a respeito dos modelos de “Integração X Inclusão”, suas diferenças, similaridades e a aplicabilidade prática dos processos entendidos como transitórios entre um e outro.

Em termos gerais essa mudança de paradigma, da Integração para a Inclusão, diz respeito a uma série de demandas por parte dos movimentos sociais de pessoas com deficiência, as quais culminaram em normativas nacionais e internacionais que orientaram e orientam as políticas e práticas em termos da inserção social destes sujeitos. De acordo com Sasaki (2005) o paradigma que orienta a construção de uma escola inclusiva exige que se modifique essencialmente a perspectiva pela qual se entende a educação. Dessa forma, teoricamente, enquanto a concepção de Integração “se vale das práticas de *mainstreaming*, de normalização, de classes especiais e de escolas especiais” (SASSAKI, 2005, p.20) estando associada, por exemplo, à adaptação das pessoas com deficiência ao sistema regular de ensino de acordo com suas “capacidades”, o paradigma da Inclusão se difere conceitualmente, já que

consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluam certas pessoas do seu seio e mantenham afastadas aquelas que foram excluídas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e da suas origens na diversidade humana. (SASSAKI, 2005, p.21)

As diretrizes de viés integracionista estariam associadas ao *modelo médico da deficiência*, enquanto o conceito de inclusão pode ser entendido em associação com o *modelo social da deficiência* (Diniz, 2012; Sasaki, 2005). Em termos mais concretos, a influência destes modelos na formulação de políticas públicas e marcos legais, se traduz na orientação pela qual é entendido e realizado o “manejo” desta questão. Ou seja, quando se parte da integração pela compreensão desde o modelo médico, entende-se que o indivíduo deve se adaptar aos espaços institucionais e de convívio social, *integrando-se* à vida sociedade. Isso pois na ótica advinda de tal modelo, a raiz do “problema” estaria na pessoa com deficiência, e é este problema o ponto de partida – daí o entendimento de que esta pessoa pode ou deve ser “curada”, normalizando-se de acordo com pressupostos notadamente capacitistas. As características principais da integração compreenderiam desde a unilateralidade nos esforços para a participação social destas pessoas com deficiência e até a busca pela “aceitação” por parte das mesmas com relação à norma, como forma de superação da exclusão e da segregação.

Assinalo ainda, que uma das críticas mais contundentes desde o ponto de vista político e ético dos teóricos do *modelo social da deficiência* às elaborações que partem do modelo médico, é o fato de que estas seriam pensadas por pessoas cuja experiência reduzia-se à entender *sobre* a deficiência, sem que houvesse a experiência *na* deficiência, propriamente dita (Diniz, 2012). Daí o preceito chave e reivindicação do protagonismo das pessoas com deficiência neste campo de produções teóricas, normativas e legais sobre o tema, traduzido no lema: “Nada sobre nós sem nós”. Finalmente, ao partirmos da inclusão, baseada nos preceitos do modelo social da deficiência, é possível entender que

cabe à sociedade, portanto às escolas comuns, modificar seu paradigma educacional e, conseqüentemente, suas estruturas físicas, programáticas e filosóficas, a fim de que as escolas possam tornar-se mais adequadas às necessidades de todos os seus alunos. (SASSAKI, 2005, p.20)

Diniz (2012) contextualiza historicamente o *modelo social da deficiência* desde seu surgimento a partir de entidades e movimentos sociais de pessoas com deficiência, tendo assumindo contornos teóricos através do debate acadêmico, cujos preceitos e enfoque das análises estariam justamente na percepção de que as barreiras à participação plena de todos os indivíduos seriam encontradas na sociedade e perpetuadas através da mesma. Com referências ao materialismo histórico, o modelo social entende a experiência da deficiência sob a égide das opressões estruturais, sendo a mesma resultado de um “ambiente hostil à diversidade corporal” (DINIZ, 2012, p. 15) e não necessariamente da “lesão” em si. Aydos (2017), ao revisar tais concepções postula:

O foco de análise de estudos pautados pelo “modelo social” ganha então força para identificação e combate a estas barreiras físicas, tecnológicas e/ou simbólicas que tornam a sociedade incapaz de incluir a todos e, portanto, nesta perspectiva, também “deficiente. (p.22)

Logo, é possível visualizar o impacto que tais preceitos tiveram, e seguem tendo, no escopo das políticas públicas e políticas afirmativas. Entendendo como ponto de partida a necessidade de que a sociedade atenda a tais demandas por mudança visando a participação plena e equidade social, o conceito de Inclusão dentro do contexto educacional se traduz em normas, orientações e resoluções legais que têm em sua base, medidas que visem uma maior adequação por parte do sistema educacional às necessidades destes alunos - não mais o oposto, como poderia ser característico do viés integracionista.

Carvalho (2010) sinaliza que a classificação em termos de maior ou menor exclusão por parte dos sistemas e instituições de ensino acaba sendo pautada pela caracterização dos pressupostos organizacionais de acordo com um ou outro modelo: integracionistas estariam mais próximos da exclusão, inclusivistas estariam mais distantes. A autora problematiza o caráter negativamente conotativo que assume o conceito de Integração no cerne deste acalorado debate entre modelos, segundo ela, ao conceber uma suposta incompatibilidade entre integrar e incluir, e ao preceituar que o paradigma da integração foi superado, desconsideram-se aspectos importantes tanto deste processo de transição, quanto do conceito em si.

Ainda que em concordância com a problemática constante no modelo administrativo e organizacional integracionista, segundo a qual a responsabilização destes estudantes com deficiência pela adaptação às exigências da escola seria o centro, Carvalho (2010) menciona a importância de que se considere também a abrangência positiva do termo. A integração, semanticamente está ligada diretamente à ideia de interação. Desse modo, segundo a autora, invalidando a integração frente à noção de inclusão, pode-se cair na “armadilha” do desconsiderar a centralidade desses processos simbólicos de interação: ao entender que basta “incluir” nas classes regulares estes estudantes (deixando a cargo da escola as condições gerais de tal inserção) para que a mesma possa ser considerada inclusiva. A integração traria ainda, segundo a mesma, a necessidade de um olhar mais conciso para a necessidade do apoio, material e subjetivo a estes estudantes.

Pretendi com esta revisão teórica, situar conceitualmente parte dos aspectos que delinearam os discursos e narrativas que visualizei e registrei em campo. Na prática, a diferenciação entre ambos os conceitos aparece de modo mais demarcado no texto das políticas e normativas legais. Quando chega à escola, ainda que esta mudança de paradigma possa estar

presente no discurso dos atores sociais imbricados no processo, os desdobramentos concretos nem sempre são percebidos. Levando em conta o referencial mobilizado neste tópico, percebi elementos de ambos os “paradigmas” tanto nas práticas pedagógicas, quanto educativas e cotidianas<sup>21</sup>.

Desse modo, os possíveis entendimentos acerca de nosso conceito central abrangem tanto noções desde o “Paradigma da Inclusão”, quanto pressupostos elementares do que poderíamos considerar como integração. Estabelece-se aí, uma relação dialética entre o atendimento à demanda pela inclusão destes estudantes, que deve modificar as práticas estruturais e organizacionais da escola, e as próprias condições materiais e simbólicas da mesma para que isso se consolide. Logo, ao evocar que “a inclusão é para todos”, fica expresso o fato de que a atenção a estas demandas específicas não deve se sobrepor às demandas gerais, próprias do ambiente escolar, e nem desconsiderar os elementos prévios que o caracterizam.

### 2.5.2 Sala de aula

*O ciclo nunca se fecha, o gesto professoral reinaugura-se sem cessar. Senão, docência não houve. Prática visceral, ensinar dispensa toda forma de melancolia em relação ao que se foi de euforia acerca do que virá, postando-se estrategicamente apenas sobre aquilo que, no intervalo do instante, se é. Uma existência no fio da navalha, sempre. (Aquino, 2009, p.126)*

Parte fundamental deste trabalho passa por compreender a inclusão escolar desde a experiência prática, vivida e sentida diariamente pelos sujeitos envolvidos nestes processos, observada diretamente no cotidiano da escola. Essa investida foi permeada pela prática docente, realizada de modo simultâneo à observação participante. Assim, para além da questão curricular, penso as confluências entre aprendizagem, ensino e formas outras de construção do conhecimento. No entanto, para fins de referência e análise em justaposição com o texto das políticas públicas, tomo a questão curricular como ponto de partida para o debate aqui promovido. Em entrevista com a ex-responsável pela SIR AH na escola<sup>22</sup>, a questão do Currículo adaptado/não adaptado foi mencionada diversas vezes, sendo entendida pela mesma enquanto um dos três pilares base do processo de Inclusão Escolar. Segundo ela:

Ele [o currículo] ainda é pensado pelos professores como conteúdos que ele tem que vencer, e a gente não venceu essa dicotomia entre inclusão e conhecimento, de como o conhecimento é posto pros alunos de inclusão como se fosse exatamente o que os outros

---

<sup>21</sup> A exemplo menciono a acessibilidade, mais presente nos discursos do que nas práticas curriculares: ainda que hajam esforços mobilizados e ferramentas disponíveis para a realização da flexibilização curricular, a mesma não é realizada em totalidade, culminando muitas vezes, no fato de que os estudantes com deficiência e/ou NEE's acabam tendo de adaptar-se ao currículo regular, ainda que o mesmo não esteja “fazendo sentido” naquele momento

<sup>22</sup> A mesma aposentou-se da RME neste ano de 2019, após 9 anos de trabalho na EMEM Emílio Meyer.



alunos precisam, e o plano de inclusão, ele diz bem claramente, que esse aluno vai ter ao longo da vida experiências de aprendizagem. É diferente, experiências de aprendizagem de conteúdos, todos os alunos passam pelas experiências de aprendizagem, mas os nossos alunos "Nee's" são alunos para os quais essa experiência de aprendizagem passa a ser o seu currículo, e não o currículo formal, eles têm que ter um currículo adaptado, por isso a gente chama de flexibilização curricular. [Entrevista C1] RR, Ex-Responsável pela SIR AH.

Sua fala evidencia dois pontos: 1) existe, em certo nível, uma responsabilização por parte dos profissionais de AEE aos demais membros da comunidade escolar, especialmente aos professores, pela questão curricular. E 2) o fato de que parece haver, com base nas normativas pertinentes, um enfoque bastante central no entendimento da necessidade de flexibilização, reformulação e adaptação do currículo escolar e das práticas educativas frente às demandas destes “alunos de inclusão”. Estes dois apontamentos adquiriram maior sentido ao longo do período em que realizei as observações das aulas de Sociologia, e consolidaram-se através das narrativas captadas pelas entrevistas.

Neste tópico, tratarei das práticas em Inclusão escolar no/atraves do espaço da Sala de Aula, tomando por base 1) relatos desde a experiência docente, a partir da regência em Sociologia de uma turma com “alunos de inclusão”; 2) observações realizadas na disciplina de Sociologia, de outra turma em específico e 3) parte dos relatos de campo e entrevistas realizadas com os professores das turmas e com o estagiário de apoio da PMPA. Trarei, no terceiro eixo deste trabalho, maiores detalhes acerca do Projeto Piloto de Inclusão desenvolvido na escola. No entanto, é necessário contextualizar aqui que seu ponto de partida se deu inicialmente através do acompanhamento de uma turma em específico, na qual haveria, de acordo com suas idealizadoras, um “núcleo de alunos com deficiência”:

[...] resolvemos criar o projeto, Projeto Piloto de Inclusão, tomando uma turma como referência. Que foi a turma “A”, que entrou no meio do ano. Geralmente, como trabalhamos por semestre, a turma que entra no meio do ano é uma turma de alunos que veio ou de EJA, ou de alunos que estavam parados sem estudar, então é uma turma que é muito flutuante. Então às vezes entra com 40/50 alunos e acaba ficando pequena depois, mas nessa turma, se manteve até hoje, que essa turma está no 5º Semestre, sempre se manteve um **núcleo de alunos com deficiência**. Então sempre se manteve esse núcleo de três alunos, e outros entraram e saíram ao longo do tempo. É um autista, um com Síndrome de Williams e outro que tem uma síndrome também, uma questão genética que ainda não tem definição, está em avaliação, então ele tem uma questão nas mãos, uma deficiência física também. E começamos a fazer um estudo de caso com essa turma, uma avaliação de cada aluno, o que ele traz, o que ele consegue. [Entrevista C3] N. Responsável pelo SOE (*Grifo nosso*)

Menciono esta especificidade, pois minha regência na disciplina de Sociologia foi realizada também nesta turma, referência para o projeto. Parte do que classifiquei como “negociações” ocorridas durante o campo, traduziram-se na indicação para que eu assumisse a

turma do projeto, já que estava desenvolvendo meu trabalho de conclusão a partir do enfoque da inclusão. Assim, com base em minha experiência de regência com outras duas turmas no semestre anterior, ingressei neste 2019/2 como regente da Turma A<sup>23</sup>.

Neste semestre a turma contou com um total de 9 alunos frequentando regularmente as aulas, sendo três destes estudantes, aqueles mencionados no trecho da entrevista acima. Durante o período em que assumi a regência, organizei meus planejamentos de aula levando em conta as especificidades do grupo, realizando a flexibilização curricular, de objetivos e estratégias pedagógicas, além da adaptação e atividades direcionadas. Meu enfoque aqui, no entanto, é em refletir acerca dos aspectos que pude observar na relação para com a turma, entre os estudantes e a partir de suas respostas às minhas propostas. Compartilho as impressões de minha primeira experiência enquanto regente:

**Diário de Campo.** Relatos desde a experiência docente, 23/09/ 2019. [Turma A]

Primeiro contato com a turma: observo todos bastante tímidos, falando pouco e demonstrando uma apatia quase que generalizada ao conteúdo inicial trabalhado em aula. **Luan e Iago**<sup>24</sup> ao se apresentarem, foram os mais falantes. Perguntaram quanto tempo eu ficaria, e falaram muito sobre seus interesses. Luan gosta de carros e do Luan Santana, Iago gosta da Cher e também ajuda sua mãe e avó nas “tarefas de religião”. Ao longo da aula, ambos mencionaram experiências de seu cotidiano, de modo a se integrarem ao conteúdo ministrado - Fordismo, Toyotismo e Taylorismo, relações de trabalho na “modernidade”. Preparei uma apresentação com recursos visuais intercalados aos conceitos, e busco interagir diretamente com todos, ao longo de cada explanação teórica. Em alguns momentos obtive respostas, em outros não. Há uma curiosidade por parte de alguns dos colegas sobre como eu iria lidar com as interferências de Luan e Iago, já que seus apontamentos estavam constantemente desvinculados do conteúdo da aula. Sendo um contato inicial enquanto regente e já sem a presença da Professora referência da turma, entendi essa curiosidade como natural, e sempre que Iago e Luan realizavam alguma observação, conversava com eles, tentando retomar os conceitos da aula nos momentos oportunos.

- *Então, quando falo de produção em escala, de acordo com essas imagens aqui, estou me referindo a...*
- *Aos carros né profe! Eu vou ter um Audi e uma XJT e vou andar bem rápido, em alta velocidade! [Luan, em aula]*

Este primeiro contato me levou a ponderar sobre as estratégias de mediação que poderiam se fazer necessárias, já que boa parte da turma ainda que interagisse com os “colegas da inclusão”, parecia evitar participações mais ativas e dialogadas no decorrer da aula. Essa mediação se daria no sentido de promover um maior engajamento por parte da turma como um todo, tendo em vista que apenas Luan e Iago haviam se manifestado durante a aula, ainda que

---

<sup>23</sup> Trabalharei com o termo “Turma A” para designar esta turma em específico, e “Turma B” para a identificação da turma na qual realizei as observações da disciplina de Sociologia, de modo a preservar os estudantes que as compõem. A Turma A conta com estudantes do 5º semestre, que irão concluir o ensino médio em 2020/2. Já a Turma B está situada no 2º semestre, restando ainda quatro semestres para a conclusão.

<sup>24</sup> Conforme sinalizei anteriormente, de modo a preservar a identidade dos estudantes, utilizarei nomes fictícios para me referir aos mesmos.

por meio de comentários específicos sobre experiências e interesses pessoais. Lucas, o terceiro dentre este “núcleo” característico de alunos com deficiência na turma, não falou nada durante a aula. Quando por vezes busquei interagir com ele, o mesmo apenas balançava a cabeça, afirmativa ou negativamente, de acordo com a pergunta que lhe era dirigida. Nas aulas que se seguiram as interações de Luan se intensificaram, intercaladas com interferências por parte de alguns colegas, quase sempre para corrigi-lo ou explicar novamente algum conceito que eu já houvesse desdobrado:

**Diário de Campo.** Relatos desde a experiência docente, 30/09/2019. [Turma A]

Aula na biblioteca. Nessa aula iniciamos o tema “Trabalho nos dias atuais”, após havermos passado pelos tipos de trabalho e visto juntos uma linha do tempo ilustrada. Utilizei o curta intitulado “El Empleo”, para refletirmos sobre trabalho, exploração e vida cotidiana. Ao final do vídeo, pedi para a turma comentar, tirar dúvidas, etc. Luan disse ter gostado do vídeo, mas que achou “bem feito” o final do protagonista. Expliquei pra ele que o protagonista estava também sendo explorado, enquanto conversávamos duas colegas começaram a explicar o vídeo novamente pra ele. Lucas não quis falar, então me sentei ao lado dele para explicar a atividade, e reexplicar o vídeo. Conversou brevemente comigo, parecendo mais confortável com o contato próximo em lugar das perguntas abertas em frente aos demais colegas. A turma não estava sendo muito participativa, e mesmo com os recursos mobilizados, a única coisa que parecia fazer com que eles reagissem eram as interferências e comentários irreverentes do Luan. Após, quando todos já haviam iniciado a proposta de atividade (uma reflexão escrita que contemplasse os conceitos das últimas aulas), sentei em meio aos que estavam na mesa maior - estávamos na biblioteca, e a turma se dividiu em dois grupos - junto com Luan, Lucas e Iago, iniciamos a atividade adaptada, com registro no caderno dos pontos que cada um havia achado mais interessante no vídeo e na explicação. Iago estava com pouca disposição, e novamente percebi os demais colegas um pouco dispersos ao verem que minha atenção naquele momento estava dirigida aos três especificamente.

Nesse dia em específico, deixo a sala inquieta e refletindo sobre a impaciência generalizada que parecia tomar conta do ambiente a cada vez que Luan tecia algum comentário que demandasse atenção. E da mesma forma, sempre que me debruçava com maior cuidado a Luan, Iago e Lucas - ou aos três juntos - o restante dos colegas parecia se dispersar, ainda que momentaneamente. Intercalando estas reflexões com aquelas desdobradas a partir das observações, passei a visualizar as dinâmicas heterogêneas que se desprendem destas relações:

**Diário de Campo.** Observação da aula de Sociologia, 09/10/19, [Turma B]

A atividade observada consiste na “Dinâmica da Ilha”, sendo tema geral os processos de socialização e formação da sociedade. Na dinâmica, é simulada uma situação: 30 pessoas estão presas em uma ilha, sem nenhum tipo de contato com o mundo exterior, sem nenhuma tecnologia e nenhum objeto que lembre nossa sociedade “moderna”, nem roupas, nem comida, nada. Eles terão então que sobreviver, e começar “do zero” a vida na ilha, divididos em grupos de 2-4 alunos, os objetivos são 1) Pensar em estratégias e formas de sobrevivência a curto prazo; 2) Conforme essa etapa se resolve, deverão começar a pensar na vida na ilha a longo prazo, com mediação de conflitos e organização mais complexa das estratégias cotidianas.

A turma é dividida e iniciam os debates. Diego, um dos dois alunos da turma que são atendidos pela SIR - a outra é Larissa, diagnosticada com Deficiência Intelectual, ausente nesta aula - ficou em um grupo com outros três colegas. Diego é autista, fala

pouco mas interage bem com os colegas mais próximos. Sento ao lado dele e pergunto como ele vai sobreviver na Ilha, ele diz: “*como o Tarzan que morava na floresta*”. Pergunto se ele gostava do filme do Tarzan, ele repete a frase anterior e me dá oi novamente. Durante o debate do grupo Diego interage pouco, e somente dirige sua atenção quando uma das colegas o chama fazendo piadas e brincadeiras, ele reage rindo e repetindo as piadas. A estagiária de apoio da PMPA está presente, na aula, e senta-se ao lado de Diego interagindo bastante com os demais colegas, e não tanto com o próprio, que ao final parecia entediado. A cada nova informação acrescentada pela professora no quadro, Diego se levanta para copiar, indo a estagiária junto.

A interação de Diego para com seus colegas é, de modo geral, calorosa e tranquila. Uma de suas colegas mais próximas frequentemente interage com ele de modo afetuoso. No caso da dinâmica, os demais membros de seu grupo buscaram integrá-lo às decisões e escolhas sobre a “sobrevivência na ilha”. Ao contrário dos movimentos observados na Turma A, neste caso há, além de um número maior de estudantes, interações mais ativas por parte de todos os presentes. Em contrapartida, nos momentos de maior efusividade e falatório generalizado, observava Diego isolando-se, incomodado tanto pelo barulho quanto pela falta de atividades ou interações que pudessem prender sua atenção. Registrei a aula seguinte à proposta inicial da dinâmica:

**Diário de Campo.** Observação da aula de Sociologia, 16/10/19 [Turma B]  
Retorno à turma para observar a finalização da dinâmica da Ilha, iniciada na aula anterior. Logo que chego, sento-me ao lado de Diego e pergunto como ele está. Ele responde “*É... bem, mais ou menos*” e coloca as mãos sobre o rosto, se apoiando na classe. Sentado sozinho, não interage com ninguém até o final da aula. A estagiária de inclusão senta ao lado de Larissa, ambas também interagem pouco, e a aluna olha para baixo, voltada ao caderno na maior parte do tempo. A aula transcorre enquanto cada grupo apresenta os resultados de seus debates sobre a sobrevivência na ilha. Em alguns momentos de descontração Diego ri junto com a turma, mas durante a apresentação de seu grupo ele não fala nada, e nem é mencionado. As questões que surgem como resultado das estratégias encontradas pelos grupos são debatidas uma a uma pelo professor, alguns alunos respondem aos questionamentos, poucos registram no caderno. Diego e Larissa copiam no caderno cada nova palavra acrescentada no quadro: Gênero, Socialização, Divisão Sexual do Trabalho, etc.

Refletindo sobre a participação de Diego e Larissa (ambos classificados pela escola dentro do escopo da Deficiência Intelectual) no decorrer da aula, pude fixar duas questões: 1) A ação de copiar todo o conteúdo passado no quadro, o tempo todo, parece ser em muitos momentos, uma forma de preencher certas lacunas de falta de interação e/ou identificação para com a dinâmica das aulas. Este ponto se reforçou nas observações que se seguiram. 2) A presença da estagiária de apoio em sala é entendida enquanto algo “natural” para a turma, que interage com a mesma dirigindo-se a ela como “Profe”. Sentada ao lado de Larissa, por exemplo, dava pequenas orientações e explicações a respeito da atividade ao mesmo tempo em que conversava com os demais. Essa atuação pode ser entendida desde seu caráter de mediação,

já que nem sempre as atividades propostas pelo professor à turma de modo geral, contemplam ou se fazem claras a estes alunos com deficiência e/ou NEE's.

Mediação é, em tempo, um termo bastante evocado tanto pela comunidade escolar de modo geral quanto pelas referências em Educação Especial na escola. O “papel mediador” da Professora de AEE entre os “alunos de inclusão”, suas famílias e o corpo docente; a mediação que assume por vezes o Projeto Piloto em suas ações através do SOE; e por fim, o “papel mediador” do estagiário de inclusão, entre o estudante que está sendo acompanhado e as atividades, dinâmicas e conflitos próprios do período das aulas. Minha leitura sobre este aspecto, é a de que esse caráter mediador assumido pelos agentes-referência em Educação Especial na escola ocorra como reflexo de parte da proposta das políticas visualizadas no primeiro eixo do trabalho.

De acordo com o Decreto Nº 7.611/11, que em seu Art. 3º, inciso II caracteriza enquanto um dos objetivos do Atendimento Educacional Especializado a garantia da “transversalidade das ações da educação especial no ensino regular” (BRASIL/MEC, 2011), a Educação Especial é entendida enquanto modalidade transversal e que perpassa todos os níveis de ensino. No contexto do ensino regular, tal característica passa a ser viabilizada a partir dos recursos mobilizados e da presença de profissionais especializados na área. Ainda assim, o AEE e seus colaboradores sendo entendidos enquanto “ponte” entre os estudantes por ele contemplados e o restante da comunidade escolar, pressupõe, de certo modo, a ideia de que há um distanciamento pré-estabelecido entre estes atores.

Nas aulas que se seguiram pensei, enquanto regente da turma, em mobilizar uma gama mais ampla de recursos visuais, audiovisuais e didáticos para fomentar o engajamento dos estudantes de modo geral, dando continuidade à avaliação e flexibilização curricular. Observando as aulas da Turma B, percebi que são bastante variáveis as respostas a esse tipo de recurso:

**Diário de Campo.** Observação da aula de Sociologia, 23/10/19 [Turma B]

Aula na Sala de vídeo, a atividade consiste em assistir ao documentário “O Silêncio dos Homens”, anotando no caderno as partes consideradas mais importantes, o resumo seria entregue posteriormente, ajudando na resposta às perguntas feitas em sala de aula. Dentre os estudantes, alguns anotam, outros conversam. Diego senta-se sozinho e não registra nada no caderno, que permanece guardado em sua mochila. Presta atenção em momentos pontuais do vídeo, passa a maior parte do tempo olhando para cima ou para os lados. A estagiária de apoio à inclusão não está presente. Ao final da sessão de vídeo, pergunto como ele está, ele responde: “É, meio mal, mas estou bem. Agora é o intervalo”. Pergunto se ele gostou do vídeo: “É, não sei na verdade...acho que talvez não”.

Entediado com o vídeo, e com o andamento da aula, Diego parecia bastante incomodado e ansioso para o intervalo. Sua resposta não difere muito daquela dada pela maior parte da turma, e igualmente, pela maior parte dos estudantes em geral. Vídeos longos e a escuridão característica da sala costumam ser um convite às conversas paralelas e algum tempo de utilização do celular. Ainda assim, os barulhos muito altos produzidos pela caixa de som causaram em Diego um incômodo a mais. Em minha turma [Turma A], procurei utilizar curtas-metragens, já que demandariam menor tempo de atenção ao vídeo, intercalando com debates e registros escritos e/ou visuais.

**Diário de Campo.** Relatos desde a experiência docente, 07/10/19 [Turma A]

Aula na biblioteca, com recurso de vídeo. Hoje a turma estava bastante reduzida. Aproveitei para realizar a correção dos exercícios e tirar algumas dúvidas de dois dos alunos que fariam o ENEM, após a correção, sobrou tempo para terminar a atividade que havia ficado pendente. Levei o material das aulas anteriores e material de apoio, preenchemos juntos enquanto eu conferia o registro de Lucas e Luan sobre o vídeo. No final da aula, um dos colegas pediu ao Luan que falasse mais baixo e parasse de me interromper, ao que ele respondeu: *“Mas a ‘sora’ gosta quando eu participo”*. Disse a ele que de fato, gostava de sua participação na aula, assim como quando ele prestava atenção, mas que era importante deixar também espaço para os colegas falarem, ele me responde: *“Mas eles nem falam nada sora, só quem fala mais sou eu mesmo”*, o colega que havia pedido que falasse baixo finaliza a conversa e fala sorrindo: *“Se tu falasse menos né Luan!”*.

Diferente de Diego, Luan falava bastante durante as aulas. Sendo a turma consideravelmente menor, minha atenção voltava-se a ele constantemente. A utilização dos recursos de vídeo e o fato de realizar as aulas no espaço da Biblioteca (da EEEM Costa e Silva, localizada próxima a sala dos professores, no andar térreo) fizeram parte de minhas tentativas de motivar a turma, e assim como no registro anterior sobre a Turma B as respostas foram variáveis. Lucas, ainda que com o som do vídeo reduzido e tendo mantido a atenção no decorrer do mesmo, optou por não responder oralmente às perguntas, registrou suas impressões posteriormente em um desenho no qual retratava parte das cenas vistas.

**Diário de Campo.** Relatos desde a experiência docente, 09/10/19. [Turma A]

Ainda dentro da temática do Trabalho na Sociedade Capitalista, percebi nessa aula que Luan estava mais inquieto do que nas semanas anteriores. Bastante falante, ele constantemente interpelava as explicações da aula para falar sobre assuntos de seu interesse, assuntos estes, bastante distantes do conteúdo ali apresentado. Durante todas estas ocasiões, optei por pequenas pausas no raciocínio e exposição, de modo a contemplar o que ele falava, pedindo em seguida para que voltássemos ao tema da aula. Tentei conectar alguns destes momentos com o conteúdo trabalhado: quando o mesmo passou a falar sobre carros de luxo - pelos quais se interessa muito - relacionei-os aos modelos de produção Fordista e Toyotista, temas das aulas anteriores. Em um determinado momento, três dos colegas que estavam bastante atentos à explicação, passaram a demonstrar desconforto e incômodo com as interrupções. Dois deles retiraram-se da sala, dizendo que iriam ao banheiro. Aquele que ficou, pediu para que Luan parasse de interromper as explicações. O mesmo reagiu rindo e me perguntando se ele podia continuar falando. Disse que sim, mas que era importante que ele

aguardasse que eu e os colegas terminassem de falar, para que então ele falasse, ele responde: “*Senão a gente não entende nada né sora?!?*”

Luan entendia que seus colegas não gostavam das interrupções, mas se sentia convidado a falar na maior parte do tempo. Notei que seus comentários, que em um primeiro momento poderiam parecer desconexos (e de fato, o eram eventualmente), acabavam relacionando-se sempre aos temas abordados durante as aulas. Procurei transmitir isso à turma: “*Esses exemplos do Luan são muito bons! Ele traz a experiência dele, é isso que quero que vocês façam no exercício*”. Percebendo isso, e junto às atividades direcionadas, Lucas passou a falar quando lhe questionava ou dirigia perguntas sobre a aula. Ainda que o “incentivo” tenha ajudado Lucas a se sentir mais confortável nas aulas, e Luan a prestar mais atenção nos conteúdos, alguns dos colegas pareciam manter a postura de incômodo com Luan e o baixo engajamento nas propostas. Com um enfoque maior na resposta da turma frente às propostas dos docentes, segui observando:

**Diário de Campo.** Observação da aula de Sociologia, 06/11/19 [Turma B]

Aula sobre gênero, retomada de conceitos das aulas anteriores. Na última aula, havia sido proposta uma atividade na qual se deveria refletir sobre os papéis de gênero na sociedade. A aula é expositiva, e são dados e exemplos “coisa de homem X coisa de mulher”. Diego não está presente, apenas Larissa, sentada sozinha mais ao fundo da sala. Fico um pouco em um dos grupos, e depois vou sentar ao lado dela. A turma interage bastante, provocam e dão exemplos. Inicia-se uma proposta de leitura coletiva. Sentada ao lado de Larissa, percebo que ela desenha repetidamente pontinhos e asteriscos na margem da folha do caderno. Ela copiava tudo o que o professor escrevia no quadro.

Comento com ela: - “*Nossa! que bonito isso. Eu também gosto de desenhar nas margens da folha*”. Ela agradece, falando muito baixo. Pergunto se ela fazia isso sempre, e ela responde que havia começado agora, enquanto o professor falava e que gostava de desenhar durante as explicações. Quando chega a sua vez de ler, ela permanece de cabeça baixa. Peço um segundo ao professor, e pergunto a ela - “*Quer ler também? Eu te ajudo se tu quiser*”. Ela pondera por alguns segundos, e sinaliza que sim com a cabeça, depois fala ainda mais baixo e olhando para baixo - “*Tenho vergonha*”.

Respondo - “*Se ficar com vergonha tu pode parar, mas se quiser ler eu ajudo*”. Começa a ler, com a voz muito baixa. Vou auxiliando nas palavras mais longas, já que a letra no cartão entregue a ela não é tão clara. Parecendo nervosa, lê devagar enquanto sacode um pouco as pernas. Uma das colegas imita sua voz falando baixo e forçando um tom estridente. Olho pra ela e o professor a repreende. Larissa segue lendo, ajuda a finalizar, ao que ela conclui a leitura e me olha sorrindo, volta a desenhar no caderno. A turma fica em silêncio, e logo outro colega começa a ler seu cartãozinho. No final, o professor comenta comigo que na hora não soube o que fazer, e que não sabia ao certo qual o diagnóstico de Larissa. Segundo ele, esse seria um dos principais problemas em incluir, “*precisamos saber o que eles têm, para poder trabalhar*”.

Com diagnóstico de Deficiência Intelectual, Larissa é bastante tímida. Durante as aulas em que estive presente e em outros espaços da escola, observei que a mesma estava sempre sozinha, e a vi interagindo apenas com a estagiária de apoio no contexto da aula. De acordo com as observações e indicações do SOE e por intermédio do Projeto Piloto, tanto ela quanto

Diego necessitam de atividades adaptadas. Da mesma forma, meus três alunos da Turma A também apresentam a demanda por adaptação e flexibilização, tanto de atividades quanto de avaliação. A observação do professor é uma demanda central, que de acordo com o texto das políticas revisado no tópico anterior, é atendida pela SIR, através da Profissional responsável pelo AEE na escola.

Refletindo sobre a resposta de Larissa às atividades em aula, recordo brevemente os apontamentos de Carvalho (2010) a respeito das dinâmicas interativas, das quais se deduz a necessidade de uma resposta bilateral à inserção dos estudantes com deficiência e/ou NEE's no contexto da educação regular. A participação destes alunos, de acordo com os relatos compartilhados acima, pressupõe que deva haver uma maior atenção não somente à adaptação curricular, mas ao contato interpessoal e à significação atribuída por estes estudantes com relação às atividades propostas. Essa significação estaria ligada à flexibilização de objetivos: é preciso conhecer e entender não somente as necessidades, mas também as potencialidades destes sujeitos para que possam ser pensados os planejamentos flexíveis. Estes devem dar conta tanto das demandas curriculares, quanto dos parâmetros de aprendizagem desejáveis. Certamente trata-se de uma tarefa complexa, e o apoio do AEE parece ser central.

**Diário de Campo.** Relatos desde a experiência docente, 04/11/2019 [Turma A]

Após uma proposta de atividade que havia acabado de repassar à turma, vou me sentar junto ao grupo de Luan no qual além dele estão outros dois colegas, além de Iago e Lucas. A ideia era realizarmos juntos a tarefa proposta. Enquanto eu falava, Luan desenhava carros, Iago estava inquieto, e Lucas prestava atenção em minhas explicações. No grupo do lado, duas alunas comentam baixinho algo do tipo “*fica parando a aula pra dar atenção pra eles*”. paro um pouco minha explicação e sigo para a mesa do lado, para falar com elas, logo mudam de assunto. Sigo perguntando se elas precisam de algo, dou uma revisada na atividade e dou alguns exemplos do que estava pedindo a tarefa. Circulo mais um pouco na sala, e volto a me sentar no grupo de onde saí, na minha breve ausência, todos pararam de fazer a atividade. Retomamos e logo toca o sinal para o intervalo.

Este retorno por parte das estudantes mencionadas acima foi percebido desde meu primeiro contato com a turma. Assim como no relato de observação acerca da leitura de Larissa, notei serem comuns momentos de “impaciência” generalizada por parte dos colegas, em situações nas quais há a centralidade da participação mais ativa destes alunos. Ainda que não haja nenhuma hostilidade, e de modo geral, são perceptíveis relações de acolhimento, diálogos, interações e até mesmo auxílio mútuo nas explicações e tarefas, este incômodo esteve presente. Na presença dos estagiários de apoio à inclusão estes efeitos minimizam-se, já que há um auxílio extra que facilitaria o andamento das tarefas propostas, além de uma atenção maior às demandas específicas. Por fim, ainda com relação a questão curricular, durante a realização das



entrevistas foi mencionada a especificidade da Sociologia dentro deste quadro de flexibilização e adaptação das atividades, objetivos e avaliações:

[...] É muito difícil porque a Sociologia exige reflexão, exige abstração, e alguns dos nossos alunos especiais não têm assim, ainda não estão nesse nível de abstração, talvez nunca cheguem. E aí pensar um currículo de Sociologia para esse aluno é bem difícil, a pensar ainda mais atividades e pensar ele dentro da sala de aula com os outros né, são muitas coisas que a gente teve de novidade, e aí a gente começou, tem que fazer. **[Entrevista C4] CP.** Professora de Sociologia

Ao final, com relação à adaptação curricular, verificou-se que de modo geral, ainda que nem sempre as atividades sejam adaptadas, a flexibilização é um recurso frequentemente adotado. Nas palavras de ambos os professores entrevistados:

E aí, o que se faz agora [com a presença da SIR]: se senta no início do semestre, e pensa os conceitos fundamentais daquele semestre, o que vai ser passado pra todos, e o que vai ser pensado para os alunos especiais. E aí as atividades é só flexibilizar às vezes, e o quanto esse aluno vai conseguir dar conta daquela atividade, daquele conceito. E, em outros momentos a gente faz assim, pensa recursos. Associação de colunas, lacunas para preencher, aqueles quadrinhos... como se chama, cruzadinhas... e aí para alguns precisa ser mais pensado. **[Entrevista C4] CP.** Professora de Sociologia

E ainda:

[...] Pra mim o grande desafio é mesmo a adaptação curricular, a adaptação de atividades, que é o cotidiano. Então muitas vezes o que acaba acontecendo é: eu nem sempre consigo preparar um material específico, e aquele material que eu dou pra ele [o aluno de inclusão], se ele consegue ler, entender aquilo que está ali, já me dou por satisfeito muitas vezes. Se precisar escrever alguma coisa, fazer alguma coisa,, depois que eu já dei a atividade para todo mundo, eu volto nesse aluno e reescrevo a atividade pra ele, ou digo “faz isso, ou faz aquilo”, e que às vezes são coisas completamente diferentes do que eu tinha pedido para a turma, pra trabalhar as capacidades mesmo de interpretação, de leitura, escrita.. Mas eu não tenho, e é o que eu acho que carece no meu trabalho, conseguir preparar melhor um material específico pros alunos, e conseguir interpretar... não me sinto preparado pra interpretar com os elementos que eu tenho, aquilo que eles me dão e equiparar satisfatoriamente, e isso eu acho que é legal. Mas eu acredito que isso seja algo que eu deveria fazer mais vezes pra ver na prática, são coisas que não se aprende previamente. Às vezes eu sou atropelado pelo tempo e pelas coisas que estou fazendo, e não consigo ter tempo de adaptar a aula e às vezes, na hora que eu chego é que vejo a necessidade. **[Entrevista C4] F.** Professor de Geografia.

Ainda, ambos os entrevistados relacionam parte dos desafios em realizar a adaptação curricular com a ausência, em sua formação base (a Licenciatura) de disciplinas e carga formativa específica em inclusão escolar e/ou educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Finalizo este tópico fazendo referência aos apontamentos de Aydos (2017) a respeito dos processos de inclusão pensados pelo sistema de aprendizagem, como reflexo prático das políticas correspondentes.

Através da etnografia sua análise abarca os processos, modos de gestão e efetivação das políticas em inclusão social a partir da Lei nº. 8.213/91 – que estabelece o sistema de cotas

para pessoas com deficiência nas organizações empresariais - tendo por enfoque as relações sociais produzidas na/através da experiência de uma pessoa diagnosticada com autismo no contexto do mercado de trabalho formal. Ao analisar os desdobramentos, processos de subjetivação e possibilidades de *agência* das pessoas com deficiência frente à dinâmica dos cursos de incentivo a aprendizagem, capacitação e orientação destas para o mercado de trabalho<sup>25</sup>, Aydos (2017) reflete com bastante ênfase sobre muitas das questões que se fizeram visíveis nas passagens anteriores acerca da inclusão na escola.

Uma delas, à qual eu gostaria de me debruçar mais longamente, diz respeito às “barreiras” que se impõem a uma participação plena e equânime das pessoas com deficiência, não somente no mercado de trabalho mas em espaços escolares e demais segmentos da vida social. Segundo a autora, e de acordo com a proposta formal de “Inclusão Plena”, as barreiras sociais a serem rompidas para efetivação de tal proposta não estão ligadas tão somente aos fatores materiais relativos à acessibilidade e tecnologias assistivas e dirigidos à pessoas com deficiências físicas e/ou sensoriais (AYDOS, 2017, p.114). No caso das pessoas com deficiência intelectual e/ou mental (daí inclusos o autismo, psicoses, esquizofrenia [...]) por exemplo, são antes as barreiras simbólicas e sociais que parecem se interpor refletindo diretamente na inclusão e na integração em espaços de trabalho, ensino, etc. Nesse sentido, meus apontamentos vão de encontro à observação feita pela idealizadora e coordenadora do Projeto Piloto de Inclusão na escola:

[a Inclusão] é uma prática que tem que ser cotidiana. Não existe apenas, por exemplo preparar uma escola fisicamente com banheiros acessíveis, rampas de acesso, computadores para deficientes visuais... a estrutura material é uma condição, a presença de Estagiários é uma condição também, são várias condições para a gente poder fazer a inclusão. Mas quem realmente se relaciona com os alunos são as pessoas, são os professores e os próprios colegas, então a inclusão precisa ser trabalhada cotidianamente. [Entrevista C3] CM. Responsável pelo Projeto Piloto

Nesse sentido, em diversos momentos, tanto das observações em aula quanto nos períodos de regência, me questionei acerca da unilateralidade que parecia se estabelecer na prática dos processos que se desenrolavam. A questão que paira constantemente é, também em consonância com as reflexões de Aydos (2017): afinal, quem se adapta no cerne destes processos? O pressuposto formal do paradigma inclusivo, na busca por superar a integração, é o de que os espaços devem adaptar-se às necessidades destas pessoas com deficiência e/ou NEE's. Porém, na prática, é possível visualizar em vários níveis, uma tendência à “responsabilização do indivíduo para que ele se adapte ao meio” (AYDOS, 2017, p. 132). No

---

<sup>25</sup> Sendo as vagas ocupadas por meio da contratação de Aprendizes pelas empresas, prioritariamente via Sistema S de Ensino/RS.

caso da análise endossada pela autora, o incentivo à autonomia, independência e “boas práticas” no ambiente de trabalho se ressaltam nesse sentido. Pensando desde a escola, a adaptação por parte destes sujeitos está mais ligada aos aspectos comportamentais (“*Luan não para de falar!*”; “*Larissa fala baixinho e esquisito...*”; “*Lucas não se enturma*”), e aos fatores cognitivos que alteram significativamente o ritmo dos processos de aprendizagem. Durante a entrevista com a profissional que foi responsável pela SIR AH, esse segundo fator chegou a ser mencionado:

Então é outra coisa: tempo. As crianças de inclusão elas têm um tempo diferente. Mas querem que seja pra ontem, que o autista perca a estereotipia pra ontem, que ele sente pra ontem, que o deficiente intelectual aprenda ABCDE pra ontem, então é tudo assim, muito ilógico. [Entrevista C1] RR, Ex-Responsável pela SIR AH.

Com essas observações não sugiro que haja hostilidades por parte dos estudantes com relação aos colegas com deficiência e/ou NEE's. No entanto, creio ser importante pensar os reflexos destas relações que se estabelecem no cotidiano da escola, de modo a visualizar mais densamente os desdobramentos do conceito trabalhado – viabilizando, por exemplo, mais ações de caráter formativo (e até mesmo interativo) que possam trazer para um debate mais amplo estas questões não somente com os docentes, mas também com os estudantes, demais membros da comunidade escolar, e até mesmo as famílias. Nesses termos, faço referência a uma conversa com Iago, na qual o mesmo sinalizou não se sentir totalmente contemplado pelos colegas:

- Jéssica: E os colegas, tu gosta de todos também?
- Iago: Só com o Luan que às vezes não muito. A gente conversa, mas meio de longe, não muito.
- Jéssica: E tu acha que eles gostam de ti?
- Iago: Acho que não.
- Jéssica: Por quê?
- Iago: Porque eles não dão oi. Ficam assim com uma cara muito estranha. Chego na sala de aula e dou oi e eles nem respondem. [Conversa com Iago, outubro de 2019]

Não pretendo tomar o relato de Iago enquanto ilustrativo de um quadro geral ou característico, muito pelo contrário. Demarco suas percepções em termos propositivos, de modo a gerar reflexões, e igualmente com base nas percepções advindas da prática docente na qual estive em contato com o mesmo (na Turma A). Por fim, a reflexão tpropositiva de Aydos (2017) no sentido de (re)pensar a própria noção de cidadania que está diretamente imbricada no cerne destes processos inclusivos nos é válida para o contexto aqui retratado já que ao “refletir sobre que tipo de cidadania os agentes envolvidos nos projetos de inclusão querem e podem ajudar a construir, e qual é a cidadania possível para as pessoas com deficiência” (AYDOS, 2017, p.135), poderemos compreender com maior engajamento e clareza os reflexos da proposta de consolidação de uma “Cultura Inclusiva” na escola.

### 2.5.5 “Entre-espacos” e o AEE

Para além do ambiente da sala de aula, as observações e percepções acerca dos processos analisados se desvelam também nos “entre-espacos”, traduzindo através das rotinas e do cotidiano da escola, reflexos visíveis da formulação normativa das políticas públicas em inclusão, desde sua incidência direta na “construção de novas categorias de indivíduo e de subjetividade” (SHORE, 2010, p. 32). Nesses termos, ainda de acordo com os apontamentos listados no tópico anterior, ainda que haja ferramentas mobilizadas no sentido de promover a inclusão de modo efetivo no ambiente escolar, as práticas vislumbradas no dia-a-dia revelam uma gama bastante ampla de sentidos, significados e subjetividades em constante (re)formulação. Recordo uma de minhas primeiras observações em campo na qual esteve presente o maior número de estudantes observados até então. As posteriores reflexões acerca de tal relato compõem uma das principais constatações sobre o “perfil” da escola:

#### **Diário de campo**, 30 de outubro de 2019.

Chego na escola e logo os alunos me avisam da realização de uma assembleia nos últimos períodos, referente à eleição para nova direção. Nos dirigimos até o auditório, todas as turmas do Ensino Médio da tarde estão no local, lotado. Encontro Luan, Leandro e o estagiário de inclusão sentados na frente. Após alguns professores explicarem a importância da eleição para Diretores, o processo eleitoral em datas e procedimentos é também explicado e é realizada uma votação para eleger o representante discente. No final da votação são passadas listas de presença para que todos os presentes assinem. Durante esse período - que duraria cerca de 15-20 minutos, o professor propõe um “Mini show de talentos” e abre o microfone para quem quiser cantar ou dançar.

O primeiro a se candidatar é Luan, que quer cantar uma música do Luan Santana. Fico apreensiva, e já imagino o tipo mais negativo de reação por parte dos demais. Ele pega o microfone e começa a cantar, cantando muito alto e empolgado, faz sinais de coração com as mãos para a estagiária de apoio que o acompanha em sala de aula. Observo a plateia, os colegas começam a bater palmas no ritmo da música e alguns cantam junto. Poucos riem, ao final, muitas palmas e incentivos “uhuuu”, “boa Luan!”. Fico surpresa com a reação positiva de modo geral, Luan volta a se sentar ao meu lado, e pergunta o que eu achei. Digo a ele que foi incrível, e ele diz que quer cantar novamente.

Após outros colegas cantarem, com o mesmo entusiasmo da plateia, Leandro pede para cantar, já mais tranquila pela receptividade com Luan, observo sua iniciativa. Leandro é autista, e apresenta algumas estereotípias características, especialmente quando fica agitado ou ansioso. Logo que sobre no palco, demora alguns minutos para começar, e se movimenta demonstrando timidez. Começa a cantar, e canta uma música conhecida por todos os colegas, que eu, a propósito, não conhecia. Quase toda a plateia canta junto, batendo palmas no ritmo da música. Ao final, muito aplaudido, ele volta para seu lugar sorrindo. Percebo pouquíssimos e esparsos olhares de estranheza, os colegas próximos dão tapinhas em suas costas e elogiam a escolha da música.

Tanto ele quanto Luan pedem para cantar novamente, e ao final, quando são atendidos, a reação é a mesma por parte dos presentes, porém, na segunda vez com menos entusiasmo. Luan me pede para cantar pela terceira vez, digo a ele que os outros colegas também querem se apresentar, ele insiste com o professor, mas logo o sinal para a saída toca. Com o término da assinatura das listas, todos começam a sair. Na porta encontro a Professora de Psicologia, comento com ela minha apreensão inicial pelos “alunos de inclusão” e a posterior surpresa pela receptividade dos colegas. Ela comenta: *“Pois é! Isso é inclusão no final das contas, nenhuma risadinha, nem vaias,*

*todos cantaram junto. É o acolhimento né? Em que outra escola tu vê isso? É uma característica muito forte aqui da Emílio”, respondo afirmativamente e volto à sala dos professores para pegar minhas coisas.*

Ao evocar o “acolhimento” enquanto sinônimo do acontecimento ali presenciado, a fala da professora me fez refletir a respeito das características da escola, especificamente, com relação às práticas desencadeadas pela “presença da inclusão”, crescente e “cada vez mais forte” dentro a comunidade escolar. O acolhimento, assim como o entendimento acerca da ideia de apoio à inclusão, formalmente assinalada pelas normativas oficiais desde a RME e a partir dos parâmetros legais e políticas nacionais, de fato parecem compor o imaginário da escola. Este é, no entanto, um aspecto que contrasta em boa medida com o aparato mobilizado do ponto de vista pedagógico e curricular, exposto e problematizado no tópico referente à sala de aula. Ainda assim, mesmo nos entre-espaços, outros vieses podem ser ressaltados:

**Diário de campo, 20 de novembro de 2019.**

Ao longo desta semana a escola está promovendo uma série de eventos, pelo Dia da Consciência Negra. Os estudantes e todos os professores vão todos ao auditório Sol Nascente, para palestras, apresentações e atividades sobre o tema. Nestes dois dias de evento, o auditório esteve bem cheio. No primeiro dia conversei com Diego e com Leandro sobre o evento, Diego disse que não sabia se estava gostando, parecia chateado e não quis muita conversa, olhava para a parede oposta ao palco. Leandro disse que estava gostando de tudo, e não queria voltar às atividades da Sala de aula, porque segundo ele *“essa semana é feriado da consciência negra, sem aulas!”*. Iago disse que estava gostando mais ou menos, mas na palestra sobre Religiões de Matriz Africana ele ficou muito animado, e disse que era a melhor coisa *“Fico todo arrepiado sora, trabalho na religião né, sei de tudo isso que ele está falando”*. Observo Larissa sentada em um ponto mais isolado do auditório, com os pés e mão juntas, olhando para baixo. Permanece assim ao longo de toda a palestra. Sento ao lado dela e pergunto o que está achando da palestra, Larissa faz apenas um sinal afirmativo com a cabeça, e segue olhando para baixo.

Em espaços e eventos coletivos, o engajamento por parte de estudantes como Larissa e Diego é bastante variável. No caso mencionado acima, os eventos organizados e promovidos pela escola na Semana da Consciência Negra foram muito bem recebidos pelos alunos. A programação, bastante diversa e politizada, contou com oficinas, palestras, apresentações de trabalhos e atividades culturais. Luan e Leonardo participaram ativamente, sempre muito animados. Ao final, refletindo sobre o desânimo de Diego e Larissa, pensei na possibilidade de que eles pudessem realizar atividades alternativas, caso assim quisessem, já que a palestra não parecia estar sendo tão interessante para ambos. Este ponto em específico, se conecta bem ao próximo entre-espaço a ser analisado: a SIR, e a pausa contextual no AEE.

Conforme sinalizei anteriormente, a SIR/AEE foi viabilizada através do Projeto Piloto de Inclusão, mediante solicitação frente à SMED e com o argumento da demanda crescente de estudantes com deficiência e/ou NEE's matriculados na escola. Bastante recente, sua

implementação ocorreu em 2018 e os atendimentos e demais atribuições ficaram a cargo de CB, uma das profissionais da Educação Especial entrevistada. O AEE, cujas atribuições já foram devidamente contextualizadas, se constitui enquanto importante referência em Educação Especial dentro da estrutura da escola regular, sendo igualmente essencial dentro da proposta de inclusão a ser desenvolvida. Para os alunos, especificamente, os atendimentos individuais e a avaliação mediante diagnóstico educacional são bastante relevantes. Sobre a importância deste espaço e do atendimento especializado, trago as palavras da professora referência:

Eu entendo a SIR, o espaço da SIR como fundamental. [...] Eu me recordo da primeira reunião que nós tivemos com os professores, e quando foi perguntado para eles sobre esses alunos, os professores olharam para os Estagiários de inclusão. Na primeira reunião, acho que foi abril de 2018. Primeira reunião que eu tive com os professores de uma turma que tinham três alunos de inclusão, do Projeto de Inclusão na escola, os professores olharam para os Estagiários de inclusão. Os Estagiários de inclusão que falaram sobre aqueles alunos, que disseram “o aluno tal sabe fazer isso, o ciclano sabe fazer aquilo”, e eu peguei aquilo para mim. E no final daquele ano depois de outras reuniões ao longo do ano né, que tá acontecendo e hoje também antes de eu sair de licença em agosto, e outras. Depois em outras reuniões, eu me alegro de lembrar que os professores hoje tem propriedade para falar desses alunos. Hoje os professores sabem falar o que os alunos sabem, o que eles não sabem. **E isso é muito legal, eu acho que os professores começaram a acreditar que os alunos de inclusão, eles não estão apenas ali para se socializar, mas eles também estão para aprender né, aprender outras coisas, outros tipos de aprendizagem e até essas mesmas aprendizagens, mas de outras formas.** Então eu acho que que a SIR ela é fundamental nesse momento para mostrar que é importante, a SIR é um espaço que é preciso para organizar aquele ambiente. Porque se faz necessário que a gente cumpra a regra sabe. É relatório descritivo é assim, é assim que tem que ser. É direito deles! [Entrevista C1] CB. Professora da SIR. (*Grifo nosso*)

Essa mudança observada a partir da implementação do AEE, assim como a tomada por parte da comunidade escolar (de docentes, até discentes e as famílias) da SIR e da profissional responsável enquanto “referências da inclusão” na escola, são igualmente importantes em nossa análise. Sobre este último ponto em específico, creio que seja válido pontuar algumas questões. Tal tomada de referência, tanto da SIR como “espaço da inclusão”, quanto da profissional de AEE como “professora da inclusão”, é um aspecto interessante destes processos até então desdobrados. À medida em que essa distinção é naturalizada, pressupõe-se que este distanciamento, conforme comentado anteriormente, entre os espaços pré-concebidos da educação regular e as práticas, sujeitos e implicações da Educação Especial. Enquanto analisado sob um caráter transitório e processual, próprio da transversalidade pressuposta pelo desenho das políticas públicas, este distanciamento não precisa ser necessariamente negativado.

No entanto, ao recordarmos brevemente alguns dos apontamentos de Shore (2010) acerca do fato de que as políticas públicas refletem em boa medida, maneiras de pensar sobre o mundo social, bem como modos de atuação neste. As “governamentalidades” (Shore, 2010;

Foucault, 2012) expressas através da formulação e implementação destas políticas desvelam-se na prática através do desenvolvimento de modos de governo, caracterizados especialmente pelas práticas de “autorregulação” (Shore, 2010) características do modelo social e econômico neoliberal. Nas palavras do autor, devemos ter em mente que as políticas

Contém modelos implícitos — e algumas vezes explícitos — de uma sociedade e de visões [de mundo] de como os indivíduos devem se relacionar com a sociedade e uns com os outros. De tal maneira que as políticas por vezes criam novos conjuntos de relações entre indivíduos, grupos ou nações [...]. (SHORE, 2010, p. 31)

Logo, ao levarmos em conta a trajetória e o panorama histórico no bojo do qual desenvolveram-se as políticas de inclusão aqui dissecadas, é possível questionar se estes distanciamentos e mediações verificados na prática das políticas, não são reflexos tanto do próprio texto base das normativas que os delineiam, quanto estas são também representativas da realidade social através da qual se produzem. Em outras palavras, tendo em vista a demanda social crescente pela inclusão recursos como o AEE, a SIR e as demais políticas e estratégias com caráter “mediador”, são mobilizados pelo Estado de modo a assumir exatamente essa função, cujas lacunas não estão sendo preenchidas pelo próprio estado e pela sociedade civil. Entendendo, conforme o autor, que as “políticas são ferramentas de intervenção e ação social para administrar, regular e mudar a sociedade” (SHORE, 2010, p.32), torna-se central neste ponto da análise, a correlação entre as relações produzidas por tais políticas, seus efeitos e os sistemas de pensamento nas quais estas se inserem. Sintetizo minhas impressões através da reflexão endossada pela profissional que esteve responsável pela SIR AH na escola:

E tem uma outra coisa que é uma especificidade do AEE, que ele traz pra escola, quando ele se insere dentro da escola, seja de uma forma consciente ou inconsciente, objetiva ou subjetiva, ele traz a discussão da inclusão. Ele traz. Porque quando eu tô vendo que um aluno não tá com o currículo adaptado eu tenho que ir lá falar com o professor, então eu trago a inclusão para sala de aula. Quando o aluno está lá e eles me chamam e eu converso com toda a turma porque aconteceu alguma coisa, eu trago a inclusão pros alunos. Então a gente traz o refletir sobre a inclusão enquanto a gente institucionaliza uma pessoa, um professor pra trazer essa discussão pra escola. Eu não sei se isso é saudável, porque essa discussão ela deveria entrar como um processo natural, social. [Entrevista C1] RR, Ex-Responsável pela SIR AH.

A perspectiva da ex-responsável pela SIR/AH converge com estes aspectos do debate, reafirmando ainda a centralidade de ferramentas como o AEE e a SIR, bem como os profissionais implicados dentro da estrutura da escola regular, no sentido de pensar, promover e mobilizar práticas “inclusivas”. Ao final, e dando continuidade ao objetivo deste tópico, seguimos para os desdobramentos do AEE. Cabe sinalizar que durante o período de desenvolvimento da pesquisa, a Profissional responsável pelo mesmo na escola teve de se

ausentar em licença médica, o que interrompeu no referido contexto, a realização dos atendimentos e pausou simultaneamente as demais atividades atribuídas ao serviço na escola.

Este fato é também ilustrativo do caráter referencial que tal ferramenta assume, e igualmente, da fragilidade que este caráter pressupõe, pois ainda que o Projeto Piloto – cujas ações são anteriores à presença do AEE na escola – dê andamento a certas demandas “em inclusão” no local, muitas das especificidades próprias desta modalidade transversal de apoio deixam de ser realizadas mediante a ausência desta profissional referência. De qualquer forma, compartilho no que se segue, registros do espaço físico ocupado pela SIR - sendo as três primeiras imagens abaixo referentes à SIR/AEE, e a quarta à SIR/AH - na escola.



**Figura 3 – SIR/AEE** Visões da Sala

Fonte: Arquivo Pessoal



**Figura 4 – SIR/AH e SIR/AEE**

Fonte: Arquivo Pessoal



- *Jéssica: Tu é atendido pela SIR Luan? Como é?*
- *Luan: Sim. Com a 'Sora' C. na SIR. É bem legal, a gente escreve, desenha, conversa. Agora não tem porque a 'Sora' foi fazer cirurgia e eu sinto falta.*

[Conversa com Luan, setembro de 2019]

### 3 SENTIDOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Por fim, trago neste terceiro eixo algumas das narrativas, perspectivas e discursos associados ao conceito de inclusão. Tais apontamentos surgem tanto das entrevistas realizadas em campo quanto dos relatos de observação colhidos ao longo do processo. Busco relacionar como pano de fundo, as contribuições de Shore (2010) e Carniel (2018) no sentido de finalizar tal seção com a problematização e articulação acerca das “técnicas, saberes, categorias e agentes mediadores que possibilitam a existência cotidiana de práticas, infraestruturas, aparatos e rotinas governamentais e não governamentais [...]” (SCHUCH et al., 2018, p.10) dentro deste escopo. Ao final, retomo ainda as reflexões desde o campo dos *Disability Studies* através de uma revisão crítica e com foco no debate acerca da produção destas categorias, estratégias e mediações correspondentes.

#### 3.1 O Projeto Piloto de Inclusão: construções desde antes da “instrumentalização”

Conforme sinalizamos anteriormente, a implementação da SIR/AEE na Emílio Meyer é bastante recente, datando de 2018. Logo, cabe finalizar com um relato a respeito do Projeto Piloto de Inclusão em atividade na escola desde o ano de 2017/2, cuja idealizadora é a atual professora de Psicologia (EM e Curso Normal). Tendo surgido durante o período em que CM trabalhava no SOE, a ideia inicial seria, segundo a mesma “preparar a escola para fazer a inclusão”. Pensado em total integração e parceria com o SOE, hoje o projeto é executado e planejado junto com a atual responsável pelo setor. Nas palavras da mesma:

Basicamente é um projeto de formação continuada. Nós sabíamos que para efetivar a inclusão, e não apenas juntar alunos que têm deficiências com os que não têm deficiência, mas para que realmente houvesse a inclusão no sentido de que todos aprendem, a gente sabia que precisava trazer informação e formação para o profissional que está mais diretamente ligado esses alunos, que são os professores. [Entrevista C3]  
CM. Responsável pelo Projeto Piloto

Tomando por referência a Turma A, o trabalho formativo incluía reuniões pedagógicas quinzenais com os docentes vinculados à turma, com enfoque na temática da inclusão. De acordo com a atual responsável pelo SOE “o objetivo do projeto é criar uma Cultura

*Inclusiva*”. E completa: “Que tu possa olhar para aquele sujeito e conseguir identificar no que ele pode se desenvolver, porque em algumas coisas ele se desenvolve muito, não só na socialização, mas também na questão do conhecimento.” [N. - Entrevista C3]. Nesse sentido, é anterior à presença da SIR na escola a abordagem das questões referentes à adaptação de planejamentos, sensibilização e “manejo” desta demanda crescente de alunos com deficiência matriculados. Ainda segundo sua idealizadora, antes da existência do Projeto já eram realizadas ações em prol da inclusão na escola: através de reuniões pedagógicas com este tema, organização de formações com profissionais da SIR de outras escolas [...], todo um trabalho prévio no sentido de “sensibilizar e conscientizar sobre a ideia da inclusão nas escolas regulares” [CM - Entrevista C3].

Em uma das reuniões realizadas pelo projeto, estive presente enquanto observadora e residente responsável pela Turma A naquele semestre. A formação nessa ocasião referia-se à Terminalidade Específica (TE) e Certificação Diferenciada, pensando em termos de avaliação e certificação destes alunos ao concluir o ensino médio. Com base em diretrizes legais desde a SMED/POA, os docentes presentes e as coordenadoras do Projeto debateram questões referentes ao protocolo de sondagem e avaliação de NEE’s, além de outros aspectos relativos ao cotidiano das aulas, planejamento, etc. Tanto nesta reunião quanto ao refletir acerca do contexto de idealização e desenvolvimento do projeto, me chamam atenção duas questões em específico.

A primeira refere-se às estratégias, alternativas e recursos mobilizados não através da estrutura normativa e das ferramentas institucionais específicas (como a SIR/AEE e o Programa de Estágios), mas enquanto reflexos do próprio “paradigma da inclusão” manifesto no escopo mais amplo das políticas nacionais e internacionais (desde a Unesco e Unicef, por exemplo) em inclusão escolar. Ainda que não estivessem presentes na escola tais recursos, a demanda expressa através da matrícula crescente de alunos com deficiência e/ou NEE’s surge no bojo de um movimento mais expressivo, e igualmente embasado pelas políticas competentes, de uma mudança na própria concepção de educação, voltada à diversidade. Logo, tanto as ações anteriores e sua trajetória, quanto o próprio desenvolvimento do Projeto acabam por mobilizar e viabilizar a implementação das ferramentas e recursos específicos na escola. Nesse sentido, temos que os *efeitos* sociais (Shore, 2010) destas políticas desdobram-se na prática também através destas demandas, das estratégias mobilizadas para contemplá-las (administrativa, pedagógica e socialmente) e da mobilização de concepções, entendimentos e percepções variáveis acerca da inclusão enquanto processo.

A segunda questão refere-se à promoção de uma “Cultura Inclusiva”. O termo em si mesmo está constantemente presente no discurso corporativo, através da promoção de ações e estratégias administrativas e organizacionais que visem contemplar as concepções mais correntes acerca da inclusão social, quer seja de modo mais amplo em termos de diversidade, ou especificamente ligado às pessoas com deficiência. No contexto da escola, a Cultura Inclusiva figura como reflexo direto do “paradigma da inclusão”, estando ligada à “remoção das barreiras”, especialmente sociais, que comprometam a participação, acolhimento e atendimento às necessidades destes estudantes com deficiência e/ou NEE’s. De acordo com as coordenadoras do projeto, a implementação de uma cultura inclusiva está relacionada a esta sensibilização e ao desenvolvimento de práticas efetivas que se traduzam enquanto inclusivas. A formação continuada aqui é bastante central, já que em seu cerne objetiva uma efetiva mudança de concepções e instrumentalização acerca da ideia de/sobre inclusão.

Neste ponto faço referência aos apontamentos de Carniel (2018) a respeito dos usos políticos, institucionais e pedagógicos desta concepção de inclusão educacional, cuja emergência está associada à supracitada mudança de paradigma. Em sua análise, que enfoca a gestão escolar relacionada à inclusão educacional de pessoas surdas, o autor reflete sobre estes processos considerando o caráter de gerenciamento por parte das tecnologias de governo pertinentes, destas categorias e classificações já debatidas, quais sejam: identidade, diferença, Integração x Inclusão, dentre outras. A respeito do aparato normativo que delinea as práticas ditas inclusivas, o autor menciona:

Em cada um desses textos oficiais vemos a primazia da universalização da escolarização básica, da democratização do acesso, da satisfação das necessidades inerentes à permanência, da promoção da equidade e da qualificação dos sistemas de ensino passava pela possibilidade de lidar com aqueles e aquelas que são considerados como “excluídos” das redes escolares. [...] (CARNIEL, 2018, p. 92)

Não pretendo me alongar no debate aqui referenciado, no entanto, creio ser ilustrativo ao pensarmos estas categorias, narrativas e conceitos imbricados nestes processos de implementação tanto das políticas, quanto da própria “Cultura Inclusiva” que delas se desprendem, de modo geral. No entanto, é interessante a possibilidade de compreender, ainda *cf.* Carniel (2018) estes pressupostos do movimento mais amplo de democratização do acesso à escola, do ensino e da concepção de uma educação para a diversidade, desde sua correlação para com a agência do Estado, e enquanto dispositivos políticos e normativos que agem também na conformação e na produção de representações acerca destas “minorias”, e/ou sujeitos que estiveram historicamente situado à margem dos sistemas de ensino.

Dentre os desdobramentos do Projeto, há também o enfoque na avaliação e reflexão acerca das potencialidades e desafios impostos à inclusão escolar, dentro do referido contexto. Dessa forma, com base nos apontamentos colhidos em campo, percebe-se que as considerações em termos de potencialidades a respeito do trabalho para com estes “alunos de inclusão”, referem-se a aspectos como o bom convívio e relacionamento por parte destes estudantes com relação aos demais colegas, maior “diversidade” nas turmas e na escola de modo geral, e a possibilidade de desenvolver diferentes formas de avaliação, recursos e atividades. Em termos de desafios, foi bastante mencionada a heterogeneidade do ponto de vista cognitivo que passou a caracterizar boa parte das turmas, comprometendo/dificultando o planejamento de atividades e dinâmicas de aula. Nesse mesmo sentido, as dificuldades encontradas por estes alunos, na avaliação dos professores, são mais expressivas no que se refere à abstração e interpretação de conceitos específicos de cada área.

Por fim, articular esta perspectiva crítica aos reflexos que a mobilização desta ideia de Cultura Inclusiva pode vir a assumir em termos de efeitos gerados nestes sujeitos “incluídos”, tanto quanto na comunidade escolar, que de modo geral, deve estar aberta à incluí-los – mudando suas percepções de acordo com o novo “paradigma inclusivo”. No caso dos estudantes, tais efeitos são captados em níveis variados. De modo geral, expressam considerações positivas a respeito da escola, da relação com os professores e especialmente das atividades com as quais mais se engajam. Em outros momentos – como no caso do comentário de Iago referenciado anteriormente – é possível perceber que, ao ressaltarem-se as “diferenças” (especialmente do ponto de vista comportamental e cognitivo) entre estes estudantes com deficiência e/ou NEE e seus colegas, os primeiros, por vezes acabam se questionando acerca das motivações que movem os colegas a olhá-los “de outro jeito”<sup>26</sup>, refletindo tanto sobre si mesmos, quanto sobre as relações nas quais se veem inseridos. Analisarei no que se segue, a continuidade deste debate através dos sentidos atribuídos à inclusão na/para a escola.

### **3.2 Conceitos, categorias e entendimentos: a inclusão escolar como culminância**

– *Jéssica: Como tu se sente aqui na escola Luan? As coisas que tu mais gosta, e as que tu menos gosta?*

– *Luan: Gosto de todo mundo, todo mundo. Me sinto muito bem na escola!*

– *Jéssica: E o que tu mais gosta de fazer aqui na escola? Quais aulas tu gosta mais?*

---

<sup>26</sup> Em uma breve conversa de corredor com Iago, o mesmo comentou que não entendia porque às vezes algumas colegas olhavam tão diferente pra ele. “Até dá pra entender pro Luan, porque ele incomoda muito, mas eu fico sempre quieto no meu canto, não sei por que ficam olhando”.

— Luan: *Gosto mais de conversar com minhas amigas no recreio. Eu gosto de todas as aulas profe. A coisa que eu menos gosto é literatura, não gosto nada nada*

[Conversa com Luan, novembro de 2019]

Nesta seção, partindo da Questão de número 5 do roteiro para a realização das entrevistas etnográficas, e também com base nos diálogos realizados com dois dos estudantes abarcados pelo projeto, trago algumas das considerações por parte de meus interlocutores acerca do conceito de inclusão no contexto da escola. A referida questão, inserida no contexto dos diálogos orientadas foi feita da seguinte forma: *“Como você entende o conceito de Inclusão no contexto da educação escolar?”* Dentre as respostas, observou-se que de modo geral o conceito de Inclusão é entendido desde uma perspectiva que “contemple a todos”, relacionando-se diretamente com a pauta da diversidade e perpassando marcadores sociais tais como raça, etnia, gênero, sexualidade e classe. Compartilho abaixo as respostas:

**[Entrevista C4]** Professora de Sociologia

É legal de pensar, que essa questão da inclusão dos deficientes na escola regular, provocou uma inclusão de fato para todos. Porque o respeito à diferença era um discurso, e aí ele teve que ser uma prática quando chegaram os alunos com deficiência. Porque daí a gente percebeu o quanto precisamos incluir todos, e o respeitar as diferenças de todos, a partir das deficiências específicas de cada aluno. Essa coisa visual né, que esse aluno de inclusão ele nos provoca, mexe com isso. E eu acho que foi um ganho no final das contas para todos né, essa inclusão ela tem que ser entendida como horizontal, ela não pode ser vista como uma adaptação.

**[Entrevista C4]** Professor de Geografia

Primeiro, o que eu penso é que quando a gente está em um espaço, um espaço como esse aqui, em que tu valoriza as pessoas em primeiro lugar, sem esquecer que existe também um currículo, programas nacionais, políticas públicas, mas enfim, que as pessoas, por mais que existam essas ferramentas, que esse aporte existe para as pessoas, eu acho que isso facilita a gente pensar em uma educação mais inclusiva. Por que essas diferenças são múltiplas né, não só dos alunos com necessidades especiais, mas a cada matéria, a cada questão, tem uma necessidade especial de cada um. Então se a gente for levar isso dessa forma... eu conheço experiências de saber assim, de escolas que trabalham com outras metodologias, que trabalham a partir do que o aluno se interessa em pesquisar. Então se fosse mais aberto, uma metodologia que partisse dos conhecimentos que os alunos buscam, eu acho que seria até mais fácil, mais interessante de fazer esse trabalho. Porque daí não é um trabalho normal e outro diferente, todos os trabalhos são diferentes, então eu acho que partir desse lugar seria interessante, pensando no conceito de inclusão.

Observando as narrativas dos professores entrevistados, percebe-se, para além da associação para com a compreensão mais ampla acerca das “diferenças múltiplas”, a ideia de modificação da própria concepção de ensino está também presente. Desde a Inclusão dos alunos com deficiência e/ou NEE’s dentro do sistema de ensino regular enquanto “agente propulsor” de uma melhoria, a mudança que abarca a todos; até a percepção sobre ativação de diferentes formas de construir o conhecimento (tanto em termos de currículo, quanto de estrutura

organizacional da escola), ambas as perspectivas se inserem no pressuposto citado anteriormente. Com relação aos demais profissionais, tanto do AEE quanto do Projeto Piloto, a perspectiva é semelhante:

**[Entrevista C1]** Professora da SIR/Responsável pelo AEE

E eu acho que na inclusão, as pessoas, tu sente: elas podem não estar juntas quando tu passar mas tu sabe que elas estão conectadas. E se tu passa por um lugar às vezes tu vê, elas estão sentadas uma do lado da outra mas elas não estão conectadas. E isso é uma coisa que me choca muitas vezes, que eu fico pensando sabe. Então eu acho que esse é um conceito, eu gosto de pensar assim a inclusão.

**[Entrevista C3]** Profissional responsável pelo SOE

Bem, o que a gente chama aqui, seria então a cultura inclusiva né. Então é tu olhar o sujeito, não tomando a norma como parâmetro, mas tomando ele próprio como parâmetro. Então daí tu está realizando a inclusão, quando tu consegue fazer isso, que é uma coisa que não é fácil. Então tu tem que olhar individualmente para o sujeito, não é a minha turma que é heterogênea ou homogênea, é cada pessoa. Mas a inclusão para a gente é de todos, não só desses alunos especiais, então quando nós olhamos para escola e pensamos que aqui têm de estar todas as pessoas, raça, cor, etnia, credo, nós estamos pensando em inclusão. Então esse é o nosso conceito de inclusão, que é algo que nos torna mais humanos.

**[Entrevista C3]** Professora de Psicologia/Projeto Piloto

O conceito de inclusão no contexto da educação escolar eu entendo que significa tu poder olhar para todos os alunos, nas suas diferenças e poder atendê-los de forma que todos aprendam. Isso não significa que todos irão aprender da mesma forma, no mesmo ritmo e as mesmas coisas, os mesmos conteúdos. Destacando que um sistema de ensino de qualidade atualmente ele é considerado um sistema de qualidade quando ele faz a inclusão. Ou seja quando ele tem alunos de diferentes características né, cognitivas e físicas, sensoriais, trabalhando todos juntos né, no processo de aprendizagem. Que é o que a gente aqui chama de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva. Nesse conceito de inclusão embora a gente use muito rotineiramente o termo inclusão quando a gente fala de alunos com deficiências cognitivas, físicas ou sensoriais, na verdade a inclusão ela é mais ampla que isso né. Ela envolve poder dizer que independente da tua condição social e econômica, religiosa, sexual, de gênero, nessas políticas que a escola possa acolher esses alunos E permitir que esses alunos tenham um processo de aprendizagem. A inclusão no contexto da educação escolar é isso.

Dentro do discurso das profissionais responsáveis e/ou referências em Inclusão e Educação Especial na escola, o “olhar para todos” também está contemplado, ao lado da diversidade, das “diferentes características” e da ideia de uma conexão mais ampla e horizontal enquanto correlatos deste conceito central. Dois pontos merecem uma maior atenção: 1) O ato de tomar o sujeito enquanto parâmetro, em lugar da norma; e 2) O destaque dado à avaliação da qualidade de um sistema de ensino, como estando condicionada à realização da inclusão. Ou seja: quanto mais diverso e mais inclusivo, melhor. Em ambos os pontos é possível vislumbrar tanto a centralidade da modificação nas concepções de ensino, prática pedagógica e gestão educacional, que se inserem em um cenário mais amplo – transnacional – que segue nesse sentido, quanto os efeitos que esta mudança produz. Primeiro, na forma de “olhar” para este sujeito: olhar antes condicionado à norma, e que agora volta-se, em teoria, para o próprio. E

segundo, na determinação da qualidade de um sistema educacional com base em novos pressupostos, agora inclusivos.

Nesse sentido, sigo as observações de Shore (2010) ao pensar tanto no caráter de ordenação e conformação social produzido pelas políticas públicas, quanto da própria imersão destas em sistemas de pensamento específicos, produzindo ao final, efeitos múltiplos e heterogêneos na produção das subjetividades implicadas no processo. Da mesma forma, traço um paralelo com a análise de Aydos (2017), ao articular a compreensão dos processos de inclusão com as relações desdobradas entre Estado e Mercado, pensando em termos de efetivação por parte das empresas destas políticas de cotas para PcD em seus quadros. Dentre suas observações, faço menção à relação entre o conceito de “gestão da diversidade” enquanto elemento inserido em um bojo mais amplo de matrizes discursivas desde modelos contemporâneos de desenvolvimento, ligados por sua vez ao conceito de inclusão (Aydos, 2017). Essa concepção de gestão da diversidade dialoga diretamente com uma ideia mais ampla de multiculturalismo e “Sociedade Multicultural”, inserindo-se no escopo dos modelos de governo relacionados ao “Desenvolvimento Inclusivo”, que visa abarcar “diversidades” e “diferenças” tanto em termos de mercado, quanto nas instituições. Nesses termos, a diversidade é frequentemente associada às concepções de progresso e desenvolvimento – econômico e social.

Finalmente, entendo que o conceito de Inclusão reflete em si mesmo e a partir do contexto da escola, múltiplos sentidos associados. Elenco quatro deles como *sentidos principais*: 1) A inclusão escolar desde o ponto de vista legal, normativo e sob a perspectiva da justiça social. Sendo entendido o acesso e condições favoráveis de permanência na escola regular enquanto direitos adquiridos, legitimados e evidentemente requeridos por estes sujeitos “incluídos”. 2) O conceito de Inclusão desde uma concepção mais ampla, relativa à promoção e construção de uma “Educação para todos” inserida no contexto deste novo paradigma educacional inclusivo. E este, por sua vez, atendendo às demandas de um “mundo globalizado” no qual a diversidade adquire centralidade de diversas formas. 3) Enquanto modo de garantir a equidade social, tanto em termos de igualdade de acesso e oportunidades, quanto dos processos de ensino e aprendizagem. E nesse caso, abarcando a compreensão de diferentes modos de aprender, ensinar, conhecer. 4) Por fim, a inclusão enquanto “*algo que nos torna mais humanos*”: com enfoque em uma horizontalidade desejável e na produção de relações nas quais o “respeito à diversidade” engendre mudanças sociais mais amplas, que ao final “*beneficiam a todos*”.

### **3.3 Horizontes reflexivos e problematizações do porvir**

Busquei, ao longo deste último eixo analítico contemplar parte dos discursos e narrativas que dão forma aos diferentes sentidos atribuídos ao conceito de Inclusão no contexto da escola. Dirigindo-me ao final das contribuições propostas pelo presente trabalho, gostaria de apontar enquanto um horizonte de possibilidades futuras de reflexão, algumas das questões que se fizeram presentes durante a imersão em campo e a partir das entrevistas realizadas, e que não puderam ser devidamente desdobradas dentro da estrutura aqui proposta. Essas questões sugerem a necessidade de dar continuidade às problematizações pertinentes com relação ao campo aqui delineado.

A primeira delas se refere aos desdobramentos do Programa de Estágios de Apoio à Inclusão da PMPA. A presença dos estagiários de apoio em sala de aula é frequentemente referida enquanto central no cotidiano destes alunos em sala de aula. Nesse sentido, ao entrevistar um dos estagiários vinculados à escola, as impressões, desafios e impasses relativos ao trabalho desenvolvido por estes profissionais (licenciandos em formação) abrem um leque de possibilidades de análise e correlação de conceitos. Aqui poderiam ser pensados aspectos referentes às noções de apoio e relações de cuidado, implicadas na sua presença em sala de aula (por estarem literalmente ao lado destes estudantes). Penso que poderia ser interessante analisar mais profundamente as ferramentas mobilizadas em termos de apoio aos processos de inclusão, com foco nas suas implicações e impactos na produção da subjetividade dos sujeitos por elas abarcados - estigma, autonomia e interdependência poderiam ser alguns dos conceitos trabalhados neste ponto.

O segundo ponto que mereceria uma maior atenção diz respeito aos impactos da ausência de elementos referentes à Inclusão Escolar nos currículos formais das licenciaturas. O argumento referente a esta lacuna na formação de base dos docentes é frequentemente evocado enquanto barreira, questão e/ou desafio na efetivação da inclusão em termos de currículo, planejamento e dinâmicas em sala de aula. Neste mesmo sentido, menciono a influência das diferentes correntes teóricas (a exemplo, a linha psicanalítica frente à linha comportamental cognitivista) na formação dos profissionais da Educação Especial que atuam na rede de ensino regular. Este aspecto foi citado na entrevista com a ex-responsável pela SIR AH na escola enquanto central para a condução do Atendimento Especializado, refletindo-se diretamente nas práticas mais ou menos voltadas à identificação das necessidades destes estudantes.

Por fim, cito uma questão advinda tanto das entrevistas quanto das observações. Houve nestas duas esferas, uma preocupação bastante enfática com o fato de que: havendo uma maior



centralidade nas práticas de viés inclusivo dentro de sala de aula – ou seja, uma atenção mais expressiva aos estudantes com deficiência e/ou NEE's – acaba ocorrendo um movimento no sentido oposto, em que os demais alunos sintam-se excluídos. Isso porque ao adaptar as aulas de modo a contemplar o ritmo e as necessidades destes estudantes, poderia ocorrer um descompasso no ritmo geral da turma. Nas palavras da idealizadora do Projeto Piloto: “*a gente já observou é que talvez tenha havido uma lacuna de uma formação mais intensificada, que a gente pudesse também dar apoio aos outros alunos, aos professores sobre como poderiam lidar com os alunos que não tem deficiência para que no decorrer do processo, não se sentissem excluídos*”. Este ponto mereceria uma maior atenção, que aqui não me coube realizar. No entanto, abre a possibilidade para reflexões futuras acerca dos efeitos produzidos por estas práticas ditas inclusivas no contexto curricular e nas demais relações aí implicadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo destes três segmentos aqui tematizados, foram contemplados e caracterizados parte dos percursos, lutas e desafios impostos à consolidação de uma educação pública amplamente inclusiva. Nesse sentido, a análise realizada teve por enfoque e cerne principal a Inclusão Escolar de pessoas com deficiência no contexto do ensino regular. As reflexões advindas deste recorte foram percorridas de modo sequencial, a partir de eixos temáticos: desde as Políticas de Inclusão que compõem o discurso “oficial” e a estrutura normativa pertinente, passando pelos desdobramentos práticos e pela análise acerca dos efeitos sociais destas políticas, até sua culminância na compreensão de alguns dos *sentidos* associados ao conceito de inclusão no contexto da escolarização formal.

No primeiro eixo, dedicado às Políticas de Inclusão Escolar, foi possível visualizar o percurso e desenvolvimento histórico das terminologias e categorias de classificação atribuídas às pessoas com deficiência. Concluiu-se que estas, delineadas através das políticas já contextualizadas formam parte de um processo caracterizado pelo binômio inclusão-exclusão, ligado diretamente ao aparato dos sistemas de representação mobilizados pelo Estado. Da mesma forma, tais classificações estão ligadas à conformação de modelos que partem desde a área médica, até a construção de concepções que partem de um *modelo social* da deficiência. As implicações destas categorias de classificação refletem-se material e simbolicamente através da normatização destes sujeitos, bem como da institucionalização das práticas “inclusivas” que

lhes são direcionadas. Na escola, por exemplo, estes estudantes com deficiência e/ou NEE's são classificados enquanto "alunos de inclusão", categorização bastante associada às terminologias em voga nestas narrativas normativas.

Em nosso segundo eixo, a ênfase nos desdobramentos destas diretrizes legais foi conduzida através de uma etnografia das práticas em inclusão escolar, realizada na EMEM Emílio Meyer. Da mesma forma o esforço teórico e metodológico em estabelecer um diálogo entre Antropologia e Educação, possibilitou uma análise crítica em maior profundidade acerca destes processos. Partindo daí, é possível compreender que o acesso destes estudantes à escola regular, bem como os movimentos em prol de sua inclusão plena sugerem também que se repensem as práticas pedagógicas e educativas, refletindo-se em questões curriculares, políticas e na própria concepção acerca das noções formais e reflexivas de ensino e aprendizagem.

Observando especificamente as dinâmicas em Sala de Aula, com enfoque na disciplina de Sociologia percebeu-se a importância da adaptação curricular, tanto de objetivos quanto de conteúdos, práticas e dinâmicas de condução das aulas. De modo geral, ainda que esteja prevista a efetivação destas adaptações, verifica-se com maior expressividade o recurso da flexibilização por parte dos docentes. Nesse caso, as aulas não são repensadas em sua estrutura, consistindo a referida flexibilização, em um menor nível de exigência e/ou redução da complexidade das propostas, de modo a adequar-se às "capacidades cognitivas" destes estudantes – ressaltando também a especificidade da Deficiência Intelectual dentro do corpo discente da escola.

Ainda neste nicho e captando alguns dos impasses no desdobramento prático destas diretrizes, durante a realização da imersão em campo as atividades da SIR/AEE estiveram paralisadas, devido à licença médica da profissional responsável. Este ponto expõe a problemática em torno do caráter referencial e de mediação que a presença do AEE adquire dentro desta estrutura, bem como a tomada da SIR enquanto "espaço da inclusão" na escola. Ao final, tal caráter traduz-se na instabilidade inerente a este aspecto da implementação das políticas ditas inclusivas, ao considerar que a ausência de um profissional específico pode comprometer boa parte do aparato mobilizado nesse sentido.

No terceiro eixo, a contextualização do Projeto Piloto tornou expressos os reflexos da demanda crescente pela inclusão escolar, decorrente do aumento das matrículas de alunos com deficiência no ensino regular. Sua idealização e efetivação, que possibilitou inclusive a implementação do AEE na escola, pode ser entendida enquanto uma resposta prática à ausência (anterior à SIR/AEE) de ferramentas específicas para a realização desta inclusão. Da mesma forma, seu caráter de formação continuada objetivando a consolidação de uma "Cultura

Inclusiva” na escola, pressupõe a correlação direta para com o “paradigma da inclusão”, expresso tanto pelo discurso oficial das políticas (municipais, nacionais e internacionais) quanto pelas práticas que dele decorrem, simbólica e materialmente. Os *sentidos* da Inclusão no contexto educativo expressam-se também a partir deste paradigma inclusivo, havendo associações para com um movimento mais amplo em termos de justiça social – manifestado pela ideia de “inclusão como direito” – e valorização da diversidade, bem como da “educação para todos” – traço característico e tomado inclusive enquanto parâmetro de qualidade na avaliação dos sistemas de ensino.

É possível observar em relação à escola e com base nas concepções acima referenciadas, que há um movimento mais consistente no sentido do “acolhimento” às diferenças e a esses estudantes com deficiência e/ou NEE’s, do que necessariamente a efetivação do caráter pedagógico e educativo destas práticas. Verificou-se de modo geral, uma sensibilização por parte da comunidade escolar com relação ao tema. Porém, ainda que haja uma boa mobilização e de orientações através do Projeto Piloto, além dos impactos positivos decorrentes da implementação do AEE da escola, o aparato de recursos e práticas educativas é bastante variável e parece depender de disposições individuais por parte dos docentes. Este ponto pode analisado enquanto reflexo do protagonismo do SOE em termos de iniciativa e execução de ações no sentido da inclusão, já que o mesmo tem o acolhimento como forte característica de sua efetivação enquanto setor. Nas palavras da responsável pelo mesmo na escola: “*Então o SOE, ele acolhe a todos, indistintamente*”.

Com base na imersão em campo e na posterior análise das entrevistas etnográficas, foi possível visualizar, de modo geral, a confirmação da hipótese sugerida como ponto de partida do presente trabalho. Dessa forma, conclui-se que institucionalização de ferramentas direcionadas às “práticas inclusivas” na escola afetam em diversos níveis os discursos, sociabilidades e concepções por parte de toda a comunidade escolar. Esta afetação, por sua vez, ocorre em relação tanto às percepções acerca conceito de Inclusão, quanto da produção de categorias, subjetividades e moralidades no escopo das relações interpessoais e institucionais próprias do ambiente escolar. A respeito destas considerações, penso que haja espaço para elaborações e análises futuras em maior profundidade acerca das racionalidades e argumentos morais implicados nestes processos.

Dentro deste debate, creio ainda na centralidade de uma abordagem crítica e reflexiva acerca dos processos de Inclusão Escolar, e de uma perspectiva mais ampla de Educação Inclusiva. Assim, as possibilidades de análise e reflexão desde a Antropologia permitem a

problematização de alguns destes pressupostos, especialmente no que diz respeito à produção de discursos e parâmetros oficiais que se refletem nos modos de gestão e organização dos sistemas educacionais.

Do mesmo modo, dentro e para além da perspectiva freireana de uma prática educativa que seja capaz de dialogar com a realidade dos educandos em sua diversidade, entendo ser igualmente central (re)pensar as relações de ensino e aprendizagem dentro do contexto da escolarização formal, abarcando de fato, modos diversos de *ser*, *estar* e *conhecer*, por meio de recursos educativos, dialógicos e ativos frente às potencialidades e necessidades imbricadas nestes processos. Ainda, dentro do atual contexto, faz-se essencial ressaltar a importância da educação pública também enquanto território de disputas, de resistência. Diante de seu progressivo desmonte, verificado na prática no cotidiano da escola, entendo ser indissociável às reflexões acerca de práticas e políticas de inclusão, uma postura crítica e engajada frente a estas questões.

Finalmente, concluo fazendo referência a Diniz e Santos (2010) ao postularem que “habitar um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais é uma das muitas formas de estar no mundo” (p. 65). Nesse sentido, penso ser possível articular a partir do conceito de Inclusão, uma gama mais ampla de saberes, de práticas e de entendimentos acerca dos processos educativos em suas diversas formas, finalidades e formulações. É possível compreender ainda, que as tão citadas barreiras impostas à inclusão social de pessoas com deficiência estão ligadas ao fato característico de que a sociedade – e especialmente dentro das elaborações do sistema capitalista – expressa formalmente esta incapacidade de compreender e contemplar estas “muitas formas de estar no mundo”. Vislumbro, a partir daí, a importância do acesso e da permanência destes estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas no contexto do ensino *regular*, constituindo-se enquanto elemento fundamental para que se siga em direção à construção e na luta por uma educação pública plural, emancipadora e efetivamente diversa.

## REFERÊNCIAS

- AQUINO, Julio Groppa. **Docência, poder e liberdade: dos processos de governamentalização à potência de existir nas escolas**. 2009. 210 p. Tese (Livre - Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- AYDOS, Valéria. Agência e subjetivação na gestão de pessoas com deficiência: a inclusão no mercado de trabalho de um jovem diagnosticado com autismo. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, 22 (n. 46), p. 329-358, 2016.
- AYDOS, Valéria. “**Não é só cumprir as cotas**”: Uma etnografia sobre cidadania, políticas públicas e autismo no mercado de trabalho. 2017. 252 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, UFRGS. Porto Alegre.
- BEAUD, B. ; WEBER, F. “**Preparar e negociar uma entrevista etnográfica**”. In: BEAUD, B.; WEBER, F. Guia para a pesquisa de campo; Produzir e Analisar Dados Etnográficos. Petrópolis, Vozes. 2007
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
- BRASIL. Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre - CME/POA, Resolução nº 013 de 05 de dezembro de 2013.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - MEC/SECADI, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - MEC/SECADI, 2015.
- BRASIL. Resolução nº 4 da CNE/CEB de 2009. Diário oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009.[Seção 1, p.17]
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

CARDOSO, M. **Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão: uma longa caminhada.** In: MOSQUERA, J. M.; STOBAÜS, C. (Org.). Educação especial: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever.** In: O trabalho do antropólogo. São Paulo: UNESP, 2000. p. 17 - 36.

CARNIEL, Fagner. Agenciar palavras, fabricar sujeitos: sentidos da educação inclusiva no Paraná. **Horizontes Antropológicos.** Porto Alegre, 24 (n. 50) p. 83-116, 2018 .

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: do que estamos falando?. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, 2011. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”.** Editora Mediação, Porto Alegre: 2010.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** Coleção Primeiros Passos, 324. Editora Brasiliense. São Paulo: 2007.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson. **Deficiência, direitos humanos e justiça.** In: DINIZ, Débora; SANTOS, Wederson (orgs). Deficiência e discriminação. Brasília: Letras Livres; Ed. da UNB, 2010, p.9-18.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo: 1998.

FONSECA, Claudia; CARDARELLO, Andrea. Direitos dos mais e menos humanos. **Horizontes Antropológicos,** 5 (10), Porto Alegre, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A Governamentalidade.** In: Microfísica do Poder. São Paulo: Graal, p. 405-431, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GEERTZ, Clifford. **O pensamento como um ato moral: dimensões éticas do trabalho de campo antropológico nos países novos.** In: Nova luz sobre a antropologia. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. **Cad. CEDES [online],** 18 (n.43) 1997.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Entrelugares: antropologia e educação no Brasil. **Educação,** 4 (1), Santa Maria, 2009.

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. **Linhas Críticas,** 21 (44), Brasília, 2015.

MARTINS PICCOLO, Gustavo; GONÇALVES MENDES, Enicéia. Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica. **Perspectiva**, Florianópolis, 31 (n. 1), p. 283-315, 2013. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/23024>>. Acesso em: 06 dez. 2019.

MELLO, Anahi Guedes de. **Por uma abordagem antropológica da Deficiência: Pessoa, Corpo e Subjetividade**. 2009. 86 f. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

OLIVEIRA, Amurabi. Sobre o lugar da Educação na Antropologia Brasileira. **Revista Temas em Educação**, 24 (n.1), João Pessoa, p. 40-50, 2015.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**, [online] 23 (44), pp.149-176, 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi, INCLUSÃO: o paradigma do século 21. **Inclusão - Revista da Educação Especial** - Out/2005, p.19-23.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SHORE, Cris. La antropologia y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la formulación de las políticas. **Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología**, 10, Bogotá, 2010.

SCHUCH, Patrice; VICTORA, Ceres Gomes; SILVA, Sergio Baptista da. As políticas de inclusão como problemática de engajamento antropológico. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, 24 (n. 50), p. 7-23, 2018.

## APÊNDICES

**Apêndice 1.** Termo de consentimento para realização das entrevistas.



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Por meio deste termo de consentimento, gostaria de convidar você para participar da pesquisa intitulada provisoriamente **“A Escola deve ser, antes de tudo, Inclusiva e Plural: Uma abordagem etnográfica das Práticas e Políticas em Inclusão Escolar de pessoas com deficiência no contexto do Ensino Público regular”**, realizada pela pesquisadora Jéssica Nunes da Silva como parte de seu processo de conclusão da graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e sob orientação da professora Patrice Schuch. Estando de acordo, você responderá a uma entrevista semiestruturada.

A sua identificação nesta entrevista será mantida em sigilo e a sua participação é voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento sem que haja nenhum tipo de prejuízo. Você receberá uma cópia deste termo, no qual consta o contato da referida pesquisadora, sendo possível questioná-la acerca desta pesquisa, agora ou a qualquer momento.

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que recebi os esclarecimentos pertinentes sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Participante

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora



## Apêndice 2. Roteiros das entrevistas

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

#### ENTREVISTA 1

Entrevistados(as): Docentes responsáveis Pelo AEE na EMEM Emílio Meyer

##### **a. Dados**

Nome:

Idade:

Formação:

Tempo de atuação na Escola:

##### **b. Questões para diálogo orientado:**

1. Há quanto tempo você atua no campo da Educação Especial?
2. Fale um pouco sobre como o AEE é realizado aqui na EMEM Emílio Meyer. (Como funciona? Quais são as suas atribuições? Tem alguma especificidade?)
3. Sobre a SIR. Como você entende esse espaço? Como você caracterizaria seu papel e relevância no contexto da escola?
4. Nesse sentido, como você entende o conceito de Inclusão no contexto da educação escolar?
5. Em termos de desafios e potencialidades, como você percebe a relação entre a estrutura da escola e do sistema educacional para com este conceito?

Espaço para comentários gerais.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

**ENTREVISTA 2**

Entrevistados(as): Estagiários do Programa de apoio à Inclusão da PMPA

**a. Dados**

Nome:

Idade:

Formação:

**b. Questões para diálogo orientado:**

1. Tempo de atuação na Escola.
2. Você tem ou teve alguma experiência anterior com Inclusão Escolar? Comente sobre.
3. Fale um pouco sobre o seu trabalho aqui na escola. (Atribuições, rotina, funções específicas)
4. Fale um pouco sobre o programa de estágios do qual você faz parte. Como funciona? Como você chegou até ele?
5. Nesse sentido, como você entende o conceito de Inclusão no contexto da educação escolar?
6. Em termos de desafios e potencialidades, como você percebe a relação entre a estrutura da escola e do sistema educacional para com este conceito?

Espaço para comentários gerais.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

**ENTREVISTA 3**

Entrevistados(as): Responsáveis pelo Projeto-Piloto em Inclusão

**a. Dados**

Nome:

Idade:

Formação:

**b. Questões para diálogo orientado:**

1. Tempo de atuação na Escola e experiência e/ou formação na área da Inclusão Escolar e Educação Inclusiva.
2. Fale um pouco sobre sua atuação aqui na escola. Como se relaciona com a proposta do projeto?
3. Sobre o Projeto-Piloto em Inclusão, fale um pouco mais a respeito. Como surgiu, como se desdobra [...]
4. Como você considera que este projeto e as ações por ele desenvolvidas afetam o cotidiano da escola? Comente considerando desde as práticas em sala de aula, até a relação entre/com os estudantes.
5. Nesse sentido, como você entende o conceito de Inclusão no contexto da educação escolar?
6. Em termos de desafios e potencialidades, como você percebe a relação entre a estrutura da escola e do sistema educacional para com este conceito?

Espaço para comentários gerais.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

**ENTREVISTA 4**

Entrevistados(as): Professores das turmas.

**a. Dados**

Nome:

Idade:

Formação:

Tempo de atuação na Escola e Disciplina:

**b. Questões para diálogo orientado:**

1. Você tem ou teve alguma experiência anterior com Inclusão Escolar? Como este tema/modalidade de ensino esteve presente na sua formação?
2. Você tem estudantes com deficiência e/ou NEE em suas turmas? Se sim, fale um pouco sobre as práticas pedagógicas, atividades e avaliação partindo deste contexto.
3. Como você avalia a inserção destes estudantes no contexto das turmas regulares?
4. Como você classifica a estrutura e organização da escola em termos de apoio à inclusão. Ex. Como o AEE, a SIR e Projeto-Piloto afetam a prática docente regular.
5. Nesse sentido, como você entende o conceito de Inclusão no contexto da educação escolar?
6. Em termos de desafios e potencialidades, como você percebe a relação entre a estrutura da escola e do sistema educacional para com este conceito?

Espaço para comentários gerais