



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FLÁVIO LOPES DOS SANTOS

**GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL: POLÍTICAS E
PRÁTICAS NOS ESTADOS UNIDOS E BRASIL**

VITÓRIA

2022



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

FLÁVIO LOPES DOS SANTOS

GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL: POLÍTICAS E PRÁTICAS NOS ESTADOS UNIDOS E BRASIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação na linha de pesquisa Educação e Processos Inclusivos.

Orientador: Prof. Dr. Edson Pantaleão Alves

O presente trabalho foi realizado com o apoio da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)



VITÓRIA

2022



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S237g Santos, Flávio Lopes dos, 1979-
Gestão Escolar e Educação Especial : Políticas e Práticas nos Estados Unidos e Brasil / Flávio Lopes dos Santos. - 2022.
263 f. : il.

Orientador: Edson Pantaleão Alves.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Políticas Públicas. 2. Educação Especial. 3. Gestão Escolar. 4. Estudo Comparado Internacional em Educação. I. Alves, Edson Pantaleão. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FLÁVIO LOPES DOS SANTOS

GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL: POLÍTICAS E PRÁTICAS NOS ESTADOS UNIDOS E BRASIL

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 04 de julho de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Edson Pantaleão Alves
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Edmar Reis Thiengo
Instituto Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Rosângela Gavioli Prieto
Universidade de São Paulo

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES
Telefones: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.289 de 30/08/2018, por
EDSON PANTALEAO ALVES - SIAPE 1785434
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 04/07/2022 às 21:30

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/507386?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
DENISE MEYRELLES DE JESUS - SIAPE 6295679
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 06/07/2022 às 08:48

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/508363?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ROGERIO DRAGO - SIAPE 1650473
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE
Em 06/07/2022 às 11:50

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/508705?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
WAGNER DOS SANTOS - SIAPE 2374772
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE
Em 08/07/2022 às 11:01

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/510889?tipoArquivo=O>

Dedico este trabalho aos meus pais Parajara dos Santos (em memória) e Neide Izabel Lopes dos Santos.

Aos meus queridos irmãos, Adriano, Iuri e Amanda pelo apoio incondicional.

A todos os professores que participaram da minha formação desde os anos iniciais. Cada um colaborou de alguma forma a chegar até aqui. Muito obrigado!

AGRADECIMENTOS

À minha família: minha mãe Neide Izabel Lopes dos Santos e meu pai Parajara dos Santos que não está aqui para comemorar comigo a conquista, mas tenho certeza que estaria muito orgulhoso.

Meus irmãos Adriano Lopes dos Santos, Iuri Lopes dos Santos e em especial Amanda Lopes dos Santos que me acolheu em sua casa durante a pesquisa nos Estados Unidos. Aos meus cunhados Alexandra Cristina, Tânia Araújo e Ricardo Sousa que sempre foram muito especiais.

A todos os meus familiares em Vitória, em especial, Itamar, Alice, Tamara e Lorena por terem tornado possível a minha formação no Espírito Santo desde o seu início em 2013. E à Erika Vilela, Wilma Vilela e José Cândido Sueth que sempre foram incentivadores da formação e pesquisa em educação.

Ao meu orientador professor Edson Pantaleão por ter me concedido o privilégio de aprender junto, pelos diálogos, reuniões e vivenciar essa fantástica experiência. Obrigado por ter tornado um sonho em realidade quando nem eu acreditava que seria capaz.

À professora Dr^a Sarah Woulfin e aos profissionais da Uconn nos Estados Unidos que me acolheram de forma muito especial.

Ao professor Reginaldo Célio Sobrinho por ter participado de minha formação durante o processo de doutoramento e pela contribuição no grupo de pesquisa e qualificação.

Ao meu orientador no mestrado, professor Edmar Reis Thiengo, que motivou a minha mudança para o Espírito Santo e possibilitou o início de tudo.

Aos profissionais da escola de Serra e de Framingham que participaram da pesquisa. Todos foram essenciais para que este trabalho se concretizasse da forma com que ocorreu.

Aos companheiros do grupo de pesquisa, em especial, Junio Hora e Alexandre Bazilatto que foram essenciais durante essa jornada. Sou grato a todos pela disponibilidade, diálogos, conselhos, contribuições nesse trabalho. Nossas reuniões sempre foram uma troca de experiências e leituras muito valiosas para a minha formação.

Aos colegas da turma 16 que participaram do processo de formação durante as aulas na Ufes, com destaque a Tamille Milanezi e Rosalva Martins.

Aos funcionários e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, em especial, aos professores Rogério Drago e Denise Meyrelles de Jesus. Foi uma honra tê-los como professores.

Aos colegas Nahun Lippaus e Janivaldo Cordeiro que contribuíram bastante com a minha formação desde o mestrado. Nahun Lippaus é um companheiro de estudos, um amigo incondicional, um entusiasta da Educação e esteve presente desde a primeira tentativa para o processo seletivo do doutorado. Obrigado amigo pelo seu apoio!

À colega Allana Resende que colaborou bastante e abriu caminhos importantes por meio de sua vivência e amizade em Framingham, nos Estados Unidos.

As profissionais que participaram da pesquisa, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, que me ajudaram a compreender o complexo quebra-cabeça que é a pesquisa comparada em diferentes realidades.

À Capes pelo auxílio financeiro com a bolsa do Programa PrInt de Doutorado Sanduíche no exterior para a realização da pesquisa durante o ano de 2020. Sem esse auxílio este trabalho não seria possível.

Aos meus amigos de longa data: Igor Rocha, Daniel Magalhães, Edna Luísa Fonseca, Leonardo Assumpção, Leonardo Calvão, André Gustavo, Maurício Mendes, Flávia Oliveira, Cristina Maria Santos, Christiane Pitanga, Graciela Boschetti e João Pedro Albuquerque.

Não poderia deixar de agradecer meus amigos/pesquisadores que me auxiliaram, dedicando um tempo para ler e colaborar com a escrita. Obrigado pelo apoio Nahun Thiaghor, Junio Hora, Allana Resende, Gildásio Oliveira e Renato Emílio.

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (Antoine de Saint-Exupéry).

RESUMO

A presente tese teve como objetivo analisar a interdependência da política pública de Educação Especial e da gestão escolar na garantia do direito à escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial em escolas de educação básica no Brasil e Estados Unidos. Para tanto, procedeu-se uma pesquisa de estudo de caso comparado internacional de natureza predominantemente qualitativa com uso de análise de textos normativos (que apresentam *status* de lei) e utilização de entrevistas nas duas realidades. Para aproximar nossas análises da realidade da gestão escolar nos dois países, selecionamos duas escolas públicas de ensino básico: uma no distrito de Framingham no estado de Massachusetts (USA) e outra no município de Serra no Espírito Santo (BR). Como fonte de dados, utilizou-se sites dos governos e legislações que amparam a Educação Especial, comparando os principais conceitos, a definição do público-alvo, tipologias e descrição dos principais direitos e garantias previstos nas legislações. Além disso, nos Estados Unidos, consultamos a base de dados do Census, o *National Center for Education Statistics* (NCES) e o site do Departamento de Educação do Estado de Massachusetts ou DESE (*Department of elementary and secondary Education*); na realidade brasileira, observamos os microdados do censo escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e o Site da Prefeitura Municipal de Serra no Espírito Santo para acesso aos indicadores de matrícula. Nossa análise utilizou a classificação proposta por Bowe, Ball e Gold (1992) entre política proposta, política de fato e política em uso e sobre a gestão escolar utilizada na organização proposta por Polon (2009) entre gestão organizacional, relacional e pedagógica. O recorte temporal para análise dos dados foi o ano de 2020-2021 (agosto 2020 a junho 2021) para os Estados Unidos e 2020 para o Brasil (janeiro a dezembro) e as entrevistas realizadas remotamente com os profissionais das escolas públicas selecionadas. Os dados foram analisados pela perspectiva da sociologia figuracional de Norbert Elias (1897-1990). Dessa perspectiva teórico-metodológica, extraímos a relação de interdependência entre indivíduo e sociedade (não existe um *eu* desprovido de *nós*), as relações de poder no tecido social que está em constante mutação e suas figurações; a importância do processo civilizador na relação estabelecidos-*outsiders*. Para melhor compreensão do jogo social em cada *habitus* social sobre a gestão escolar e materialização da política pública de Educação Especial, buscou-se identificar as redes de interdependência entre o poder público, as escolas, a gestão escolar, os profissionais, os estudantes com deficiência e as famílias. A partir dos dados, observou-se que os dois *habitus* sociais pesquisados descentralizam a responsabilidade de ofertar uma educação básica pública gratuita, mas se diferem na organização de suas competências. Os Estados Unidos abordam a Educação Especial como um serviço com etapas, ferramenta e prazos definidos em lei federal e o Brasil como uma modalidade de ensino que permite que cada ente responsável organize a oferta de atendimento. Os textos normativos das políticas de Educação Especial apresentam conceitos e garantias principais àqueles que são elegíveis e suas famílias, mas os Estados Unidos abrangem uma lista maior de tipologias comparadas com a realidade do Brasil. A gestão escolar nos dois países apresentou conflitos/tensões na materialização da Educação Especial em relação a formação inicial e continuada dos gestores e profissionais da escola, dificuldade em alinhar a demanda com os recursos humanos disponíveis, interdependência entre profissionais e a relação de poder com as famílias dos estudantes com deficiência. A intersetorialidade é uma realidade nos Estados Unidos e no Brasil ainda depende de políticas públicas para a sua devida efetivação.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Especial. Gestão Escolar. Estudo Comparado Internacional em Educação.

ABSTRACT

This thesis aimed to analyze the interdependence of public policy on Special Education and school management in guaranteeing the right to schooling for students who are the target audience of Special Education in basic education schools in Brazil and the United States. To this end, an international comparative case study research was carried out, of a predominantly qualitative nature, using the analysis of normative texts (which have the status of law) and the use of interviews in both realities. To bring our analyzes closer to the reality of school management in both countries, we selected two public elementary schools: one in the Framingham district in the state of Massachusetts (USA) and another in the municipality of Serra in Espírito Santo (BR). As a data source, government websites and legislation that support Special Education were used, comparing the main concepts, the definition of the target audience, typologies and description of the main rights and guarantees provided in the legislation. In addition, in the United States, we consult the Census database, the National Center for Education Statistics (NCES) and the Massachusetts State Department of Education or DESE (Department of elementary and secondary Education) website; in the Brazilian reality, we observed the microdata from the Basic Education school census of the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep) and Serra Municipality's website in Espírito Santo to access to enrollment indicators. Our analysis used the classification proposed by Bowe, Ball and Gold (1992) between proposed policy, de facto policy and policy in use and on school management used in the organization proposed by Polon (2009) between organizational, relational and pedagogical management. The time frame for data analysis was the year 2020-2021 (August 2020 to June 2021) for the United States and 2020 for Brazil (January to December) and the interviews carried out remotely with professionals from selected public schools. The data were analyzed from the perspective of the figurational sociology of Norbert Elias (1897-1990). From this theoretical-methodological perspective, we extract the relationship of interdependence between the individual and society (there is no me without us), the power relations in the social fabric that is constantly changing and its figurations; the importance of the civilizing process in the established-outsiders relationship. For a better understanding of the social game in each social habitus on school management and materialization of the Special Education public policy, we sought to identify the networks of interdependence between the government, schools, school management, professionals, students with disabilities and families. From the data, it was observed that the two social habitus researched decentralize the responsibility of offering a free public basic education, but they differ in the organization of their competences. The United States approaches Special Education as a service with stages, tools and deadlines defined by federal law and Brazil as a teaching modality that allows each responsible entity to organize the provision of care. The normative texts of Special Education policies present main concepts and guarantees to those who are eligible and their families, but the United States covers a larger list of typologies compared to the reality in Brazil. School management in both countries presented conflicts/tensions in the materialization of Special Education in relation to the initial and continuing training of school managers and professionals, difficulty in aligning demand with available human resources, interdependence between professionals and the power relationship with the families of students with disabilities. Intersectoriality is a reality in the United States and in Brazil it still depends on public policies for its proper implementation.

Keywords: Public Policies. Special education. School management. International Comparative Study in Education.

RESUMEN

Esta tesis tuvo como objetivo analizar la interdependencia de la política pública sobre Educación Especial y la gestión escolar en la garantía del derecho a la escolarización de los estudiantes que son el público objetivo de la Educación Especial en las escuelas de educación básica en Brasil y Estados Unidos. Para ello, se llevó a cabo una investigación de estudio de caso comparada internacional, de carácter predominantemente cualitativo, utilizando el análisis de textos normativos (que tienen rango de ley) y el uso de entrevistas en ambas realidades. Para acercarnos a la realidad de la gestión escolar en ambos países, seleccionamos dos escuelas primarias públicas: una en el distrito de Framingham en el estado de Massachusetts y otra en el municipio de Serra en Espírito Santo (BR). Se utilizaron como fuente de datos los sitios web gubernamentales y la legislación que sustenta la Educación Especial, comparando los principales conceptos, la definición del público objetivo, tipologías y descripción de los principales derechos y garantías previstos en la legislación. Además, en Estados Unidos consultamos la base de datos del Censo, el Centro Nacional de Estadísticas Educativas (NCES) y la web del Departamento de Educación del Estado de Massachusetts o DESE (Departamento de Educación Primaria y Secundaria); en la realidad brasileña, observamos los microdatos del censo escolar de Educación Básica del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep) y del sitio web del Municipio de Serra en Espírito Santo para el acceso a los indicadores de matrícula. Nuestro análisis utilizó la clasificación propuesta por Bowe, Ball y Gold (1992) entre política propuesta, política de facto y política en uso y sobre la gestión escolar utilizada en la organización propuesta por Polon (2009) entre gestión organizacional, relacional y pedagógica. El marco temporal para el análisis de datos fue el año 2020-2021 (agosto de 2020 a junio de 2021) para Estados Unidos y 2020 para Brasil (enero a diciembre) y las entrevistas se realizaron de forma remota con profesionales de escuelas públicas seleccionadas. Los datos fueron analizados desde la perspectiva de la sociología figuracional de Norbert Elias (1897-1990). Desde esta perspectiva teórico-metodológica, extraemos la relación de interdependencia entre el individuo y la sociedad (no hay yo sin nosotros), las relaciones de poder en el tejido social en constante cambio y sus figuraciones; la importancia del proceso civilizatorio en la relación establecido-outsiders. Para una mejor comprensión del juego social en cada *habitus* social sobre la gestión escolar y la materialización de la política pública de Educación Especial, buscamos identificar las redes de interdependencia entre el gobierno, las escuelas, la gestión escolar, los profesionales, los estudiantes con discapacidad y las familias. A partir de los datos, se observó que los dos *habitus* sociales investigados descentralizan la responsabilidad de ofrecer una educación básica pública gratuita, pero difieren en la organización de sus competencias. Estados Unidos aborda la Educación Especial como un servicio con etapas, herramientas y plazos definidos por la ley federal y Brasil como una modalidad de enseñanza que permite a cada entidad responsable organizar la prestación del cuidado. Los textos normativos de las políticas de Educación Especial presentan conceptos principales y garantías para los elegidos y sus familias, pero USA cubre una lista más amplia de tipologías en comparación con la realidad de Brasil. La gestión escolar en ambos países presentó conflictos/tensiones en la materialización de la Educación Especial en relación a la formación inicial y continua de los directivos y profesionales escolares, dificultad para alinear la demanda con los recursos humanos disponibles, la interdependencia entre profesionales y la relación de poder con las familias de los estudiantes con discapacidades. La intersectorialidad es una realidad en Estados Unidos y en Brasil aún depende de políticas públicas para su adecuada implementación.

Palabras clave: Políticas Públicas. Educación Especial. Gestión escolar. Estudio Internacional Comparado en Educación.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E MAPAS

Figura 1 - Organização da educação básica (<i>elementary school</i> ou k-12) nos Estados Unidos	107
Figura 2 - Organização da educação básica no Brasil	111
Figura 3 - Fluxograma das etapas e prazos para Educação Especial em Massachusetts	135
Gráfico 1 – Idiomas de estudantes nas escolas públicas de Framingham (USA) dezembro 2020	31
Gráfico 2 - Número de estudantes da Educação Especial em escolas públicas (classe comum) nos Estados Unidos (em milhares) - Período: 1976-2019	61
Gráfico 3 - Número de matrículas de estudantes com deficiência em classes comuns ou especiais exclusivas, por etapa de ensino no Brasil - Período: 2016-2020	63
Gráfico 4 - Quantitativo de Matrículas no ensino fundamental nos municípios da Grande Vitória - Espírito Santo (BR) - 2020	102
Mapa 1 - Os Estados Unidos, em destaque, o estado de Massachusetts (MA).....	92
Mapa 2 – O Brasil, em destaque, o estado do Espírito Santo (ES).....	94
Mapa 3 - Município de Framingham em Massachusetts	100
Mapa 4 - Município de Serra no Espírito Santo.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ciclo de políticas educacionais.....	55
Quadro 2 - Aspectos da estrutura político-administrativa, dimensão territorial e estimativa populacional de Massachusetts (USA) e Espírito Santo (BR).....	94
Quadro 3 - Comparativo das etapas da educação básica e faixa-etária Brasil e Estados Unidos.....	113
Quadro 4 - Organização de legislações e jurisprudências sobre Educação Especial federal e estadual nos Estados Unidos.....	120
Quadro 5 - Diferenças entre o IDEA e o plano 504 na política pública de Educação Especial nos Estados Unidos.....	133
Quadro 6 - Legislações da Educação Especial no Brasil e Estados Unidos.....	154
Quadro 7 - Definição de Educação Especial de acordo com as legislações Brasil e Estados Unidos.....	156
Quadro 8 – Tipologias elegíveis para Educação Especial Estados Unidos e Brasil.....	157
Quadro 9 - Comparação de critérios de elegibilidade Brasil e Estados Unidos.....	158
Quadro 10 - Desafios identificados para a gestão escolar na materialização da política pública de Educação Especial na escola F. (Estados Unidos).....	194
Quadro 11 - Desafios identificados para a gestão escolar na materialização da política pública de Educação Especial na escola G. (BR).....	214
Quadro 12 - Sínteses das aproximações e distanciamentos apontados na política prescrita no Brasil e nos Estados Unidos.....	224

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Documentos normativos e orientadores analisados na pesquisa (Estados Unidos e Brasil).....	86
Tabela 2 - Entrevistas com profissionais Estados Unidos e Brasil.....	87
Tabela 3 - Matrículas Totais e da Educação Especial na escola F. em Framingham (MA) – 2019-2020.....	172
Tabela 4 - Quantitativo de profissionais da Educação Especial na escola F. em Framingham (MA) - 2020-2021.....	176
Tabela 5 - Matrículas Totais e Matrículas da Educação Especial na escola G. em Serra (ES) - 2020.....	196
Tabela 6 - Quantitativo de profissionais da Educação Especial na escola G. na Serra (BR) - 2020.....	201

LISTA DE ABREVIATURAS

ABA	<i>Applied Behavioral Analysis</i> (Análise comportamental aplicada).
AEE	Atendimento Educacional Especializado.
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
ASD	<i>Autism Spectrum Disorders</i> (Transtornos do Espectro do Autismo).
BCBA	<i>Board Certified Behavior Analyst</i> (Analista de comportamento certificado por Conselho).
BNCC	Base Nacional Curricular Comum.
BR	Brasil.
BSEA	<i>Bureau of Especial Education Appeals</i> (Escritório de Apelações de Educação Especial).
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Profissional de Nível Superior.
CF	Constituição Federal.
CMES	Conselho Municipal de Educação de Serra.
DE	<i>Emotional and Behavioral Disabilities</i> (Deficiências emocionais e comportamentais).
DESE	<i>Department of Elementary and Secondary Education</i> in Massachusetts.
DT	Dedicação Temporária.
EAHCA	<i>Education for all handicapped children act</i> (Educação para todas as crianças com deficiência).
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
ELL	<i>English Language Learners</i> (Aprendizes da Língua Inglesa).
ES	Espírito Santo.
ESSA	<i>Every Student Succeed Act</i> (Ato de Sucesso de todos os estudantes).
FAPE	<i>Free Appropriate Public Education</i> (Educação Pública Gratuita e Apropriada).
FERPA	<i>The Family Educational Rights and Privacy Act</i> (Lei de Privacidade e Direitos Educacionais da Família)
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDEA	<i>Individuals with Disabilities Education Act</i> (Ato da Educação dos Indivíduos com deficiência).
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano.
IEE	<i>Independent Educational Evaluation</i> (Avaliação Educacional Independente)
IEP	<i>Individualized Education Plan</i> (Plano de Educação Individualizado).
II	<i>Intellectual Impairments</i> (Deficiências Intelectuais).
INCAPER	Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LLD	<i>Learning and Language Disabilities</i> (Dificuldades de Aprendizagem e Linguagem).
LRE	<i>Least Restrictive Environment</i> (Ambiente Menos Restritivo).
MA	Massachusetts.
MCAS	<i>Massachusetts Comprehensive Assessment System</i> (Sistema Extensivo de Avaliação de Massachusetts).
MEC	Ministério da Educação.
MIT	<i>Massachusetts Institute of Technology</i> (Instituto de Tecnologia de Massachusetts).
MTEL	<i>Massachusetts Tests for Educator Licensure</i> (Testes de Massachusetts para Licenciamento de Educador).
NCBL	<i>No Children Left Behind</i> (Nenhuma criança deixada para trás).
NSLP	<i>The National School Lunch Program</i> (Programa Nacional de Merenda Escolar).
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
OMS	Organização Mundial da Saúde.
PAC	<i>Parent Advisory Council</i> (Conselho de Pais de Massachusetts).
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial.
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola.
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual.
PEI	Plano de Ensino Individualizado.
PIB	Produto Interno Bruto.
PL	Planejamento.

PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar.
PNE	Plano Nacional de Educação.
PNEE	Política Nacional de Educação Especial.
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação.
PPP	Projeto Político Pedagógico.
SEI	<i>Sheltered English Immersion</i> (Imersão em inglês protegida).
SEDU	Secretaria de Educação.
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais.
TBE	<i>Transitional Bilingual Education</i> (Educação Bilíngue Transicional).
UCONN	<i>University of Connecticut</i> .
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo.
USA	<i>United States of America</i> (Estados Unidos da América).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
DAS RELAÇÕES ENTRE O EU E O OBJETO DE ESTUDO	27
COMPARAR PARA CONHECER.....	31
1. TEORIA ELIASIANA E AS RELAÇÕES SOCIAIS	39
1.1. OS INDIVÍDUOS, A SOCIEDADE E AS FIGURAÇÕES	39
1.2. DO NATURAL AO SOCIAL: O PROCESSO CIVILIZADOR	41
1.3. AS SOCIEDADES E A FORMAÇÃO DE ESTADOS-NAÇÕES.....	43
1.4. NÓS E EU: A RELAÇÃO ESTABELECIDOS E <i>OUTSIDERS</i>	46
2. POLÍTICAS PÚBLICAS: PROCESSUALIDADE E INTERDEPENDÊNCIA ENTRE EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO ESPECIAL E GESTÃO ESCOLAR	50
2.1. POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITOS E ABRANGÊNCIA	50
2.2. POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO	53
2.3. POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL	56
2.3.1 Política de Educação Especial nos Estados Unidos	58
2.3.2 Política de Educação Especial no Brasil	62
2.4. A INTERDEPENDÊNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO ESCOLAR	66
2.4.1 Gestão Escolar e a Educação Especial nos Estados Unidos	68
2.4.2 Gestão Escolar e a Educação Especial no Brasil	72
3. PESQUISA COMPARADA INTERNACIONAL E SEUS RECURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: APROXIMAÇÕES PARA PESQUISA SOBRE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	77
3.1. NATUREZA DA PESQUISA.....	83
3.2. FONTE DE DADOS E PROCEDIMENTOS	85
3.3. IDENTIFICAÇÃO DOS ESTADOS DE PESQUISA	89
3.3.1 Estados Unidos – Massachusetts	90
3.3.2 Brasil - Espírito Santo	92
3.3.3 Considerações sobre os estados de pesquisa	94
3.4. IDENTIFICAÇÃO DOS LOCAIS DE PESQUISA: OS MUNICÍPIOS E A ESTRUTURA EDUCACIONAL.....	99
3.4.1 O distrito de Framingham	99
3.4.2 O município de Serra	100
3.4.3 Considerações sobre os locais de pesquisa	103
3.5 DESCRIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO BÁSICO ..	103

3.5.1 Sistema Educacional nos Estados Unidos (Massachusetts)	104
3.5.2 Sistema Educacional no Brasil (Espírito Santo)	109
3.5.3 Considerações sobre os sistemas das duas realidades	112
4 POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL ESTADOS UNIDOS E BRASIL: PRESSUPOSTOS LEGAIS E AS GARANTIAS DE CADA CONTEXTO	115
4.1. PRESSUPOSTOS LEGAIS FEDERAL E ESTADUAL NOS ESTADOS UNIDOS	115
4.1.1. Princípios Fundamentais da Educação Especial nos Estados Unidos	122
4.1.1.1. A participação dos pais e dos estudantes	122
4.1.1.2. Avaliação Apropriada	123
4.1.1.3. Programa de Educação Individualizado (IEP)	126
4.1.1.4. Educação Pública Apropriada e Gratuita (FAPE)	130
4.1.1.5 Ambiente Menos Restritivo (LRE)	130
4.1.1.6. Garantias Processuais	131
4.1.2. O Plano 504 (Section 504)	132
4.1.3. Síntese do processo de elegibilidade do estudante na Educação Especial	133
4.2. PRESSUPOSTOS LEGAIS FEDERAL E MUNICIPAL NO BRASIL	136
4.2.1. Princípios Fundamentais (garantias) da Educação Especial no Brasil	143
4.2.1.1. Acesso ao ensino regular e transversalidade da modalidade Educação Especial	143
4.2.1.2. Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	144
4.2.1.3. Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais	148
4.2.1.4. Participação da família e da comunidade	149
4.2.1.5. Acessibilidade arquitetônica	150
4.2.1.6. Articulação intersetorial	151
4.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS, CONCEITOS E GARANTIAS: ESTADOS UNIDOS E BRASIL	152
4.3.1. Quanto aos pressupostos legais	153
4.3.2. Quanto ao conceito e ao público-alvo da Educação Especial	155
4.3.3. Quanto às garantias	159
5. A GESTÃO ESCOLAR E A MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: OFERTA E ATENDIMENTO, A ORGANIZAÇÃO PARA O ACESSO, PERMANÊNCIA E SEUS DESAFIOS	169
5.1. A GESTÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM FRAMINGHAM (ESTADOS UNIDOS)	171

5.1.1. Oferta e Atendimento da Educação Especial e Serviços Disponíveis	171
5.1.2. Da Organização Escolar e suas Relações na Educação Especial: Formação, Certificação e Contratação	175
5.1.3. A importância da Gestão Escolar e os desafios da Educação Especial.....	185
5.2. GESTÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SERRA (BRASIL).....	195
5.2.1. Oferta e Atendimento da Educação Especial e Serviços Disponíveis	195
5.2.2. Da Organização Escolar e suas Relações na Educação Especial: Formação, Certificação e Contratação	200
5.2.3. A Importância da Gestão Escolar e os desafios para Educação Especial	209
5.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A GESTÃO ESCOLAR E A MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	215
5.3.1. Semelhanças da Gestão Escolar e Materialização da Política de Educação Especial Estados Unidos e Brasil.....	216
5.3.2. Diferenças da Gestão Escolar e Materialização da Política de Educação Especial Estados Unidos e Brasil.....	221
CONSIDERAÇÕES FINAIS	227
REFERÊNCIAS	237
APÊNDICES	251

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa trata-se de trabalho de tese de doutorado realizada junto ao programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos. O objetivo geral do trabalho foi **analisar a interdependência da política de Educação Especial e da gestão escolar na garantia do direito à escolarização de estudantes público-alvo em escolas de educação básica no Brasil e Estados Unidos**.

O trabalho utilizou do estudo de caso comparado internacional de natureza qualitativa de políticas públicas para a Educação Especial e do trabalho da gestão escolar para destacar a interdependência existente no processo de materialização das políticas em cada contexto.

A pesquisa foi organizada com foco nas políticas públicas de Educação Especial e a gestão escolar no Brasil e Estados Unidos em uma perspectiva comparada. O interesse pela temática em questão tem como base um estudo de maior amplitude desenvolvido pelo grupo de pesquisa "Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais", intitulado Política Orçamentária e Trabalho Docente na Educação Especial em realidades brasileiras e mexicanas, coordenado pelos professores Dr. Edson Pantaleão Alves e Dr. Reginaldo Célio Sobrinho que se encontra em expansão para novas possibilidades/realidades de pesquisa. Os conflitos, tensões, decisões e relações de poder presentes nos espaços e tempos da escola, a Educação Especial como parte desse processo e a gestão escolar que materializa as políticas públicas, nos instigam a investigar a temática comparando o fazer educação no Brasil com outras realidades, pois conforme sinaliza Veiga (2014, p. 137):

[...] as relações de ensino e aprendizagem são intrínsecas às relações humanas e constituidoras da dinâmica social da humanidade, expressam interdependência entre os indivíduos e/ou grupos sociais e desse modo são carregadas de tensões e emoções. Contudo, tais relações se fazem diferentemente a cada tempo e espaço, por sua vez o nível de tensão e a elaboração das emoções são aspectos que envolvem a variação do equilíbrio de poder.

Essa dinâmica social e os grupos que fazem parte dela são temas relevantes como objetos de pesquisa, e que permitem algumas aproximações. Dentre as inter-relações do indivíduo (ou grupo) e sociedade e suas muitas figurações (ELIAS, 1994a), a educação encontra-se inserida nesse contexto social dinâmico que, estando em constante mutação, é identificada como um campo de dis-

putas nas relações de poder nas dimensões políticas e, em dimensões práticas, como um reflexo do que é pensado/praticado sobre políticas públicas de Educação Especial e gestão escolar.

A escola é um microcosmo das relações sociais, um local de encontro desses três eixos (política, gestão e práticas), e se constitui como parte importante do *habitus* social¹ na difusão de ideias e valores (ELIAS, 1994a, 2001). Os Estados-nações Brasil e Estados Unidos, locais da pesquisa, assumem em suas políticas o dever de garantir o direito à educação de seus cidadãos, tendo como premissa a igualdade de direito com a colaboração de toda a sociedade por meio das políticas públicas educacionais previstas nos textos legais dos dois países.

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional. Não são poucos os documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas, que reconhecem e garantem esse acesso a seus cidadãos (CURY, 2002, p. 246).

Para colocar em prática os objetivos da pesquisa foi necessário dedicar um tempo nos Estados Unidos e estabelecer contato com profissionais da educação que materializam a política pública de Educação Especial. Entretanto, no período de levantamento de dados sobre a Educação Especial e entrevistas com os profissionais, a pesquisa foi fortemente impactada pela pandemia de COVID-19 que afetou o mundo e conseqüentemente a dinâmica nas escolas. A necessidade do distanciamento e isolamento social, a fim de reduzir o contágio, fechou fronteiras, comércios, espaços de lazer, escolas e universidades, trazendo novos desafios à gestão escolar, aos professores, aos profissionais da escola e ao atendimento dos estudantes vinculados à Educação Especial.

A pandemia explicitou um cenário de exclusão e de vulnerabilidade social daqueles que apresentaram dificuldades em viver no isolamento físico necessário para evitar o contágio do vírus, tornando-nos dependentes de tecnologias digitais e da condição técnica para a vida *on-line*, dificultando tal realidade para aqueles que ainda não estavam democratizados nesse novo sistema. Fo-

¹ Há diferentes conceitos para *habitus* social. Como esta pesquisa utiliza da teoria eliasiana, para Norbert Elias (1994a), *habitus* social é a composição social dos indivíduos, como que constitui o solo de que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros de sua sociedade. E que esse indivíduo “porte em si o *habitus* de um grupo e de que seja esse *habitus* o que ele individualiza em maior ou menor grau pode ser definida com um pouco mais de precisão” (ELIAS, 1994a, p. 151; DENDASCK, LOPES, 2016). Dendasck e Lopes (2016) afirmam que o *habitus* social é um espaço onde ocorrem as interações entre indivíduos e as redes de interdependência onde as identidades se tornam sociais e pessoais.

ram necessários esforços e novas políticas de acesso para um público limitado ao contato virtual. A dinâmica das relações do ambiente escolar nos Estados Unidos e no Brasil foram transformadas em interações digitais. Diante da impossibilidade de visitar e conhecer as escolas, realizar entrevistas de forma presencial com diretores e profissionais, conhecer a dinâmica de atendimento dos estudantes da Educação Especial, foram necessárias alterações no planejamento inicial da pesquisa, e, conseqüentemente, modificações no método utilizado para o levantamento dos dados. As entrevistas foram realizadas de forma remota, bem como as classes na universidade, participação em eventos, orientações de pesquisa e cursos sobre a Educação Especial nos Estados Unidos por questões de segurança.

Durante a permanência no exterior para a realização da coleta de dados, a pesquisa contou com financiamento cedido pelo programa CAPES/PrInt (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Programa Institucional de Internacionalização) por meio de parceria firmada com a UCONN (Universidade de Connecticut) sob orientação da Prof. Dra. Sarah Woulfin durante todo o ano de 2020.

DAS RELAÇÕES ENTRE O EU E O OBJETO DE ESTUDO²

Para prosseguir, é importante localizar minha visão/relação com os eixos propostos, compreender o caminho percorrido e estabelecer uma conexão entre o eu (indivíduo) e uma realidade socialmente constituída (o sistema educacional, o ambiente escolar, a política de Educação Especial). Na conexão entre o pessoal e o profissional, no (re)conhecimento da obra de Norbert Elias e outros muitos pesquisadores que se dedicam a essas temáticas, passo a compreender que como parte de uma sociedade em constante mutação, também me reconheço transformado por ela.

Nessa perspectiva, o conhecimento prévio construído sobre o tema estava distante do teórico, mas muito próximo da prática, da escola, do chão da sala de aula e foram essas experiências/vivências que motivaram a busca por novas aprendizagens e pesquisa. À frente da disciplina de matemática, desafiadora para muitos estudantes, por vezes segregando-os em sala de aula, e constantemen-

² Por abordar as relações do eu e o percurso pessoal, profissional e acadêmico, a primeira pessoa do singular parece ser a mais adequada.

te negada aos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE³), percebi as tensões do ambiente escolar e a relação “estabelecidos e *outsiders*” descritos por Elias (ELIAS, SCOTSON, 2000). Anteriormente às experiências no ambiente escolar, ainda no princípio da trajetória acadêmica, durante o curso de Direito (1997-2001), foi possível aprender sobre o sistema político, legislações, políticas públicas e a organização e poder do Estado. Em decisão de modificar a trajetória profissional, ampliando a área de atuação, o curso de Ciência da Computação (2004-2010) promoveu uma aproximação com a Educação Especial por meio de projetos como o melhoramento de leitores de tela para estudantes com baixa visão. Já atuava nesse período como professor de cursos técnicos na área da informática e a matemática ganha espaço nesse mesmo período.

Posteriormente, o mestrado em Educação Matemática (2013-2015) oportunizou conhecer e pesquisar sobre a realidade e as práticas de aprendizagem matemática com estudantes PAEE, inseridos na sala de aula comum e a dinâmica social escolar, os professores de matemática e a realidade do estudante com deficiência. Após a conclusão, fui e continuo professor em diferentes contextos e realidades, da educação básica à graduação, da rede pública à rede privada, sempre buscando melhorar minha prática e pesquisa, reconhecendo a dupla função de professor e pesquisador no meu contexto.

Para Da Silva e Oliveira (2020, p. 2-3), o professor pesquisador é o profissional que apresenta (ou deveria apresentar):

[...] uma postura crítica e indagadora diante à sua realidade educativa, buscando sempre compreender e questionar o motivo das coisas acontecerem. Para isso, fazem uso de métodos específicos e característicos da pesquisa científica, pensada para o contexto profissional e aquela dada realidade. Destarte, a pesquisa se fundamenta enquanto aspecto importante para a constituição de profissionais críticos, reflexivos e autônomos, e nesse percurso, o curso de formação inicial precisa ser estruturado para isso.

³ A abreviação PAEE se refere, neste trabalho, ao público-alvo da Educação Especial que na realidade brasileira inclui estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação previstos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Quando utilizado para se referir aos estudantes dos Estados Unidos, nesta mesma abreviação cabem outras tipologias que a realidade brasileira não considera como público-alvo. As tipologias dos Estados Unidos estão descritas no ANEXO A no fim deste trabalho. Portanto, sua utilização deve ocorrer com o cuidado devido e em acordo com a legislação de cada país.

Todas essas experiências acadêmicas produziram sentido no direcionamento profissional e inquietações quanto a garantia de acesso a uma escola inclusiva e de qualidade⁴ para todos os estudantes e que se materializa por meio de políticas públicas, mas que também tornam explícitas as construções sociais sobre o biológico (ELIAS, 1994b) do indivíduo com deficiência e a representação de incapacidade desses estudantes.

Assim, como as experiências acadêmicas e profissionais tiveram forte influência sobre a motivação pela pesquisa em Educação Especial, as experiências pessoais também foram consideradas, especialmente na seleção dos Estados Unidos como local de pesquisa. Por ser nascido e criado em Governador Valadares⁵, Minas Gerais, trago vínculos com o local da pesquisa por se constituir uma região conhecida no cenário da emigração internacional de brasileiros. De acordo com Sousa e Fazito (2016, p. 571), “diversos estudos apontam que as redes sociais da migração constituem fator preponderante na concentração de indivíduos e formação de comunidades imigrantes nos EUA, como no caso dos brasileiros”. Soares (2002) também afirma que esses movimentos migratórios, em especial para o estado de Massachusetts (estado onde está localizada a escola pesquisada), criou na cultura valadarenses uma imagem dos Estados Unidos, tornando o processo migratório mais conhecido e facilitado. As figurações estabelecidas entre nós, habitantes da região de Governador Valadares e eles, os estadunidenses (familiares e amigos), permitiram a criação de laços sociais duráveis e norteadores, motivadores de um intenso movimento migratório, possibilitando até que o idioma deixasse de ser uma barreira na decisão de migrar de indivíduos e núcleos familiares inteiros. Soares (2002, p. 96) e Sousa e Fazito (2016), em estudos sobre a dinâmica migratória internacional, observam que essa disseminação da cultura migratória tem o poder de despertar em crianças e jovens o desejo de “migrar para o exterior como parte de sua experiência de vida” (SOUSA E FAZITO, 2016, p. 573), transformando a imigração como uma opção atraente para buscar oportunidades de trabalho e melhoria econômica. Esses imigrantes são formados por indivíduos (ou núcleos familiares) e que, ao adentrarem nos Estados Unidos, cons-

⁴ De acordo com Carreira e Pinto (2007), qualidade em políticas educacionais é um conceito histórico, socialmente construído, refletindo um momento histórico, sendo de responsabilidade dos sujeitos políticos especificar quais os significados e concepção podem ser aplicados em sua definição. Por exemplo, acesso e permanência já foram utilizados como indicadores de qualidade; número de matrículas, índice de repetência, tamanho da escola, resultado em avaliações de larga escala já foram utilizados como referência de qualidade.

⁵ Governador Valadares está localizada na região do estado de Minas Gerais conhecida como Vale do Rio Doce. A região possui uma área de aproximadamente 41,8 mil km² e uma população estimada de mais de 1,7 milhões de habitantes, de acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021).

troem relações sociais e profissionais. Aqueles que migram com seus filhos em idade escolar, realizam matrícula nas escolas daquele país e podem inclusive serem identificados como público-alvo da Educação Especial.

Este movimento migratório influencia o *habitus* social dos dois países. Na realidade de Governador Valadares existe um quantitativo de estudantes criados por avós cujo os pais migraram para os Estados Unidos, e também uma parcela de estudantes nascidos nos Estados Unidos e que, depois de um período no país, seus pais decidem retornar ao Brasil. Nos Estados Unidos, o contexto social é marcado pela chegada de crianças estrangeiras em idade escolar que não dominam o idioma (o inglês e o espanhol são os idiomas mais utilizados no país⁶) e que ao serem matriculados nas escolas públicas necessitam iniciar a alfabetização em inglês. Esse fato também influencia as políticas públicas educacionais que, diante da realidade migratória, determinam que as escolas se comuniquem com os pais no seu idioma nativo^{7/8}.

A Lei de Educação Elementar e Secundária (ESSA), Título I, Sec. 1112 (e) (4) afirma que as agências de educação local (LEAs) devem fornecer informações aos pais em um formato compreensível e uniforme e, na medida do possível, em um idioma que o pai pode entender.

O próprio local de pesquisa, uma escola pública da cidade de Framingham⁹, no estado de Massachusetts, disponibiliza todos os documentos, inclusive um manual sobre a Educação Especial nos idiomas português, espanhol e inglês. A presença de uma variedade cultural e linguística na região pesquisada são exemplos de como as políticas públicas devem acompanhar o contexto social e de que maneira isso impacta nos modos e formas de como a gestão escolar se configura frente ao movimento migratório e sua influência no ambiente escolar. A educação bilingue no estado é uma necessidade para facilitar a comunicação. De acordo com o departamento de Educação do estado de Massachusetts, atualmente o português é o idioma com maior incidência entre estudan-

⁶ De acordo com o site do governo federal dos Estados Unidos (<https://www.usa.gov/life-in-the-us>), não existe uma língua oficial a nível federal nos Estados Unidos. Embora a língua mais utilizada seja o inglês, mais de 300 línguas são faladas ou sinalizadas pela população. Alguns estados individuais listam o inglês como sua língua oficial.

⁷ Utilizamos as notas de rodapé deste trabalho para trazer os textos em inglês. Todas as traduções foram realizadas pelo autor dessa pesquisa.

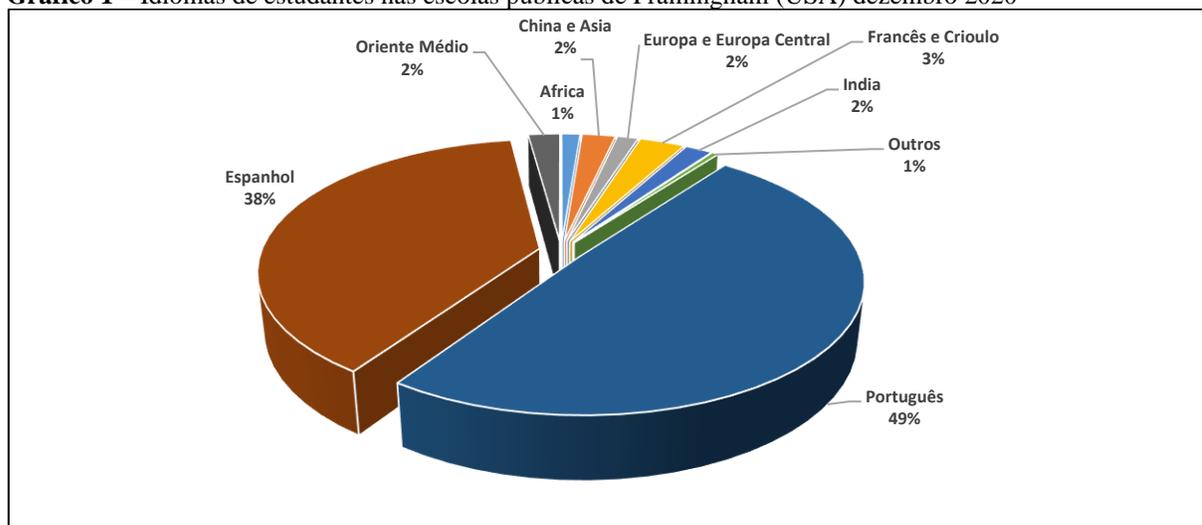
⁸ The Elementary and Secondary Education Act, Title I, Sec. 1112(e)(4) states that local education agencies (LEAs) must provide information to parents in an understandable and uniform format and, to the extent practicable, in a language that the parent can understand.

⁹ A cidade de Framingham, no estado de Massachusetts, está localizada a 30 minutos da capital do estado, Boston, e faz parte do condado de Middlesex. De acordo com Census (2019), a cidade possui uma população estimada de 72.308 habitantes.

tes que não possuem o inglês como língua materna nas escolas públicas de Framingham, ultrapassando o espanhol em número de estudantes (Gráfico 1).

O município de Serra foi escolhido por fazer parte do universo de pesquisas do grupo citado anteriormente, que já realiza pesquisas comparadas com regiões do México e, além disso, faz parte da minha realidade por já ter lecionado no município como professor da disciplina de matemática. Outras motivações influenciaram a escolha, como o fato de tratar-se de um município de destaque na região da grande Vitória¹⁰, sendo este o mais populoso. Detalhes a respeito de cada município pesquisado são apresentados nos capítulos subsequentes.

Gráfico 1 – Idiomas de estudantes nas escolas públicas de Framingham (USA) dezembro 2020



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do Programa de Educação multilíngue de *Framingham Public Schools*¹¹.

COMPARAR PARA CONHECER

Por se tratar de locais bastante distintos, a comparação é uma ferramenta de conhecimento que deve considerar e respeitar as particularidades nacionais e locais, que envolve a definição dos aspectos mais relevantes que podem contribuir para os processos de integração regional ou nacional como acontece nas políticas públicas educacionais. Construimos o percurso da pesquisa de acordo com Barroso (2010, p. 10) que destaca que precisamos “definir a comparabilidade não

¹⁰ Municípios da região metropolitana da grande Vitória são: Vitória (capital do estado), Vila Velha, Cariacica, Fundão, Guarapari, Viana e Serra.

¹¹ Dados do Manual do programa de Educação Multilíngue das escolas de Framingham Massachusetts (USA) - https://www.framingham.k12.ma.us/cms/lib/MA01907569/Centricity/Domain/67/Policy%20Handbook_%20Office%20of%20Multilingual%20Education-Jan%202021_PT.pdf

como um pressuposto adquirido, mas como um processo de construção daquilo que é comparável”. Para Pronko, Corbo e Satauffer (2014), utilizamos a comparação e a analogia quando estamos diante de fenômenos novos e desconhecidos, pois a comparação pode nos auxiliar no processo de compreender e definir esses fenômenos, trazendo o conhecimento de relações.

A educação comparada é uma episteme explicativa/interpretativa que busca compreender e interpretar a forma como os sistemas nacionais de educação desenvolveram-se para ser o que são; não é uma ciência social associada à predição ou orientada à formulação de políticas, ou de aplicação prática (KAZAMIAS, 2012, p. 58).

Portanto, sendo os campos de pesquisa *habitus* sociais e sistemas de educação diversos, e com a utilização da comparação como ferramenta, é essencial considerar que fazer política no Brasil se difere de fazer política nos Estados Unidos. A forma de legislar e a (des)centralização do poder de decisão dos seus entes federados são diferentes entre uma realidade e outra. Em algumas áreas públicas, como a educação, nos Estados Unidos, os estados possuem poder de decisão mais amplo e autônomo se comparado com a forma de descentralização praticada na realidade brasileira. Isto torna explícita as relações de poder discutidas na teoria de Elias (1994a), que se apresentam de formas diversas na dinâmica entre Federação e os entes federados de cada realidade.

Além das relações de poder interno, as relações no âmbito externo também divergem. Os Estados-nações, campos-empíricos desta pesquisa, estão elevados ao *status* de potências mundiais¹² e estão marcados por fatos políticos recentes como a eleição de seus representantes do Poder Executivo, e que reflete diretamente nas políticas públicas e na mudança do que Elias (1994b) chama de “regras do jogo”. Ambos passaram por processos histórico-sociais de expansão da educação e por problemas sociais como o fluxo migratório citado anteriormente, desemprego, consequências sociais e econômicas relacionadas com a pandemia, são influenciados diretamente pela lógica de mercado (característica do capitalismo atual) e adaptações de suas políticas educacionais. Nesta lógica, Olmos e Torres (2012, p. 97) entendem que:

[...] nos tempos modernos, a educação tem sido situada no Estado-nação. Foi moldada pelas demandas no interior do Estado para preparar mão de obra para a participação na economia e preparar os cidadãos para participar de uma sociedade politicamente organi-

¹² Tanto os Estados Unidos como o Brasil fazem parte do G-20 que é um fórum informal que promove debate aberto e construtivo entre países industrializados e emergentes sobre assuntos-chave relacionados à estabilidade econômica global.

zada, essa aparente harmonia entre o Estado-nação e a educação formal passa a ser problemática à medida que os processos de globalização impõem limites à autonomia do Estado e à soberania nacional, afetando a educação de diferentes maneiras.

Quanto a balança de poder, conceito apresentado por Elias¹³ (1994a), os Estados Unidos possuem uma forte influência internacional, o que lhes permitem definir regras e inclusive limitar o poder de outras nações, impondo sanções àqueles que se opõem aos seus interesses. Mesmo que alguns Estados-nações tenham um poder maior na balança que outros, para Elias (1994a), nenhum destes pêndulos está definido, pois estão sujeitos a implicações de outros Estados-nações nessa disputa, em uma relação de interdependência que “não quer dizer harmonia, mas tensões e conflitos” (LEÃO, 2007, p. 29) especialmente no mundo globalizado. O que ocorre, segundo Elias, são gradientes de poder (ELIAS, 2011) com maior ou menor implicações em tempo e espaço.

Nestas relações de poder, as influências externas refletem nas políticas dos países que se encontram nestas relações de interdependência com os Estados-nações que propõem políticas públicas e as utilizam como mecanismo de suprir necessidades econômicas e sociais (OLMOS; TORRES, 2012). O mercado mundial depende de investimentos e, com a globalização, a indústria passa a depender de investimentos estrangeiros, como o Banco Mundial e de seus pressupostos ideológicos de uma “sociedade industrial” como abordado por Dale (2010) e Ball (2006). Os formuladores de políticas (ou os estabelecidos na balança de poder) estão interessados nas políticas e nas reformas dos sistemas educacionais como parte de um pacote de assistências e de empréstimos financeiros em busca de um desenvolvimento econômico. Identificamos uma transformação da dinâmica social e nas relações de poder ao percebermos que o fazer política dos tempos atuais se difere do fazer política de décadas atrás, como apontam Perez (2010), Dale (2010) e Ball, Maguire e Braun (2016).

Relações conflitantes surgem quando observamos que muitos desses acordos internacionais entre os Estados-nações e os órgãos financiadores serviram como instrumentos ideológicos para disfarçar desigualdades socioeconômicas crescentes nas realidades que firmaram acordos (DALE, 2010). Percebe-se que há um movimento de globalização de políticas educacionais, alinhadas

¹³ Para Honorato (2017, p. 2), o poder “não é um amuleto que um indivíduo possua e o outro não, ele é característica estrutural das relações humanas que diz sobre níveis de interdependências e de correlações de forças entre pessoas, grupos, instituições e nações”.

com agendas vinculadas ao novo formato capitalista de sociedade e economia evidenciando que, embora políticas públicas façam parte da organização interna de um Estado-nação, atualmente o contexto global não é desconsiderado (ROBERTSON; DALE, 2017).

Nesse sentido, como parte da interdependência de Estados-nações e os órgãos internacionais e as influências externas nas políticas públicas educacionais, a Educação Especial se faz presente, influenciada por uma série de transformações históricas e sociais marcadas por lutas pela garantia de direitos dos grupos minoritários excluídos e marginalizados (ELIAS, 2011), observadas pela adoção de uma escola democrática na qual as necessidades educacionais de todos os estudantes sejam atendidas.

As transformações históricas e sociais ou mutações são percebidas em contextos históricos diversos como em séculos atrás quando a realidade era de negação ao direito de educação às pessoas com deficiência, para o atendimento educacional em formato segregado¹⁴ em escolas e classes especiais, até o século XXI, marcado pela força do movimento de inclusão de todos os estudantes na sala de aula do ensino comum em uma perspectiva inclusiva¹⁵ (DA SILVA, 2010; MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2006; MANTOAN, 2015) e tensões na parceria público-privada na Educação Especial (OLIVEIRA, 2021).

Reconhecemos que a matrícula dos estudantes não garante o direito à educação e que, apesar dos avanços, ainda são necessárias mudanças para tornar o ambiente escolar menos excludente e com melhores condições de acesso, permanência e aprendizado dos estudantes com deficiência. Nesse âmbito, é preciso considerar o que temos presenciado no Brasil com a sanção de uma nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE) do governo Jair Bolsonaro que, dentre as mudanças propostas, retira a obrigatoriedade da escola comum de matricular estudantes da Educação Especial, permitindo o retorno do atendimento em escolas especializadas e classes especiais. Tal mudança configura um retrocesso para a educação inclusiva e a violação de princípios constitucio-

¹⁴ Entende-se como formato segregado ou atendimento segregado por atendimento separado, isolado, individual, sem contato com seus pares sem deficiência.

¹⁵ Adotamos nessa tese a perspectiva inclusiva de Mantoan (2015) que implica em uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

nais brasileiros como o da igualdade de condições e permanência na escola do artigo 206¹⁶ (BRASIL, 1988) e o atendimento educacional especializado realizado preferencialmente em escola comum do artigo 208¹⁷ (BRASIL, 1988), cuja interpretação é de que a(o) estudante deve estar na escola e o AEE é que pode estar em outra unidade ou instituição quando ofertado no contraturno. As conquistas alcançadas por diversos movimentos/acordos internacionais e nacionais promoveram mudanças importantes até adotarmos o formato atual com o foco no fim da segregação dos estudantes com deficiência, como a Declaração de Salamanca de 1994 e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990), com o compromisso de assegurar a universalização do direito à educação (ARTILES; KOZLESKI; GONZALEZ, 2011).

Portanto, os desafios enfrentados para a implantação e gestão de uma política nacional de Educação Especial sempre estiveram presentes como as questões orçamentárias, formação de profissionais da educação, condições de atendimento e questões sobre práticas pedagógicas porque, conforme a revisão de literatura que realizamos nesse trabalho, implementar uma política pública e obter resultados que apontem para um avanço é complexo e, em outras realidades como nos Estados Unidos, muitos dos desafios apresentados pelo Brasil também se fazem presentes. Por esse motivo, pesquisas comparadas são relevantes para reconhecer e compreender como as escolas do Brasil e dos Estados Unidos vêm interpretando/materializando as políticas públicas educacionais.

Por estes princípios que reconhecermos a importância do estudo comparado em Educação, ao entender a necessidade de pontuar que se trata de um estudo que permite um conhecimento do outro, e um conhecimento de si e fugindo das amarras da hierarquização (HORA; PANTALEÃO, 2018, p. 88).

A gestão escolar se constitui como dimensão importante na implementação/materialização das políticas educacionais reconhecendo as peculiaridades que podem ocorrer em cada realidade. Ela é responsável pela gestão dos recursos materiais e imateriais, pelas práticas de organização e implementação da ação educativa na escola sendo imprescindível estar conectada com a realidade social do local onde se encontra, além de considerar a natureza e particularidades do trabalho de educar se transformando não pelo acaso, mas pelas modificações/ adaptações de uma sociedade

¹⁶ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...] (BRASIL, 1988).

¹⁷ Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

(VIEIRA, 2007; PANTALEÃO, 2009; SAVIANI, 2021). Portanto, há na gestão escolar, com a finalidade de constituir processo de inclusão de estudantes PAEE, uma relação de interdependência com as políticas públicas de Educação Especial, as práticas realizadas no ambiente escolar e seu contexto social de cada realidade.

Felix, Ferreira e Dos Santos (2021, p. 37) ajudam a identificar a importância desse estudo quando afirmam que:

[...] entendemos que a construção das políticas públicas não é um processo abstrato. Ela é, ao contrário, indissociável da ação dos indivíduos ou dos grupos envolvidos. Esses indivíduos, ou grupos de indivíduos, envolvidos nesse processo irão contribuir indiretamente e diretamente a partir de seus contextos, realidades, condição social, escolaridade, momento histórico, etc. Portanto, as reformas educacionais estão submetidas a essa complexidade e consideramos importante acompanhar o processo de implantação da política de modo a analisar as instituições, as ações dos atores, as relações de poder assim como as mudanças e permanências.

Ao compreender esta relação de interdependência das políticas públicas de Educação Especial e a gestão escolar, definimos a questão norteadora desta tese: **Como a gestão escolar se configura frente às políticas e práticas na garantia de acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) em escolas de educação básica nas realidades Brasil e Estados Unidos?**

Com a finalidade de gerenciar todas essas peças (políticas públicas, gestão escolar e práticas) e comparar realidades, a pesquisa utiliza dos conceitos da sociologia figuracional de Norbert Elias para analisar a relação de interdependência de políticas públicas de Educação Especial e a gestão escolar, considerando os aspectos diversos da dinâmica política e social dos Estados-nações que são foco deste estudo. Consideramos importante “[...] conhecer e compreender como são pensadas e problematizadas as práticas educacionais, mas também o próprio conhecimento pedagógico nas instituições historicamente situadas” (SOBRINHO et al., 2015, p. 344).

Para essa análise comparada entre os dois Estados-nações, reafirmamos que o objetivo da pesquisa é **analisar a interdependência da política pública de Educação Especial e da gestão escolar na garantia do direito à escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial em escolas de educação básica no Brasil e Estados Unidos.**

Para alcançarmos alguns resultados, tivemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar os documentos legais da política pública de Educação Especial das realidades investigadas, identificando de forma comparada os aspectos que apontam para a garantia do direito à educação dos estudantes público-alvo;
 - b) Constituir compreensões sobre a organização da educação e da Educação Especial e suas implicações no trabalho de gestão escolar em uma escola no Brasil e nos Estados Unidos;
 - c) Produzir reflexões comparadas sobre a relação de interdependência da política pública de Educação Especial, gestão escolar e as práticas para o acesso, permanência e aprendizagem do estudante público-alvo nas escolas das realidades pesquisadas e as tensões existentes dessas relações.
- Assim, esta tese está organizada em seis capítulos:

Na **introdução**, trouxemos a contextualização da proposta de investigação, nossa relação com o objeto de pesquisa, os objetivos gerais e específicos e nossa relação com as temáticas da pesquisa.

No **primeiro capítulo**, apresentamos os conceitos da sociologia figuracional de Norbert Elias que nos orientam nas discussões envolvendo políticas públicas de Educação Especial e a gestão escolar, como indivíduo e sociedade, processo civilizador, estabelecidos e outsiders e formação de Estados Nações e seus mecanismos de poder.

No **segundo capítulo**, tomamos como base para o processo de investigação a contribuição da literatura sobre as temáticas principais da pesquisa como políticas públicas de Educação Especial e a gestão escolar no Brasil e Estados Unidos que nos auxiliaram a traçar nossa proposta investigativa.

No **terceiro capítulo**, apresentamos o estudo comparado internacional e seus aspectos teóricos e metodológicos que tomamos como base para o processo de investigação proposto nesta tese e a

contribuição da literatura sobre o tema, descrevendo a natureza da pesquisa, as fontes de dados, os procedimentos adotados para as análises realizadas e a descrição dos locais de pesquisa.

No **quarto capítulo**, estruturamos a organização política da Educação Especial e os pressupostos legais dos dois países, apresentando os princípios e garantias para o acesso e permanência dos estudantes com deficiência nas escolas públicas e abordando, de forma comparada, as legislações mais relevantes, o conceito de Educação Especial, as tipologias que cada país identifica como estudante da Educação Especial e as garantias para o acesso e permanência previstas nas legislações.

O **capítulo cinco**, dedicamos às questões relacionadas com a gestão escolar e a materialização da política de Educação Especial em uma escola do distrito de Framingham nos Estados Unidos e uma escola no município de Serra no Espírito Santo. Ao pesquisar em uma escola de cada realidade, buscamos trazer a vivência da política nesses espaços com foco na oferta e no atendimento dos estudantes com deficiência, a organização escolar, as relações dos profissionais da educação e suas responsabilidades e do poder público com a Educação Especial e a importância da gestão escolar para a materialização da política e suas tensões e disputas de poder.

Por fim, nas considerações finais desta tese, realizamos uma síntese dos resultados apresentados, bem como nosso olhar após a apresentação dos dados e algumas propostas de pesquisas futuras para a melhoria das políticas em prática nas duas realidades.

1. TEORIA ELIASIANA E AS RELAÇÕES SOCIAIS

[...] cada pessoa só é capaz de dizer “eu” se e porque pode, ao mesmo tempo, dizer “nós”. Até mesmo a ideia “eu sou”, e mais ainda a ideia “eu penso”, pressupõe a existência de outras pessoas e um convívio com elas – em suma, um grupo, uma sociedade (ELIAS, 1994, p. 57).

A perspectiva da sociologia figuracional de Norbert Elias¹⁸ é apresentada nesta pesquisa com a função de amparar nossas análises da relação da interdependência da gestão escolar com as políticas públicas de Educação Especial nas realidades Brasil e Estados Unidos. Os conceitos da teoria eliasiana nos auxiliam compreender que o processo de interdependência existe em todas as figurações sociais, e que as relações humanas e sociais existentes no contexto escolar fazem parte de uma perspectiva microssocial, formatada por uma perspectiva macrossocial.

1.1. OS INDIVÍDUOS, A SOCIEDADE E AS FIGURAÇÕES

A teoria sociológico-figuracional de Norbert Elias (1993; 1994a; 1994b; 2000; 2006; 2011; 2014) aborda a dinâmica social como uma rede indissociável formada entre indivíduo e sociedade em uma relação de interdependência que transita nos âmbitos macro e microssocial. Portanto, torna-se impossível considerar o indivíduo sem suas relações sociais. Sempre há uma conexão entre o indivíduo, sua história e emoções (psicogênese), e a sociedade em que está inserido (sociogênese), em que Elias faz analogia a ideia de uma rede de tecido. Explica-nos o autor que os laços socialmente estabelecidos que ligam os indivíduos não se constituem de forma intencional, ou de forma planejada por um único indivíduo ou grupo. Esses laços são resultados da interdependência que se constitui dessas relações. Como consequência de uma histórica cadeia de relações, os sentimentos geram significados, podendo ser motivadores de tensões dependendo dos interesses de cada grupo. Trata-se de uma abordagem sociológico-processual das relações entre pessoas.

Em seus trabalhos, o sociólogo alemão procura não atribuir qualquer aspecto excludente na relação que se estabelece entre indivíduo e sociedade, mas observar que essa relação deve ser analisada a partir de contextos específicos que levem em consideração as figurações e os processos sóciohistóricos (MOURA, 2017, p. 47).

¹⁸ Norbert Elias (1897 – 1990) é um sociólogo alemão que não se dedicou exclusivamente aos estudos sobre educação, mas colabora com a análise das relações sociais com sua perspectiva processual figuracional. A biografia e estudos de Norbert Elias no Brasil podem ser acessados nos trabalhos de Leão (2018) e Gebara, Costa e Sarat (2014).

Assim, entendemos a crítica de Elias ao identificar como errôneo considerar o homem como fechado (*homo clausus*), em sua forma solitária, sem conexão com o contexto social. As relações de interdependência geram processos sociais (teias ou redes) e estes formam diversas figurações (ou configurações¹⁹), como as relações entre indivíduo e Estado, indivíduo e escola, indivíduo e família, e outras múltiplas e infinitas formações. A utilização da teoria eliasiana para a pesquisa se justifica exatamente por “considerar que o pesquisador deve assumir uma atitude cuidadosa para não tomar o indivíduo isolado em sim mesmo, fora das inter-relações sociais” e de suas figurações (SOBRINHO; KAUTSKY; PANTALEÃO, 2018, p. 296). Elias (1993) conceitua figuração como o modo de “entrelaçamento de incontáveis interesses e intenções individuais” (ELIAS, 1993, p. 140). De acordo com o autor, “[...] professores e estudantes numa aula, médico e doentes num grupo terapêutico, clientes habituais num bar, crianças num infantário – todos eles constituem (con)figurações” (ELIAS, 2014, p. 143).

Por existir uma infinidade de relações, Elias (1994a) aborda os indivíduos sempre de forma aberta (*homo aperti*) por conta das muitas figurações às quais eles constituem.

As funções e relações interpessoais que expressamos como partículas gramaticais como “eu”, “você”, “ele”, “ela”, “nós” e “eles”, são interdependentes. Nenhuma delas existe sem as outras. E a função do “nós” inclui todas as demais. Comparado àquilo a que ela se refere, tudo o que podemos chamar “eu”, ou até “você”, é apenas parte (ELIAS, 1994, p. 57).

Desse modo, identificamos que não existe um ser humano que esteja desconectado de relações sociais, estando todos inseridos em um contexto pré-estabelecido, em um “complexo funcional de estrutura bem definida” (ELIAS, 1994). Nossas relações são produzidas durante nosso percurso histórico-social e a escola é o ambiente onde se estabelecem muitas relações importantes. Portanto, este modelo de sociedade na qual a escola faz parte, e que nos é imposto, apresenta variações ou peculiaridades que se diferenciam em tempos e localidades, e também os modos de pensar e agir e com alterações da vida social. Mesmo que diferentes, somos indivíduos, estamos nos relacionando e formando redes de interdependência em que:

¹⁹ Pesquisadores ou tradutores em Elias utilizam um desses termos, e estes podem ser entendidos como covalentes. Utilizamos o termo figurações em nosso texto.

[...] cada indivíduo se constitui como um processo aberto e interdependente cujas emoções e comportamentos são tecidos nas relações com os demais. Assim, a desejada democracia, marcada pela pluralidade de pessoas, perpassa por oportunidades de reconhecermos o outro como igual, em capacidade e em direitos, e pela consciência da dinâmica e provisoriedade das relações sociais (OLIVEIRA, 2020, p. 42).

À medida que nos relacionamos, produzimos modos de autorregulação que são partilhados no coletivo e que historicamente recebem diferentes significados. Elias (1994a) identifica que esses padrões são apropriados pelos indivíduos de acordo com o tempo e espaço onde estão inseridos, como uma forma de autocontrole, ensinando uns aos outros a comportar-se de forma adequada ao social. O autocontrole de que é exigido de um indivíduo hoje é diferente do autocontrole de um indivíduo em uma sociedade de corte. Os padrões de autocontrole são mutáveis, exigindo do indivíduo um comportamento diferente com base no local e tempo em que vive.

1.2. DO NATURAL AO SOCIAL: O PROCESSO CIVILIZADOR

Para Elias (1994a), somos parte de uma ordem natural e uma ordem social. A ordem natural está conectada com os aspectos biológicos do ser humano e sua entidade orgânica. A ordem social relaciona-se com o processo social que avança em determinada direção, ou seja, fazemos parte de um desenho social constituído por relações que estão em constante mutação. Nessa relação, entre o biológico e social, passamos por um processo de humanização ao demonstrar sermos capazes de aprender a agir, falar e sentir no convívio com outros indivíduos (ELIAS, 1994a). Observamos o poder da sociedade ao identificar que ela é capaz de definir nossos padrões de comportamentos, pensamentos e ações.

Portanto, estamos imersos em um contexto histórico-social longo e inacabável, e passamos por um processo de humanização (transformação e modelação) ao nos apropriarmos daquilo que Elias define como processo civilizador (ELIAS, 1993). Segundo o autor, processo civilizador é “um percurso de aprendizagem involuntária pelo qual passa a humanidade”, a respeito dos padrões socialmente adequados de comportamento, em consonância com o tempo e o espaço onde o indivíduo se encontra (ELIAS, 2006, p. 36). A ideia de (auto)controle no processo civilizador está relacionada duplamente entre o interno e o externo, ou seja, as atitudes e emoções que devemos controlar em nossa forma de pensar e agir. Para Elias (2011), as sociedades vivem um processo

civilizador em constante mutação, embora com diferentes significados, conforme o momento histórico. Hora e Pantaleão (2018) ajudam a compreender quando afirmam:

[...] entendemos então como critério fundamental para a existência da sociedade essa “economia dos afetos”, onde as pulsões e as emoções foram – e têm sido – tensionadas em constantes balanças de poder, de modo a favorecer que esse controle e autocontrole das ações instintivas, tendem a produzir a humanidade e parte da sua distinção quando comparada com a cadeia animal (HORA; PANTALEÃO, 2018, p. 87).

Em meio a esse processo, o indivíduo só se humaniza ao demonstrar controle de suas ações e emoções de forma aceitável socialmente. Elias (1994a) ainda complementa que nossa constituição natural (fator biológico) nos prepara para aprendermos com os outros e para vivermos com os outros, para sermos mantidos e cuidados uns pelos outros. Somos indivíduos dependentes da dicotomia biológico e social.

O controle social e psicológico do comportamento pode ser reduzido – não apenas aqui ou ali, como constantemente acontece em todas as épocas, mas em toda a humanidade. E o tipo específico de comportamento a que se faz referência como “civilizado” ou “individualizado” pode dar margem a formas de comportamento ou experiência movidas por impulsos animais de curto prazo (ELIAS, 1994a, p. 13).

Ao relacionar a existência de uma inter-relação entre o comportamento civilizado e a organização da sociedade ocidental sob a forma de Estado, sendo estes resultados das relações entre os indivíduos em sociedade, Elias afirma que a civilização é um processo inacabado e em constante mutação e que ela está relacionada com alterações na estrutura social e também nas estruturas de personalidade dos indivíduos (BRANDÃO, 2003).

Ao desenvolver sua tese sobre o processo civilizador, Elias descreve as relações sociais existentes nas sociedades guerreiras, feudal, de corte absolutista e a sociedade burguesa. O autor explicita os mecanismos **sociais, históricos, políticos e econômicos** que possibilitaram a existência das diferentes figurações e tipos de sociedade em diferentes contextos (GEBARA; LUCENA, 2011, grifo nosso).

Nas figurações mais recentes, em um contexto micro, é importante refletir a função social da escola no processo civilizador. Nessa direção, Elias (1994a, p. 160) aponta que há dois traços im-

portantes que comprovam que os seres humanos estão estreitamente conectados, sendo o primeiro deles:

[...] a capacidade de transmitir um registro simbólico do conhecimento social de uma geração para outra, sendo esse conhecimento mutável e, portanto, passível de crescimento; e, em segundo lugar, a inexistência de uma forma de socialização biologicamente determinada, isto é, específica de uma espécie [...].

Na nossa compreensão, na aquisição do conhecimento e da autorregulação, a escola desempenha um papel essencial no processo civilizador por ser um espaço onde aprendemos, mesmo com pouca idade, a ter controle emocional e comportamental e que a escola é um local designado socialmente para a transmissão do registro simbólico do conhecimento citado por Elias (1994a). Trata-se de um local propício para o início da aprendizagem do controle da nossa capacidade de socialização além dos conhecimentos científicos. Fora da escola, a criança encontra-se restrita ao convívio familiar, a sua dinâmica social mais íntima, sendo este o ponto de partida desse processo de aprendizagem, reproduzindo comportamentos que são apresentados como aceitáveis no contexto que vivemos. Damos prosseguimento no ambiente escolar como um processo de refinamento das nossas capacidades para a vida adulta porque “a criança não é apenas maleável ou adaptável em grau muito maior do que os adultos. Ela precisa ser adaptada pelo outro, precisa da sociedade para se tornar fisicamente adulta” (ELIAS, 1994a, p. 30).

1.3. AS SOCIEDADES E A FORMAÇÃO DE ESTADOS-NAÇÕES

No percurso do processo civilizador, o indivíduo vai se moldando para viver em sociedade. Nessa constituição, é natural a formação de grupos sociais em determinado solo que brotam as características do indivíduo por meio das quais este se difere de outros membros da sociedade, como a linguagem que compartilha com outros e se apresenta como uma síntese de seu contexto social e histórico, em que Elias (1994b) define como *habitus* social (DENDASCK; LOPES; DENDASCK, 2016). Este possui características bem definidas como língua sólida e firme (e também flexível), produção de identidades-eu e identidades-nós (como a nacionalidade), composição social (sociogênese e psicogênese), saber social incorporado em longo prazo, como definição do local onde o indivíduo nasce e/ou reside, e também relações cambiantes de poder que se configuram na “manipulação dos sentimentos em relação ao Estado e à nação, ao governo e ao sistema político é uma técnica muito difundida na práxis social” (ELIAS, 1994b, 171). Os sentimentos

manifestados entre indivíduos e/ou grupos de indivíduos em relação ao Estado transita entre o amor (carga afetiva) e o ódio (conflitos e interesses).

Para Elias (1994a), a sociedade e os Estados:

[...] são dependentes entre si, seja economicamente através da ameaça unilateral ou mútua de violência ou do uso do direito da violência, seja através da difusão de modelos de autocontrole e de outros aspectos comportamentais e afetivos que emanam de alguns centros, da transferência de modelos linguísticos ou de modelos culturais e de outras maneiras (ELIAS, 1994a, p.136).

Esta formação de um Estado nacional é descrita por Elias como uma necessidade dos tempos modernos, por conta dos conflitos existentes entre grupos (amor e ódio), como uma unidade de sobrevivência com solidez, traços de resistência e arraigamento de seu *habitus* social (ELIAS, 1994b).

Para formar aglomerados maiores, o Estado utiliza de forças centrípetas que significa a união na formação de unidades mais extensas e com um poder forte com a necessidade de instituições estáveis e a burocratização das relações (ELIAS, 1993). Elias identifica a dupla função dos Estados nacionais contemporâneos sendo “unidades de sobrevivência e unidades potenciais e efetivas de aniquilação, expressa em peculiaridade do *habitus* social dos indivíduos que os compõem” (ELIAS, 1994b, p. 170).

O monopólio é uma das características da formação de Estados, tanto do poder de tributação quanto do poder de uso da força física (poder militar). Estes dois monopólios compõem a espinha dorsal da organização em Estados (ELIAS, 1993). Essa figuração fica clara em Estados-nações como o Brasil e Estados Unidos que são *habitus* sociais diversos e que possuem características peculiares em seus monopólios, como a força bélica que os Estados Unidos possuem e o sistema tributário do governo brasileiro.

Estamos em acordo com Leão (2007, p. 24) ao afirmar que:

[...] os indivíduos identificados a cada país constituem suas formas de distinção e de entendimento mútuo, assim como suas intrigas e disputas. Os destinos de uma nação, estruturados pela experiência de longa duração, sedimentam-se no *habitus* – que pode substituir o termo caráter nacional – e nas atividades codificadas de seus membros individuais.

Para atingir um elevado nível de integração, o Estado, em nível macro, depende da manutenção de recursos historicamente concentrados em seu poder para gerenciar as figurações micro que o compõem e assim ir ao encontro da sua soberania. Uma das funções do Estado soberano é garantir a proteção dos seus indivíduos da violência de outros indivíduos dentro e também fora do seu *habitus* social. Ao proporcionar proteção, o Estado exerce sua soberania em um processo de integração dos indivíduos em nível macro e micro, gerenciando perigos e medos que norteiam suas relações. As disputas estão presentes nos Estados, sejam elas entre classes, grupos sociais, partidos políticos, entes federados e entre Estados, todos buscando defender seus interesses dentro de uma balança de poder. Em seus esforços de garantir a “segurança física e social de seus cidadãos diante de um possível ataque de outros Estados, eles dão continuamente a impressão de estarem ameaçando aqueles por que se sentem ameaçados”, constituindo um *status* de insegurança permanente. (ELIAS, 1994b, p. 170).

Na construção do que Elias (1994) chama de imagem-do-nós e ideal-do-nós, das ferramentas que os Estados dispõem, podemos citar as legislações e/ou as políticas públicas por eles praticadas. As legislações definem quem somos dentro de um *habitus* social, nossos direitos e deveres, e institui formas de resolver conflitos. E nessa dinâmica social, o Estado tem a escola, inserida no tempo e no espaço de um *habitus* social, como uma de suas ferramentas para controle dos indivíduos e, como citado, para a transferência de modelos linguísticos e culturais e na difusão de modelos de comportamento. Na constituição e importância da escola para a normatização de regras sociais, é possível utilizá-la até mesmo para:

[...] a manipulação dos sentimentos em relação ao Estado e à nação, ao governo, ao sistema político que é uma técnica muito difundida da práxis social. Em todos os Estados nacionais, as instituições de educação pública são extremamente dedicadas ao aprofundamento e à consolidação de um sentimento-nós exclusivamente baseado na tradição nacional (ELIAS, 1994a, p. 171).

A escola tem a capacidade de instituir um padrão altamente regulado e diferenciado de autocontrole. Pode ser reconhecida como uma formação social importante para o processo civilizador, para a construção da imagem-do-nós dentro do Estado e desempenha uma função primordial na “formação de imagens do eu e do nós dos jovens, e produção e reprodução de identidades-eu e nós ao longo de gerações” (ELIAS, 1994a, p. 171), uma moldagem social que o faz assumir uma

forma especificamente humana. Elias nos orienta nessa discussão sobre a função civilizadora da escola e destaca que “as relações cambiantes de poder, infra e interestatais, influenciam a formação de sentimentos nessa área” (ELIAS, 1994a, p. 171). Sobrinho, Pantaleão e Carvalho (2016) afirmam que:

[...] é fundamental não perder de vista que, desde o fim do século XIX, a educação escolar figura como um importante monopólio do Estado. De fato, no curso dos últimos três séculos, na medida em que passava a ser compreendida como espaço por excelência de socialização de saberes e de disseminação dos ideais de nação e de pátria, paulatinamente a universalização e a obrigatoriedade escolar foram estabelecendo-se como condição para o alcance do progresso social das nações modernas; portanto, como uma importante responsabilidade dos governos (SOBRINHO; PANTALEÃO; CARVALHO, 2018, p. 206).

Esses conceitos apresentados por Elias são complementares à noção da relação indivíduo e sociedade. Sendo parte de uma sociedade, a escola e os indivíduos que a compõem, os profissionais da educação, como o diretor de escola²⁰ e outros profissionais, estão relacionados com suas práticas e com a influência do Estado em suas relações, por meio de textos normativos e políticas públicas educacionais, formando, e por vezes modificando, as figurações e relações de poder no ambiente escolar. Diante do nosso propósito de investigação, importa destacar que essa ligação entre indivíduos e entre indivíduos e Estado, formada no contexto escolar, não permitem papéis isolados (*homo clausus*) no longo de seu percurso.

1.4. NÓS E EU: A RELAÇÃO ESTABELECIDOS E *OUTSIDERS*

Como parte de uma sociedade, somos formados pela nossa história individual e particularidades, nos constituindo como uma entidade singular (identidade-eu). Durante nosso desenvolvimento social, observamos, seja na forma de grupos ou na forma individual, de que não existe um único nível social, mas muitos níveis, alguns mais elevados que os outros. Diversos fatores podem causar o que Elias (1994b) considera diferenciação social na formação de grupos. Ela pode acontecer pela ordem natural (fatores biológicos) ou pela ordem social (fatores culturais), e é responsável pela sua conexão com um grupo assim que as pessoas se conscientizam das diferenças. Podemos identificar como estigmatizador certos traços biológicos considerados como um sinal de inferioridade de um indivíduo para outro, imposto socialmente por determinado grupo. Nesta pesquisa,

²⁰ De acordo com Paro (2010, p. 769), diretor de escola é utilizado “quando se trata de denominar oficialmente, por meio de leis, estatutos ou regimentos, aquele que ocupa o cargo hierarquicamente mais elevado no interior de uma unidade de ensino”, responsável pela administração ou gestão dos recursos.

ao estudarmos o público-alvo da Educação Especial e a dinâmica escolar, observamos que há uma construção histórico-social de que o biológico é fator-chave para uma identificação social e de estigmatização.

Afixar o rótulo de “valor humano inferior” a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social. Nessa situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso costuma penetrar na autoimagem deste último, e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo (ELIAS, 2000. p.24).

Na percepção das diferenciações existentes nos grupos sociais, reconhecemos elementos da vida em sociedade como superioridade social e moral, autopercepção e reconhecimento, pertencimento e exclusão como motivadores de conflitos em uma relação de poder. Ao analisar a processualidade das relações sociais, Elias (1994b) considera que há chances de poder entre indivíduos e grupos vividos nas figurações sociais. Para o autor, o conceito de poder demonstra a oportunidade de um indivíduo ou grupo de indivíduos de influenciar de forma a regular ou definir o destino daqueles que mantêm alguma relação de interdependência. Gebara e Lucena (2011, p. 57) consideram que “o poder é fruto de relações e, portanto, não é um fato posto e situado que pode ser isolado como uma coisa qualquer, mas algo relacional, inerente às interdependências que se estabelecem na prática social”. O poder está relacionado com o monopólio, inclusive o monopólio do conhecimento, que Oliveira (2021, p. 46) reforça em seu trabalho de tese afirmando que “não é por força do acaso que a luta pelo direito à educação tem sido marca constante das classes menos favorecidas”.

Dessas relações, Elias identifica a separação de dois grupos de atores sociais, os estabelecidos e os *outsiders*. Elias e Scotson (2000) apresentam uma análise do (des)equilíbrio da balança de poder na inter-relação entre grupos estabelecidos, que gozam de privilégio e poder, e os *outsiders* (de fora), que são marginalizados por não se encaixarem em determinado padrão imposto social ou biologicamente. Assim, as diferenças entre os grupos recebem destaque e estigma, em que o “[...] grupo estabelecido tende a atribuir ao conjunto do grupo *outsider* as características ‘ruins’ de sua porção ‘pior’ – de sua minoria anômica. Em contraste, a auto imagem do grupo estabelecido tende a se modelar em seu setor exemplar, mais ‘nômico’ ou normativo” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 22-23).

O poder de ação e decisão estão diretamente ligados à nossa figuração na sociedade, incluindo o poder atribuído a essa figuração. Nossa liberdade individual de decisão é sempre limitada e variável, mas pode ser mais limitada para o grupo considerado *outsider*, pois seu acesso a instrumentos de poder costuma ser mais restrito ou nulo, dependendo de sua relação com os estabelecidos.

Nesse sentido, vale considerar que as relações de interdependência são reforçadas pela balança de poder, que nunca é equilibrada, igualitária, pois é instável, totalmente flexível e carregada de sentimentos como vergonha, medo, prazer, alegria, repugnância, entre outros. Inserido nessa dinâmica social, não podemos garantir que um grupo, considerado estabelecido hoje, permaneça sempre com esse *status*, e nem que o *outsider* sempre o será, pois, conforme apresentado pela teoria eliasiana, as relações sociais estão em constante mutação. Assim, Elias (1994a, p. 50-51) afirma que nessa sóciodinâmica:

[...] o poder social de pessoas ou grupos de uma mesma área social é excepcionalmente desigual, quando grupos socialmente fracos e de posição subalterna, sem oportunidades significativas de melhorar sua posição, são pareados com outros que detém o controle monopolista de oportunidades muito maiores de poder social, os membros dos grupos fracos contam como uma margem reduzida de decisão individual. Nesse caso, quaisquer dons destacados ou características intensamente individualizadas entre os membros dos grupos fracos não podem ser desenvolvidos, ou só o podem ser em direções havidas por anti-sociais do ponto de vista da estrutura social existente.

O status de estabelecido, por não ser absoluto e permanente, depende de controle e manutenção do poder para que permaneça nessa posição, portanto, a inter-relação com outros grupos que estabelecem/constituem fazem referência ao poder que pode ser tencionado e possivelmente alterado dependendo dos interesses e dos objetivos que estão em jogo nessa sócio dinâmica (ELIAS; SCOTSON, 2000). Por vezes, faz-se necessário utilizar de instrumentos de violência para manter o *status* de estabelecido e determinar as regras do jogo. Nesse conflito, os estabelecidos buscam maneiras de monopolizar oportunidades de poder e utilizá-las para marginalizar e estigmatizar outro grupo considerado inferior, ou de menor valor. Os conflitos (ou tensões) entre os diversos grupos que representam diversos interesses é a eterna dinâmica que resultam em mudanças na sociedade.

Em certos estágios, os instrumentos de violência à disposição de alguns podem permitir-lhes negar aos outros aquilo de que estes precisam para garantir e efetivar sua existência social, ou mesmo, ameaça-los e subjulgá-los e explorá-los constantemente; ou então as

metas de alguns podem realmente exigir que se destrua a existência social e física de outros (ELIAS, 1994a, p. 44).

Tanto a estigmatização de *outsider* quanto a dinâmica social que a constrói e a mantém, comprovam o fato de que somos dependentes do tempo, local e circunstâncias em que nascemos e crescemos, das funções e da situação de nossos pais e a escolarização que recebemos, sendo esses apenas alguns mecanismos de acesso ao poder. A política educacional de uma nação pode ser resultado de conflitos, lutas e jogos de interesses em contextos diversos e também pode servir como instrumento para que estabelecidos mantenham seus *status* em um comportamento hierárquico²¹. O acesso restrito ao conhecimento científico, ao tipo de escola, à a profissionalização e inclusive à qualidade do ensino ofertado podem ser utilizados como instrumentos de poder por determinados grupos. Quando há o surgimento de grandes grupos de *outsiders* e há competição entre os estabelecidos, pode haver mudança do tecido social. Por vezes, “os estabelecidos são compelidos a levar em consideração as exigências da grande massa de *outsiders*” (ELIAS, 1993, p. 209), nesse sentido, podemos considerar esse fenômeno com o surgimento de políticas públicas com foco na Educação Especial.

Ao assumirmos essa perspectiva histórico-sociológica, compreendemos a política como um espaço-tempo, cuja dinâmica comporta a coexistência velada e/ou explícita de interesses congruentes, ambíguos e contraditórios que orientam os modos de organizar a vida em sociedade. Constituindo-se, no mais das vezes, como um importante dispositivo na manutenção e/ou na transformação de uma situação social vivida. Decorre daí a nossa compreensão de que, embora constituam importantes aspectos da política, o trabalho das equipes de governo e os mecanismos legais não são, por si só, a política (SOBRINHO; PANTALEÃO; CARVALHO, 2018, p. 200).

Portanto, Elias nos auxilia a compreender o *habitus* social quando da constituição das nossas relações e as figurações que a compõem. A seguir, passamos para a revisão de literatura que tem a função de nos fazer compreender/articular no/com nosso tempo, frente as circunstâncias e particularidades de cada campo empírico desta pesquisa (Estados Unidos e Brasil) em uma perspectiva macrossocial. Buscamos analisar a dinâmica que se desenvolve na presença de um grupo *outsider* (estudantes PAEE) e a relação de interdependência presentes no microcosmo, constituída pelo Estado, políticas públicas, a gestão escolar e a Educação Especial.

²¹ “A universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade”. Trecho retirado da entrevista à TV Brasil do ministro da educação do governo de Jair Bolsonaro, Milton Ribeiro, em 9 de agosto de 2021.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS: PROCESSUALIDADE E INTERDEPENDÊNCIA ENTRE EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO ESPECIAL E GESTÃO ESCOLAR

Considerando os objetivos desta pesquisa, buscamos conhecer produções que tematizaram questões relacionadas com a políticas públicas para a Educação Especial e a gestão escolar em realidades diversas. Por ser um estudo que utiliza a perspectiva comparada internacional, iniciamos com o tema políticas públicas em uma abordagem ampla, apropriando-nos da metodologia de pesquisa comparada proposta por Monarcha e Filho (2004), para depois dedicar-nos à análise da política de Educação Especial e a gestão escolar nos Estados Unidos e no Brasil.

2.1. POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITOS E ABRANGÊNCIA

Norbert Elias na obra “Sociedade dos Indivíduos” (1994) aborda sobre o significado das palavras e variações do idioma alemão e outras línguas e como esses símbolos se modificam com o tempo, trazendo novos significados. O autor questiona o uso da palavra sociedade e exemplifica que esta tem um significado muito amplo já que:

[...] um bom número de pessoas reunidas na Índia e na China forma um tipo de sociedade diferente da encontrada na América ou na Grã-Bretanha; a sociedade composta na Europa no século XII era diferente da encontrada nos séculos XVI ou XX (ELIAS, 1994a, p. 63).

Assim também é a palavra política que, como sociedade, é utilizada em diversas significações/representações, pois a política no Brasil é diferente da política do México ou dos Estados Unidos, mas esta pode ser representada por um único símbolo, com formas e práticas diversas. Também identificamos na língua inglesa a distinção entre políticas utilizando *politics* (atividade exercida pelo político) e *policy* (plano ou intenção) com significados diversos que, no português, tem os mesmos significados (ELIAS, 1994; BALL, 2006; YANG, 2015). Partimos da premissa de que não existe um modelo puro ou ideal, nem de sociedade, nem de política.

A palavra política é de uso comum em documentos governamentais, textos acadêmicos e nas conversas do dia a dia. Sua definição direta seria “aquilo que os governos optam por fazer ou não fazer” (DYE, 1992, p. 7), indicando que uma política é algo desenvolvido pelo governo (estabelecidos) e que envolve tomar decisões e/ou não. Ball, Maguire e Braun (2016) definem política como a tentativa de resolver um problema por meio de textos de políticas.

A sociedade está em constante mudanças e transformações e, assim como a política, esta não existe de forma isolada. Eventos como guerras, a criação ou a extinção de blocos econômicos, pandemias, conflitos e tensões no jogo de interesses dos Estados-nações têm influência direta na forma, na implementação e em pesquisas sobre políticas. Portanto, a política adotada em um determinado local está conectada com o contexto histórico e social anterior à sua existência e com os fatos geradores/modificadores da realidade do local onde ela se encontra. Yang (2015) cita que mudanças na realidade dos países têm influência direta nas políticas em vigor como as questões econômicas, demográficas, ideológicas, a globalização, a individualização e a sensação de incerteza naqueles responsáveis por decisões políticas. Conseqüentemente, cabe reforçar que a política de Educação Especial praticada em cada Estado-nação pesquisado é resultado de diversos eventos histórico-sociais que foram se moldando até assumirem seu formato atual. Isso vai ao encontro da teoria de Cury (2002) que afirma que enquanto processo(s) social(is), construído(s) historicamente, a(s) política(s) configura(m)-se como um complexo contraditório de condições históricas que implicam um movimento de ida e volta entre as forças sociais em disputa (jogo de poder).

Dentre diversas classificações que assumem, as políticas podem ser divididas, segundo Yang (2015) e Saravia (2006), entre públicas²² e privadas, existindo uma linha tênue entre uma e outra. Política e políticas públicas estão relacionadas com o poder da sociedade (ELIAS, 1994b), sendo política um conceito mais amplo ligado ao poder em geral e políticas públicas aquelas direcionadas para soluções específicas como os assuntos de interesse público (SARAVIA, 2006). Os Estados-nações, representados por seus governos em suas organizações e divisão de poderes, são instrumentos utilizados para a realização de políticas públicas, pois são as que representam a autoridade do Estado por meio de instituições que dependem ou justificam suas ações no interesse público, no coletivo (YANG, 2015; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Trata-se, portanto, das

²² Há uma reflexão conceitual sobre as terminologias política pública e política estatal nas pesquisas de Costa e Neto (2016). Os autores firmam que ao tratar as especificidades das políticas públicas, a literatura consagrou-as como sinônimo de políticas implementadas pela ‘ação do Estado’; no entanto, são vistas, erroneamente, como aquelas políticas que visam ao interesse do público, quando, na verdade, elas visam aos interesses de setores da sociedade, sendo, portanto, ações para atender a interesses mais focalizados do que universais, ações mais ou menos organizadas, que conseguem colocar, na agenda do Estado, as suas demandas. Por isso, ao se desdobrar o tratamento do significado do público e do privado, vê-se que não existem políticas públicas no sentido lato do termo, mas sim políticas estatais (COSTA; NETO, 2016, p. 170). Utilizamos a terminologia política pública no texto por conta dos trabalhos pesquisados e traduções realizadas, mas compreendemos que tratamos de política estatal nos dois países pesquisados.

decisões do governo, de sua articulação com a sociedade em seu tempo e espaço e sua regulamentação acerca de determinado tema.

Dentre as muitas definições sobre políticas públicas na literatura, destacamos a definição de Saravia (2006, p. 28-29), por estar articulada com a teoria eliasiana, definindo políticas públicas como:

[...] um fluxo de decisões públicas, orientado a **manter o equilíbrio social** ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e **pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social**, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório. A finalidade última de tal dinâmica – consolidação da democracia, justiça social, manutenção do poder, felicidade das pessoas – constitui elemento orientador geral das inúmeras ações que compõem determinada política (grifos nossos).

A definição apresentada por Saravia (2006) recebe destaque por valer-se de elementos essenciais encontrados na teoria eliasiana como equilíbrio social e tecido social, quando faz menção às relações sociais e as figurações (ELIAS, 1994a). Outra reflexão que esse conceito aborda é a identificação de que a política pública não está restrita a apenas um campo das ciências sociais, mas em todos os campos destinados a modificar a realidade/sociedade em que estamos inseridos. Economia, educação, sociologia, administração, saúde, dentre outras áreas, estão presentes nas políticas públicas com suas diferenças metodológicas e sofrem transformações com o tempo. As políticas públicas em educação e em Educação Especial são as políticas abordadas nesta pesquisa.

Para Elias (2010, p. 195) pode considerar as políticas públicas como uma intervenção planejada na estrutura social e individual, por compreender que

[...] a civilização não é “razoável”, nem “racional”, como também não é “irracional”. É posta em movimento cegamente e mantida em movimento pela dinâmica autônoma de uma rede de relacionamentos, por mudanças específicas na maneira como as pessoas se veem obrigadas a conviver. Mas não é absolutamente impossível que possamos extrair dela alguma coisa mais “razoável”, alguma coisa que funcione melhor em termos de nossas necessidades e objetivos.

Assim, podemos compreender as políticas públicas pelas lentes eliasianas como “uma intervenção baseada num conhecimento cada vez maior da dinâmica não planejada dessas estruturas” (ELIAS, 2010, p. 195). Todo esse processo de intervenção é influenciado por acontecimentos em escala mundial (macrossocial) como guerras e a globalização ou, em escala local, como a realidade

brasileira a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, são demonstrativos de que a política não existe de forma isolada, estando articulada/conectada nas relações de dependência e/ou interdependência destacados por Elias (1994b) com mudanças que ocorrem de forma e tempos diversos em diferentes partes do mundo. A dependência e a inter-relação com esses eventos podem ser influenciadas por fenômenos como a alteração demográfica, a mudança ideológica (crise política), as agências de capitalismo global que abrem caminho para um individualismo (criticado por Elias) e enfraquecimento de forças políticas, ou seja, são todos os fatores que acontecem de forma isolada ou conjunta, mas que influenciam diretamente as políticas públicas em suas diversas escalas (YANG, 2015; BALL, 2006).

2.2. POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

As políticas educacionais ou políticas públicas em educação fazem parte do grupo de políticas de origem social de um país, constituindo um elemento normatizador do Estado, por meio de seus textos e práticas, guiados pela sociedade civil, com o objetivo de garantir o direito universal à educação de qualidade e o pleno desenvolvimento do cidadão. As políticas educacionais fazem parte da identidade de um povo (identidade-eu e identidade-nós), cumprindo uma importante função no processo civilizador, e não podem ser tratadas superficialmente como uma tentativa de resolver um problema. Ball, Maguire e Braun (2016) chamam atenção para sua importância, seus processos, influências no tecido social, que envolvem múltiplos atores e com dimensões contextuais distintas. Sobre essas dimensões contextuais, Ball e Bowe (1992) destacam o contexto de influência, o contexto de produção do texto e o contexto da prática.

Sobre a formulação de políticas públicas em educação, Dale (2010, p. 1117), em seu trabalho sobre “A sociologia da educação e o estado após a globalização”, aponta que muitos fenômenos externos moldam as políticas atuais. O autor questiona que a “mudança de ênfase e de expectativas da educação sob a ordenação neoliberal dos problemas centrais, criou desafios completamente novos e distintos para a educação”. Diante desse cenário, o trabalho dos pesquisadores em educação tem sido o de identificar as mudanças trazidas para as políticas públicas educacionais, obedecendo a lógica de mercado no mundo globalizado (DALE, 2010), como propriedade privada

dos meios de produção e da propriedade intelectual, e na liberdade de contrato sobre estes bens (livre-mercado), fatores que acabam influenciando as políticas públicas para Educação Especial.

Dale (2010) traça diretrizes para os estudos em políticas educacionais no âmbito local (microsocial) em sua implementação e menciona a importância de uma comparatividade entre níveis das políticas para educação, enfatizando a problematização das categorias em graus e escalas na educação para assim realizarmos uma discussão coerente sobre o tema. Ball e Bowe (1992) tratam dessas categorias de forma comparada, apresentando o ciclo de políticas em educação, importante para pesquisas sobre tais políticas. De acordo com Mainardes (2006, p. 49), a abordagem do ciclo de políticas:

[...] destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico analítico não é estático, mas dinâmico e flexível.

Portanto, para localizar os contextos abordados no ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992), apresentamos no Quadro 1 os conceitos trazidos por Mainardes (2006) sobre cada um.

Apesar deste trabalho analisar políticas públicas para Educação Especial e a gestão escolar em dois Estados-nações de regime democrático, para Dale (2010), trata-se de ingenuidade considerar que as políticas públicas tenham caráter democrático e que sejam produzidas com base em um consenso entre representantes eleitos e a sociedade, estando mais caracterizada por conflitos (ou jogos de poder de acordo com Elias) do que concordância de valores, característica da etapa política proposta no ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992). Esses conflitos ficam evidentes quando analisamos a história da educação de pessoas com deficiência tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, pois estas estão marcadas por tensões em diferentes locais desses países e as influências externas nesses contextos como os acordos internacionais.

Quadro 1 – Ciclo de políticas educacionais

Ciclo de Políticas	Definições
Política de influência ou Política proposta	Contexto em que normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Os últimos trabalhos de Ball contribuem para uma análise mais densa das influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais (MAINARDES, 2006, p. 51).
Política de fato	Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios (MAINARDES, 2006, p. 52).
Política em uso	Contexto onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Trata-se do ponto-chave em que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Fonte: elaborado pelo autor com base na proposta de Ball e Bowe (1992) e conceitos de Mainardes (2006).

Para Perez (2010), o ponto de partida para os estudos de políticas públicas no século XXI se difere da produzida décadas atrás. O desenho das políticas públicas atual é diferente, por isso devem ser definidos os objetivos e metas (política proposta), o público-alvo (política de fato), seus instrumentos (política de fato) e a realidade de sua materialização (política em uso) conforme apresentado por Ball e Bowe (1992) e Mainardes (2006) no Quadro 1.

Anteriormente, os questionamentos quanto ao estudo de políticas públicas educacionais eram direcionados apenas para avaliar se a política era implementada ou não. Com a mudança das relações sociais, de acordo com Perez (2010), o processo atual de implementação deve ser analisado em três dimensões: histórica, política e social que envolve pessoas (implementadores ou estabelecidos), responsáveis pela política de fato ou materialização (Quadro 1).

Assim como Dale (2010), Perez (2010) está de acordo com a importância de pesquisar a implementação de políticas públicas educacionais (a política em uso), pois estas não são imutáveis, estando em constante transformação com a sociedade, sendo também alteradas/adaptadas pelas mudanças sociais. Essa característica está em concordância com a teoria de Elias (2011, p. 220)

de que “a relação entre indivíduo e as estruturas sociais só podem ser esclarecidas se ambos forem investigados como entidades em mutação e evolução”, ou seja, se a sociedade transforma, a escola também participa desta transformação porque é uma instituição que desempenha um importante papel social, por vezes, libertadora.

Percebe-se que é a interação (ou interdependência) dessas três dimensões do ciclo de políticas que moldam a complexidade do processo de implementação. Essas dimensões servem como elementos norteadores de nossa pesquisa comparada de políticas públicas educacionais, que ao ser direcionada para a Educação Especial, faz uso das mesmas três dimensões para compreender a materialização das políticas.

Perez (2010) exemplifica a importância dessas dimensões destacando que a participação dos indivíduos em diversas comunidades e grupos (ou figurações) é importante para a implementação das políticas.

A pesquisa de implementação de políticas tem se beneficiado, nos últimos anos, do conjunto de ideias que derivam de quatro décadas de pesquisa, especialmente nos EUA, e constata-se que elas são adequadas a: grande grau de estabilidade política, forte tradição democrática, bases de informação acessíveis para orientar a formulação e burocracia relativamente não corrupta, com forte tradição de avaliação profissional (PEREZ, 2010, p. 1183).

Assim, seguimos utilizando os apontamentos de Ball e Bowe (1992), Perez (2010) e Dale (2010) para compreendermos/compararmos as políticas públicas em educação em um sentido macrosocial, para depois nos dedicarmos as políticas para Educação Especial.

2.3. POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao compreendermos as políticas públicas educacionais e direcionarmos nossos estudos para Educação Especial, vale salientar que se trata de uma modalidade (no Brasil) ou serviço (Estados Unidos)²³ com um histórico de lutas, sendo estas reconhecidas no âmbito de uma conquista, com influências do contexto nacional e internacional. Em uma perspectiva macro, destacamos os movimentos internacionais que influenciaram as mudanças no tecido social (ELIAS, 1994a) e edu-

²³ De acordo com os textos normativos brasileiros, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todas as etapas de ensino (educação básica e superior). Os textos normativos nos Estados Unidos utilizam o termo serviço por ser uma instrução especialmente projetada para estudantes elegíveis ao atendimento pela Educação Especial e serviços relacionados (BATEMAN, CLINE, 2019, p. 195).

cacional de cada Estado-nação abordado nesta pesquisa. Aqui tratamos da política de influência proposto por Ball e Bowe (1992). No âmbito internacional, destacamos a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) que oficializa o direito a instrução; a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (1975) que, em seguida, dá início a Década Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência (1981-1991), promovida pela ONU (Organização das Nações Unidas), que enfatiza questões sobre integração social e igualdade de direitos. Em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), na Tailândia, marca mudanças nas políticas e reformas educacionais com um novo modelo de gestão escolar. Posteriormente, a Declaração de Salamanca (1994), na Espanha, tornou-se a principal referência sobre a inclusão escolar, preconizando o direito de todas as crianças aprenderem juntas, independente das diferenças e dificuldades que possam ter. Esta declaração, especialmente, contribuiu para o fortalecimento de uma filosofia inclusiva, de modificações nas políticas educacionais e nas estruturas das instituições de educação (FARIAS; BEZERRA; MALUSÁ, 2018). Se analisarmos o longo período histórico da humanidade (ELIAS, 1994a) e os movimentos citados, quase todos surgiram a partir da segunda metade do século XX, ou seja, trata-se de movimentos recentes, mas com forte influência nas mudanças no tecido social das realidades envolvidas para combater desigualdades.

Portanto, os movimentos mundiais pela educação inclusiva e pelo direito à educação das pessoas com deficiência (*outsiders*), mas não restrito apenas a esse público, tratam do dever do Estado de atender/garantir educação independente de suas:

[...] condições físicas, intelectuais, sociais, linguísticas, superdotadas, étnicas, religiosas, bem como os indivíduos de outros grupos desvantajosos ou marginalizados, demanda ainda que os Estados assegurem que a educação das pessoas deficientes seja parte integrante do sistema educacional (FARIAS; BEZERRA; MALUSÁ, 2018, p. 422).

Além dos marcos apresentados, outros fatores da perspectiva social macro influenciaram as políticas públicas educacionais, tanto de modo geral quanto específico na Educação Especial. Os movimentos de transformações da economia globalizada, novas perspectivas de mercado, mudanças políticas, influências de órgãos de financiamento como o Banco Mundial, o contexto neoliberal e conservador da cena política (tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos) provocaram quadros de exclusão social e precarização da educação em uma realidade que aponta a redução do gasto público, especialmente na área da educação (MENDES, 2010). Todos esses fatores/marcos sociais (ELIAS, 2001) possuem influência direta, devido a interdependência, não apenas nos textos nor-

mativos de políticas públicas educacionais, mas também no modo como acontece a gestão escolar, que se encontra imersa em uma perspectiva mercadológica e utiliza do princípio da economia ao garantir direitos. Os fatores descritos se fazem presentes nas políticas públicas educacionais no Brasil e nos Estados Unidos e também na implementação e gestão dessas políticas.

Quanto ao contexto nacional na política de influência (ou política proposta) tratamos individualmente de cada *habitus* social.

2.3.1. Política de Educação Especial nos Estados Unidos

Ao abordarmos a política de Educação Especial nos Estados Unidos, destacamos os trabalhos de Peterson (2006), Yell (2006), Artiles, Kozleski e Gonzalez (2011), Zirkel (2015), Rothstein e Johnson (2020) e Angelucci, Block e Dos Santos (2017) que construíram um relato histórico a respeito da temática para discutir sobre a prática e os avanços no serviço.

A história da Educação Especial nos Estados Unidos é marcada por textos normativos importantes como o *Education for all handicapped children act* (EAHCA - Educação para todas as crianças com deficiência), aprovado em 29 de novembro de 1975 (*Public Law* 94-142), resultado de discussões/tensões e negociação com o poder público em nível nacional sobre a Educação Inclusiva e a Educação Especial no país. Este texto foi o primeiro a utilizar o termo *Least restrictive enviroment* (LRE – ambiente com o mínimo de restrição) que, segundo Artiles, Kozleski e Gonzalez (2011), determinava que os estudantes com deficiência deveriam estar em ambientes menos restritivos ou o mais acessível possível. Esta lei foi o primeiro manifesto de reduzir a concepção de exclusão e segregação muito presente no ambiente escolar até a década de 70, garantindo escolarização para estudantes com deficiência em ambientes adequados e com a disponibilidade de serviços especiais vinculada a matrícula em classes comuns (VALADÃO, 2010). De acordo com Yell (2006) e Rothstein e Johnson (2020), o EAHCA previa também recursos federais aos estados que concordassem com a educação dos estudantes com deficiência de acordo com os requisitos da lei e, determinava os direitos de elegibilidade dos estudantes com deficiência em ambientes menos restritivos; requeria que as escolas adotassem o Plano de Educação Individualizado (IEP ou *Individualized Education Plan*) e estabelecia garantias processuais aos estudantes e seus responsáveis. Como a realidade brasileira, os Estados Unidos registram movimentos anteriores à lei

de 1975, incluindo casos de segregação e negação de direitos por parte das escolas públicas levadas à Corte (representante do poder judiciário). Dentre os casos mais relevantes estão o *Brown vs. Board of Education* de 1954 que proibiu a segregação racial em escolas públicas; o caso *PARC vs. Commonwealth of Pennsylvania* de 1975 que requereu ao estado da Pennsylvania a promoção de uma educação apropriada e gratuita aos estudantes com deficiência intelectual²⁴ e o caso *Mills vs. Board of Education of District of Columbia* que, baseada na ilegalidade da segregação racial em escolas públicas, seria inconstitucional a mesma segregação de estudantes com deficiência (YELL, 2006; ROTHSTEIN; JOHNSON, 2020). Casos como os descritos e tantos outros que fizeram jurisprudência no sistema jurídico dos Estados Unidos, foram essenciais para a criação de leis como EAHCA e políticas públicas para a Educação Especial.

Outro marco importante nos avanços da política pública de Educação Especial dos Estados Unidos foi a lei do *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) de 1990 que alterou a lei de 1975, possibilitando as garantias e serviços de apoio ao estudante com deficiência nas escolas públicas. O IDEA define que se deve:

[...] buscar o máximo de adequação possível para crianças com deficiência, inclusive crianças em instituições públicas ou particulares ou outras instituições de assistência, são educadas com crianças que não são deficientes. Salas de aula especiais, escolarização separada, ou outra remoção de crianças com deficiência do ambiente educacional regular acontece apenas quando a natureza ou severidade da deficiência de uma criança é tal que a educação em salas de aula regulares com a utilização de auxílios e serviços suplementares não pode ser realizada satisfatoriamente (USA, 2004, s/p tradução nossa)²⁵.

Valadão (2010) afirma que o IDEA propõe seis princípios importantes para uma Educação Inclusiva como a exclusão zero; processo avaliativo não discriminatório e multidisciplinar; educação pública gratuita e apropriada ou FAPE (*Free Appropriate Public Education*), permanência em ambiente o menos restritivo ou LRE (*Least Restrictive Environment*) com os estudantes sem deficiência; possibilidade de recursos judiciais (salvaguardas processuais); e participação dos repre-

²⁴ Em ocasião do caso *PARC vs. Commonwealth of Pennsylvania* de 1975 o termo utilizado para deficiência intelectual era retardo mental ou *mental retardation*.

²⁵ Section 1412 (a) (5) - (5) *Least restrictive environment* - (A) *In general* - *To the maximum extent appropriate, children with disabilities, including children in public or private institutions or other care facilities, are educated with children who are not disabled, and special classes, separate schooling, or other removal of children with disabilities from the regular educational environment occurs only when the nature or severity of the disability of a child is such that education in regular classes with the use of supplementary aids and services cannot be achieved satisfactorily* (USA, 2008).

sentantes legais do estudante com deficiência, mas preferencialmente do próprio estudante (ZIRKEL, 2015).

Além das garantias nos textos normativos dos Estados Unidos, é comum observar o uso em destaque do conceito de Educação Inclusiva ao invés de Educação Especial por ser este um termo mais amplo que pode incluir aqueles que, segundo Artiles, Kozleski e Gonzalez (2006), de qualquer forma, podem ser excluídos do ambiente escolar, como por exemplo, por recorte ou marcador de raça e etnia, religiosidade e língua, deficiência, naturalidade, gênero e orientação sexual ou classe social. De acordo com os autores, a educação inclusiva nesses moldes seria maior que um compartilhamento de espaço, mas uma garantia de participação como membro da sociedade e da vida em comunidade.

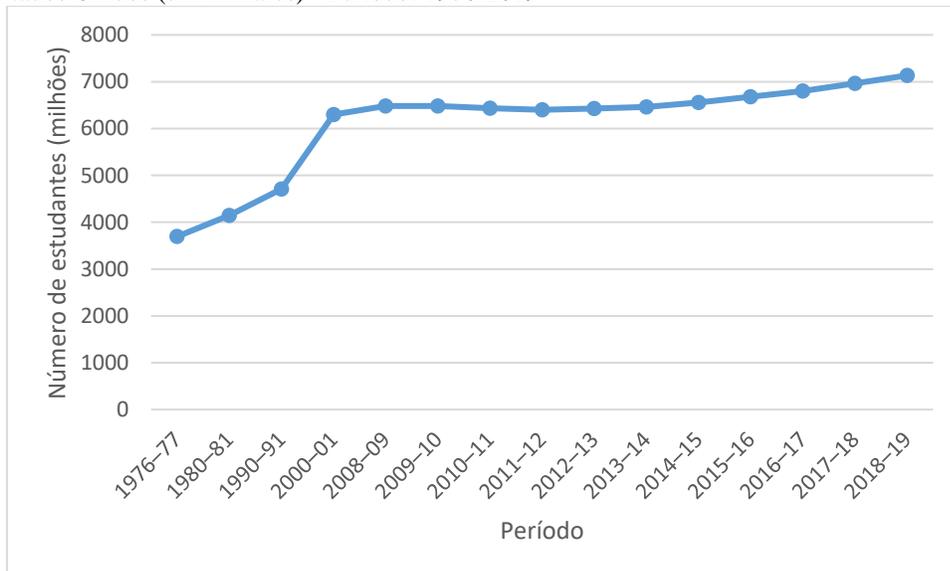
Em relação à elegibilidade para Educação Especial nos Estados Unidos, o IDEA (USA, 2008), mais abrangente que o Brasil, lista treze tipologias: autismo, surdocegueira, surdez, distúrbio emocional, deficiência auditiva, deficiência intelectual, deficiência múltipla, insuficiência ortopédica, outro comprometimento da saúde, dificuldade específica de aprendizagem, deficiência de fala ou idioma, traumatismo craniano (lesão cerebral traumática) e deficiência visual, incluindo cegueira (USA, 2004; YELL, 2006; VALADÃO, 2011; ROTHSTEIN; JOHNSON, 2020).

Quanto às matrículas, nos anos 2009 e 2010, após a nova atualização do IDEA em 2008, houve um aumento considerável no número de estudantes com deficiência em escolas públicas (Gráfico 2), mas com variações (para menos) em determinadas regiões do país se analisados individualmente (GIBSON; KOZLESKI, 2010). As variações regionais, de acordo com Artiles, Kozleski e Gonzalez (2011), são resultado de diferentes interpretações/aplicações das políticas públicas da cláusula LRE da lei federal e da gestão escolar executadas pelos estados.

Essas aplicações diversas podem ser um reflexo do sistema político dos Estados Unidos que dão autonomia legislativa aos estados, fato esse que possibilita a existência de propostas diversas para a Educação Especial. De acordo com Muller e Markowitzki (2004), nos cinquenta e três estados norte-americanos há uma variação quanto a terminologia, definições e critérios de elegibilidade ao tratar da Educação Especial. Muitos utilizam de benefícios financeiros e serviços custodiais

para compensar o que consideram incapacidade de trabalho. Outros estados, apresentados na pesquisa de Valadão (2010), praticam uma dicotomia/distinção separando esse público como: os certificados como incapazes de trabalhar são considerados com deficiência e, portanto, seriam elegíveis a acessar benefícios e serviços; aqueles com capacidade para o trabalho são considerados inelegíveis para benefícios e serviços. Para essa certificação são necessárias duas etapas combinadas entre avaliação vocacional e avaliação médica, sendo esta última aquela que possui maior peso na concessão do benefício. Os direitos só serão garantidos se o diagnóstico for autorizado pela pessoa com deficiência ou pela própria família.

Gráfico 2 - Número de estudantes da Educação Especial em escolas públicas (classe comum) nos Estados Unidos (em milhares) - Período: 1976-2019



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados disponíveis no U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (NCES) (2021). *Digest of Education Statistics*, (2019).

Muitas das dinâmicas aqui apresentadas por pesquisadores da Educação Especial nos Estados Unidos dependem da administração pública dos estados e distritos para se materializarem. Mesmo com o auxílio do governo federal para a Educação, este é insuficiente para cobrir todos os seus custos e exige uma gestão eficiente²⁶, no caso a gestão escolar (*school management*), e dos profissionais da Educação Especial, para que todos aqueles que necessitam sejam atendidos de acordo com as suas especificidades.

²⁶ De acordo com Paro (2010, p. 765), o termo gestão eficiente está relacionado com uma valorização da administração escolar relacionando a eficiência com “a única ou precípua preocupação com os custos do ensino –, a justificativa comum é a de que o ensino é importante, e é por isso que se deve realizá-lo da forma mais racional e eficiente; portanto, é fundamental o modo como a escola é administrada”.

2.3.2. Política de Educação Especial no Brasil

Em relação à realidade brasileira, observamos interdependência com eventos externos na política de influência sobre a Educação Especial em uma perspectiva macro em sua política com acordos internacionais citados anteriormente e o fato da globalização. Na pesquisa de Muniz e Arruda (2007) sobre “políticas públicas educacionais e os organismos internacionais: a influência na trajetória da Educação Especial brasileira”, os autores apresentam o nível de influência desses organismos no desenvolvimento de projetos do sistema educacional brasileiro. Para mapear essas mudanças, especialmente a partir da década de 90 (década marcada pelo avanço do neoliberalismo), os autores resgatam a história da Educação Especial no Brasil e a influência dos acordos internacionais nas políticas no século XXI.

Ao assumir a lógica de mercado imposta por políticas neoliberais, e o aumento registrado na quantidade de matrículas de estudantes com deficiência na Educação Básica (Gráfico 3) na rede pública de ensino, observa-se o direcionamento do governo brasileiro de reduzir os custos da Educação Especial de forma ampla.

De acordo com o Censo da Educação Básica de 2020 (BRASIL, 2021) do Inep sobre o disposto no Gráfico 3:

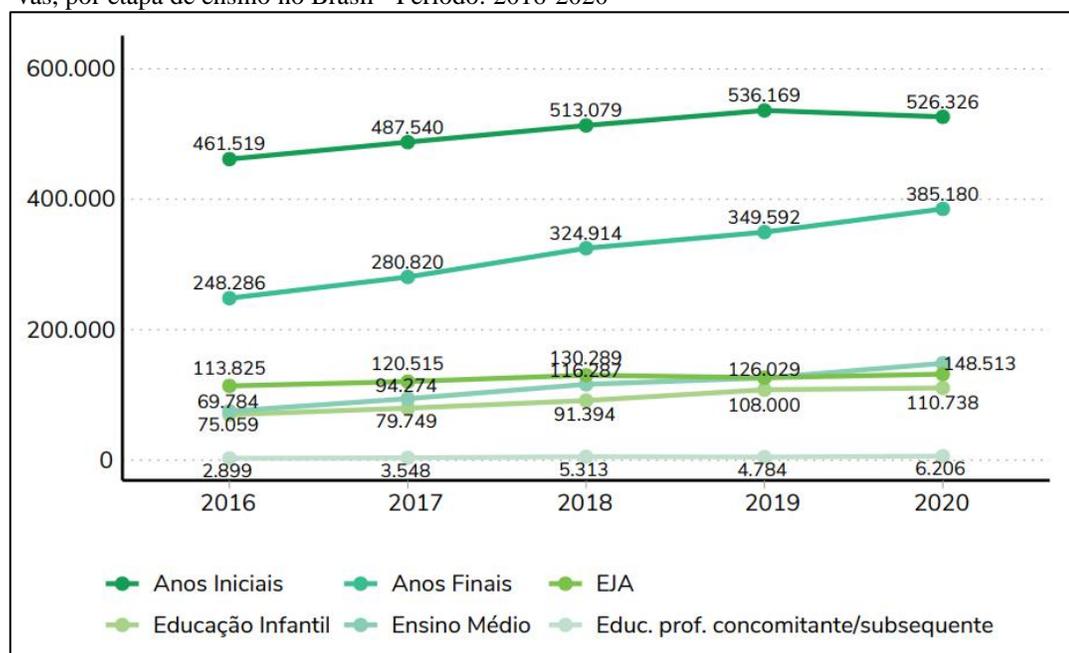
O número de matrículas da Educação Especial chegou a 1,3 milhão em 2020, um aumento de 34,7% em relação a 2016. O maior número delas está no ensino fundamental, que concentra 69,6% das matrículas da Educação Especial. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2016 e 2020, percebe-se que as de educação profissional concomitante/subsequente são as que mais cresceram, um acréscimo de 114,1% (BRASIL, 2021, p. 34)

Muniz e Arruda (2007), Freitas (2018) e Oliveira (2021) analisam e questionam a forma de atendimento dos estudantes PAEE, a inclusão irrestrita²⁷ praticada nas escolas públicas e o atendimento das necessidades desses estudantes (a partir da gestão escolar às práticas pedagógicas). O quantitativo de matrículas é um indício da necessidade de organização e estrutura para atendimentos em escolas comuns.

²⁷ Inclusão irrestrita é aquela que não respeita as necessidades individuais do estudante com deficiência e inclusão plena é aquela que maximiza o desenvolvimento acadêmico e social do estudante. (BRASIL, 2009)

No contexto nacional brasileiro, a exigência de que estados e municípios, a respeito da implementação de políticas públicas, garantam o acesso e permanência de estudantes PAEE em escolas do ensino comum parte de movimentos externos e também internos. Como um Estado-nação com características próprias, a dinâmica da regulamentação e fiscalização (inserida em um jogo de poder) da educação no Brasil, apesar de ser considerada descentralizada com restrições, ainda concentra o poder maior de decisão na Federação por meio de seus órgãos representantes como o Ministério da Educação (MEC). A educação básica é de responsabilidade e gestão dos municípios e estados, que devem assegurar a materialização, fiscalização e manutenção das políticas no sistema de ensino público (GARCIA, 2013), mas muitas de suas áreas são influenciadas pelo órgão federal como suas diretrizes curriculares, programas, ações e avaliações.

Gráfico 3 - Número de matrículas de estudantes com deficiência em classes comuns ou especiais exclusivas, por etapa de ensino no Brasil - Período: 2016-2020



Fonte: Inep (2021) com base nos dados do Censo da Educação Básica (2021).

A Educação Especial como modalidade de ensino na educação básica e superior, com a implementação de uma nova política a partir de 2008 com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), trouxe mudanças consideráveis para o *habitus* social e também no tecido social escolar envolvendo a modalidade e suas práticas na sala de aula comum. Com forte presença da iniciativa privada no setor anterior às mudanças de 2008, o poder

público transferia sua responsabilidade de educação dos estudantes PAEE para o atendimento em instituições especializadas, reduzindo custos e promovendo segregação, com forte influência de políticas neoliberais (FREITAS, 2018; DE OLIVEIRA; SOBRINHO, 2020; OLIVEIRA, 2021).

Após as novas diretrizes de trabalho em 2008 com a PNEE, alterando a forma de atendimento e disponibilização de recursos e serviços nas redes regulares de ensino público, os estados e municípios passaram a assumir a responsabilidade da educação para todos em uma perspectiva inclusiva e com uma proposta pedagógica que deveria ser adequada às necessidades dos estudantes. A Educação Especial deixa de ser apenas um serviço e é reconhecida como uma modalidade. Também é alterada a função substitutiva da Educação Especial para assumir a perspectiva complementar da educação (GARCIA, 2013).

Nessas reformas também fica demarcada a identificação de um grupo elegível (os *outsiders*) para o atendimento na Educação Especial. O grupo tratado como estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), figura nesse trabalho, na realidade brasileira, como aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Mesmo assim, este fato não representa que não existam outros grupos considerados também *outsiders*, mas não reconhecidos como público-alvo (deficiências não identificadas como público-alvo como TDAH, dislexia, disgrafia, discalculia, depressão etc.). Trata-se de um grupo restrito se compararmos a realidade brasileira com outras que praticam uma abordagem mais ampla, como é o caso da política dos Estados Unidos, e fortemente associada ao fator biológico do indivíduo e suas limitações em consequência desse fator (VALADÃO, 2010; BRECIANE, 2020).

Mesmo com um conceito de PAEE em uma perspectiva restritiva, cada grupo de indivíduos (ou tipologia) pode exigir uma proposta pedagógica diferenciada, devendo estar adequada às suas necessidades. Dentre as tipologias, podemos citar as utilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2020 como cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, surdocegueira, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla, autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, autismo clássico e transtorno desintegrativo da infância, deficiência intelectual e alta habilidade/superdotação.

Em âmbito local (municipal), quanto ao atendimento desse público, os gestores (aqui representados pelos diretores de escola) são responsáveis pela disponibilização e manutenção dos espaços na escola e os professores pelo funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Assim, os recursos para educação são utilizados para garantir que esses espaços e serviços estejam de acordo com o que a legislação brasileira exige (MANTOAN et al., 2010; DE OLIVEIRA et al., 2016).

De acordo com Paro (2010, p. 766),

a valorização do diretor de escola segue paralela à valorização da administração no ensino básico, já que ele é considerado o responsável último pela administração escolar. Enfim, é o diretor que, de acordo com a lei, responde, em última instância, pelo bom funcionamento da escola – onde se deve produzir um dos direitos sociais mais importantes para a cidadania.

As diferenças regionais (desigualdades como a renda) e também o poder de decisão dos municípios evidenciam variações na materialização das políticas públicas de Educação Especial e na dinâmica de atendimento dos estudantes PAEE, especialmente quando as discussões sobre a realidade local têm força e poder de mudança. Assim, a constituição e funcionamento de associações, fóruns, conselhos específicos (Conselho municipal de educação, de assistência, da pessoa com deficiência, dos direitos humanos, comitê gestor do Benefício de Prestação Continuada – BPC, por exemplo) são fontes importantes de mobilização e de dados sobre as necessidades dos estudantes PAEE e de seus familiares. Inseridos nesse jogo de poder, os Conselhos Municipais, por meio da mobilização e participação social, exercem papel fundamental na tomada de decisão (KASSAR, 2012). Associações, fóruns e conselhos são espaços (ou instâncias) de participação efetiva da população, articulados às necessidades e interesses da realidade local nas decisões democráticas do poder público, definindo prioridades para os assuntos que necessitam maior atenção da administração local. Assuntos relacionados com o atendimento de estudantes como disponibilização de ambiente, recursos materiais para o trabalho, transporte, alimentação, carga horária de trabalho dos profissionais são apenas algumas tensões discutidas nesses espaços de decisão.

Quanto às gestões, a gestão pública, na educação básica, tem nos municípios e estados os responsáveis pela administração²⁸ da rede de educação em seu espaço e também fazem o gerenciamento de conflitos entre instituições privadas, políticas de mercado, financiamento, limitações de fatores sociais como população e renda, conselhos municipais e seus representantes, estrutura das escolas, disponibilidade de vagas, gerenciamento da merenda escolar, livros didáticos, espaços adequados aos estudantes, concurso público para professores, disponibilidade de manutenção de espaços para o AEE e SRM, entre outros fatores. A gestão escolar (junto a gestão do sistema educacional), voltada para a materialização das políticas, deve garantir que a unidade escolar seja capaz de disponibilizar recursos (incluindo os recursos financeiros) que respondam às demandas educativas de todos os estudantes, além de promover o contato entre os professores de sala de aula comum e os professores da Educação Especial para que trabalhem de forma colaborativa (ALMEIDA; MILANESI; MENDES, 2018; BRECIANE, 2020).

2.4. A INTERDEPENDÊNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO ESCOLAR

As políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados problemas. As políticas - novas ou antigas – são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiências existentes. [...] Assim, o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados nas análises de políticas a fim de compreender melhor a atuação das políticas no âmbito institucional (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 37).

No sentido de direcionar a pesquisa para uma perspectiva micro e levando em consideração os âmbitos material, estrutural e relacional citados por Ball, Maguire e Braun (2016), abordamos a gestão escolar partindo da definição e dimensões que envolvem o termo gestão escolar ou *school management*. Para Vieira (2007, p. 59), “as políticas que traduzem as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas, se materializam na gestão” que devem ser viáveis (possíveis de serem materializadas) e aceitáveis (condições políticas favoráveis). A autora afirma que a gestão é uma tarefa complexa, pois se situa na esfera de tarefas que devem ser feitas, que só é possível com a interação entre indivíduos em uma sociedade, pois atinge pessoas, e está diretamente relacionada com a balança de poder (ELIAS, 1994b). Pode desestabilizar o que está posto socialmente e ferir interesses, criando conflitos e tensões, mas pode ser vista como uma função de proteção, controle dos indivíduos, tendo importante função no processo civilizador (ELIAS,

²⁸ Consideramos administração como “a utilização racional de recursos para a realização de fins” (PARO, 2010, p. 766).

1994a). Por isso, Vieira (2007, p. 60) ainda afirma que “administrar escassez, gerir conflitos, tomar decisões em situações complexas” são apenas algumas atividades do gestor, dependendo da realidade a qual está inserido. Seguimos Paro (2010) que trata as palavras administração e gestão como sinônimos e afirma que “administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (Paro, 2010, p. 25).

De acordo com o Paro (2010):

[...] o conceito de administração deve nos alertar para seu caráter sintético e geral, que permite abarcar toda e qualquer administração, qualquer que seja seu objeto e que, por isso, precisa fazer abstração dos objetos específicos de cada administração concretamente considerada. Isto é, administração é sempre utilização racional de recursos para realizar fins, independentemente da natureza da “coisa” administrada: por isso é que podemos falar em administração industrial, administração pública, administração privada, administração hospitalar, administração escolar, e assim por diante. (PARO, 2010, p. 765)

Quanto ao uso dos termos gestão educacional e gestão escolar dividimos por suas esferas de atuação. Na esfera macro, a gestão educacional se expressa nas políticas de fato e na organização dos sistemas/redes de ensino de forma compartilhada e das incumbências relativas a cada esfera administrativa (Federal, Estadual e Municipal) no Brasil com definições advindas da Constituição Federal de 1988 (EC 14/96, artigo 3º) e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (artigos 9º, 10, 11, 16, 17, 18, e 67) que delimitam a atuação de cada ente federativo. Trata-se do espaço de atuação das esferas administrativas, estando todos interdependentes de condições de implementação (financeiro, recursos humanos e condições materiais e imateriais), expressos através das votações de leis de educação (VIEIRA, 2007). Sua competência está relacionada com as atividades de planejamento, acompanhamento e avaliação realizadas por secretarias de educação e/ou órgãos de diversos níveis do Poder Público. Nos Estados Unidos, as disposições relacionadas a gestão escolar estão nas leis ESEA (*Elementary and Secondary Education Act*) de 1965, no ESSA (*Every Student Succeed Act*) de 2015 e nas legislações estaduais referentes à educação de cada ente federado. Abordamos esses tópicos no capítulo 4 deste trabalho.

A gestão escolar (esfera micro) refere-se aos estabelecimentos de ensino e às políticas em uso, ou seja, as unidades escolares. Segundo Vieira (2007), a gestão escolar brasileira tem suas incumbências delimitadas na LDBEN (1996), como a elaboração e execução de proposta pedagógica

que define meios e objetivos da educação de uma comunidade, o gerenciamento do patrimônio material (financeiro, instalações, equipamentos, livros) e imaterial (gestão de pessoas e suas responsabilidades), bem como o processo de integração com a sociedade (família e comunidade).

A gestão educacional (esfera macro) e a gestão escolar (esfera micro) articulam-se mutuamente de forma interdependente, pois “a razão de existir da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza” (VIEIRA, 2007, p. 63). Por isso, o Quadro 1 que trata do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992) traz menções à gestão educacional ao tratar das políticas de fato e da gestão escolar com as políticas em uso, sendo este ciclo a base para a construção da nossa pesquisa com perspectiva comparada.

Quando abordamos a materialização das políticas de Educação Especial do Brasil e dos Estados Unidos e interdependência da gestão escolar nesse processo no capítulo 5, organizamos nossos dados com base na proposta de Polon (2009) que sugere uma categorização para analisar a atuação dos gestores nesse processo. De acordo com Polon (2009):

[...] essa categorização, tipos e/ou estilos nos ajuda a ‘enxergar’ a forma como os gestores atuam no seu dia a dia no ambiente escolar e como esse ‘olhar’ pode redimensionar as práticas dos gestores de forma a abrir espaços e/ou criar perspectivas para correção de rumo e melhorias na gestão escolar (POLON, 2009, p.100).

Polon (2009) propõe a divisão num sistema organizacional, pedagógico e relacional. O perfil organizacional refere-se à atuação do gestor em relação a questões burocráticas/administrativas; o pedagógico envolve diretamente questões voltadas para a prática de ensino e aprendizagem e o relacional é o articulador, ou seja, está relacionado com os profissionais, a comunidade escolar e a valorização desse contato. Essa divisão em categorias nos auxilia a construir mais detalhadamente nossas análises comparadas da gestão escolar em cada *habitus* social pesquisado.

2.4.1. Gestão Escolar e a Educação Especial nos Estados Unidos

O padrão descentralizado de modelo de gestão escolar é identificado em dimensões maiores nos Estados Unidos tanto a nível estadual quanto a nível local (BORGES, 2004). Esse fato pode ser consequência do amplo poder de decisão que os entes Federados possuem se comparados com o modelo adotado no Brasil ou no México. Os entes federados nos Estados Unidos buscam auto-

nomia administrativa e financeira através de colegiados e da participação da sociedade e também de formas de gestão representativas, passando o poder de decisão para comunidades escolares, podendo ser municípios ou distritos que englobam vários municípios (BORGES, 2004; VALADÃO, 2010; SCOTCH, 2001). Esse fato influenciou mudanças recentes em países da América Latina, em que “as agências de financiamento, especialmente o Banco Mundial, tiveram papel fundamental nessas mudanças, através de seus programas que cobravam ajustes estruturais em âmbito educacional” (BORGES, 2004, p.78).

Talvez, por conta do grau de autonomia concedido às unidades escolares públicas, os gestores ou diretores de escola (*school principals*) são identificados como líderes ou administradores (*school leadership*), já que lidam com recursos (incluindo o financeiro) e tomadas de decisões que não são concedidos aos gestores na realidade brasileira, por exemplo. Além da gestão da educação em geral, os diretores de escola exercem importantes funções para a implementação e acompanhamento da política pública de Educação Especial em escolas nos Estados Unidos. De acordo com Stevenson-Jacobson, Jacobson e Hilton (2006) e Cobb (2015), os diretores de escola dedicam entre 36% e 58% do seu tempo para assuntos relacionados com a Educação Especial. Stevenson-Jacobson, Jacobson e Hilton (2006) incentivam pesquisas relacionadas com a gestão escolar relacionada com a Educação Especial traçando os seguintes questionamentos: (1) **como os diretores percebem e desempenham seu papel como líder educacional?**; (2) **que tipos de desafios eles percebem na área de liderança educacional?**; (3) **como os diretores respondem aos desafios que percebem na Educação Especial?** (grifo nosso). Essas perguntas norteiam nossa pesquisa em relação a interdependência da política pública e a gestão escolar, em especial, abordando os desafios da realidade dos locais de pesquisa.

Sobre o desempenho dos diretores de escola nos Estados Unidos frente a política pública de Educação Especial, Bateman e Bateman (2014, p. 4) traçam as seguintes responsabilidades:

1. O diretor é responsável pela educação de todos os estudantes da escola;
2. O diretor precisa estar familiarizado com o conceito e as práticas da Educação Especial;
3. O diretor precisa garantir que os profissionais saibam o que é necessário para fornecer serviços de Educação Especial;
4. O diretor precisa verificar se os profissionais estão implementando adequadamente os serviços para estudantes com deficiência;

5. O diretor deve liderar os esforços de coleta de dados;
6. O diretor deve garantir que todos os profissionais estejam cientes do processo de identificação dos estudantes com deficiência;
7. O diretor precisa conhecer todos os estudantes da sua unidade escolar e estar pronto para falar sobre eles;
8. O diretor precisa saber como prevenir problemas de disciplina.

As responsabilidades listadas por Bateman e Bateman (2014) já sinalizam tensões acerca de sua prática já que para isso o diretor de escola depende de um trabalho colaborativo entre os profissionais para materializar a política pública de Educação Especial.

Libâneo (2013), Cobb (2015) e Boscardin (2019) afirmam que os diretores assumem uma ampla variedade de funções enquanto trabalham para promover ambiente inclusivo, colaboração entre equipes (gestão democrático-participativa²⁹ e trabalho colaborativo) e o engajamento dos pais nas escolas, pois é o responsável pela inclusão de todos os estudantes no ambiente escolar. Portanto, observando as responsabilidades 1 e 6 de Bateman e Bateman (2014), a forma como os diretores pensam e agem como líderes na Educação Especial é importante porque podem ajudar a identificar e atender as necessidades dos estudantes e também dos profissionais que compõem a sua equipe.

Outra tensão identificada é em relação à formação dos profissionais e o conhecimento sobre a política pública de Educação Especial, seus processos e práticas. Boscardin (2019) afirma que para uma eficiente gestão da Educação Especial é necessário que o diretor conheça os cargos, funções e responsabilidades de todos os profissionais envolvidos. Isso depende da formação inicial do diretor de escola e sua formação continuada, pois conhecer a política para administrá-la (ou geri-la) é essencial. Isso engloba as os quesitos 2, 3, 4 e 6 das responsabilidades do diretor de escola apontados por Bateman e Bateman (2014).

Bateman e Yell (2019) e Burke e Goldman (2019) destacam a importância que os gestores escolares devam dar a comunicação entre os familiares de estudantes com deficiência e as unidades

²⁹ Libâneo (2013) ao abordar sobre a gestão democrático-participativa, destaca a importância da participação e trabalho em equipe de todos os profissionais da educação na “[...] articulação entre a atividade de direção e a iniciativa e participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela” (LIBÂNEO, 2013, p. 105).

escolares, identificando o desenvolvimento de uma boa comunicação entre a equipe de profissionais, sendo a família um dos pilares para a boa gestão na Educação Especial. Para os autores:

A parceria família-escola refere-se amplamente à relação recíproca entre as famílias de estudantes com deficiência e os profissionais da escola. Especialmente, as famílias e os profissionais da escola devem gerar benefícios de suas parcerias. Além disso, devido à crescente diversidade nos Estados Unidos, as parcerias entre escolas e familiares devem ser culturalmente responsivas (BURKE; GOLDMAN, 2019, p. 54).

A busca por uma boa relação e comunicação com os pais se deve pelo fato da lei federal de Educação Especial nos Estados Unidos, o IDEA (USA, 2004), exigir o envolvimento dos pais por meio de direitos e garantias, como participação em reuniões, revisão de registros escolares, obtenção de uma avaliação educacional independente (*Independent Educational Evaluation - IEE*)³⁰, negação de consentimento ou desacordo com decisões da equipe escolar e resolução de disputas por meio de mediação ou devido processo legal. Devido a importância que a lei federal confere a essa relação família-escola, Burke e Goldman (2019) elencam princípios norteadores desse trabalho que devem ser valorizados pelos gestores e sua equipe como a comunicação, o comprometimento, a igualdade nas relações, as competências, a confiança e o respeito entre os pais e os profissionais.

Portanto, conhecer os estudantes e suas necessidades é parte do trabalho do gestor e sua equipe, identificando quais são as mudanças que devem acontecer no ambiente escolar para garantir a inclusão de todos. Para que isso aconteça efetivamente, é necessário que o gestor fiscalize o processo de identificação e mudanças que ocorrem no ambiente escolar, certificando-se de que os profissionais estejam realizando o trabalho no sentido da devida materialização da política de Educação Especial. Essa fiscalização inclui também os problemas disciplinares (comportamentais) de estudantes, incluindo os estudantes da Educação Especial, que estão entre as responsabilidades elencadas por Bateman e Bateman (2014).

³⁰ De acordo com o Guia dos Pais sobre Educação Especial (MASSACHUSETTS, [200?]), em Massachusetts, os pais do estudante com deficiência podem discordar da avaliação realizada pelo distrito escolar. A base de um bom programa escolar é uma avaliação que verdadeiramente reflita os pontos fortes e as necessidades individuais do aluno. Diante da discordância dos pais, eles têm o direito de fazer com que o estudante seja avaliado por outro(s) profissional(is) que não seja contratado pelo sistema escolar. As políticas públicas de Educação Especial dos Estados Unidos (federal e estadual) garantem aos pais o direito de Avaliação Educacional Independente (*Independent Educational Evaluation—IEE*).

2.4.2. Gestão Escolar e a Educação Especial no Brasil

Para nortearmos a pesquisa sobre a gestão escolar nas duas realidades, apresentamos os trabalhos de Godoy (2018), Montebianco (2015), Santos (2015), Nascimento, Penitente e Giroto (2018) e Breciane (2020), sendo estes utilizados para situar o contexto que envolve a temática da gestão escolar e a Educação Especial. Aqui, o foco é a realidade brasileira buscando singularidades para a construção do roteiro de comparação (definição do que será comparado) com a gestão escolar para a Educação Especial praticada nos Estados Unidos. A gestão escolar tem importante papel na administração e fiscalização do direcionamento do orçamento público para essas práticas, garantindo que o direito de escolarização dos estudantes PAEE seja efetivado.

A função (ou funções) do gestor é destaque no trabalho de Santos (2015) ao afirmar que:

[...] ao gestor, no que refere-se ao efetivo exercício de sua função, é importante que haja a manutenção da interlocução entre os perfis de atuação organizacional, relacional e pedagógico para a promoção de ações que sejam capazes de atender às necessidades da comunidade escolar, mediar conflitos internos e, às vezes, externos, e ainda, manter um clima de cooperação, solidariedade e responsabilidade a fim de favorecer as boas ações desenvolvidas na escola com a efetiva aprendizagem de todos os alunos (SANTOS, 2015, p. 111).

Quanto ao sistema organizacional, relacional e pedagógico encontra-se nesse contexto a Educação Especial, que para o gestor escolar no Brasil, ainda é um desafio, pois exige atenção quanto a aspectos do planejamento e gerenciamento de ações particulares relacionadas com infraestrutura, recursos humanos e materiais e formação exigida dos profissionais para atuarem em uma perspectiva inclusiva, uma vez que é o fazer pedagógico que irá concretizar a inclusão (NASCI-MENTO; PENITENTE; GIROTO, 2018).

Autores como Veiga (2014), Nascimento, Penitente e Giroto (2018) e Santos (2015) defendem a gestão escolar democrático-participativa, promovendo o envolvimento de todos aqueles que diretamente (professores, profissionais da educação) ou indiretamente (familiares) possuem alguma figuração no contexto educacional. A gestão democrática abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira de acordo com a LDBEN (1996) em seus artigos 14 e 15. Para Polon (2009), um dos indicadores em quase todos os estudos sobre gestão escolar eficaz é “o comparti-

lhamento de responsabilidades de liderança com outros membros da equipe gestora e o envolvimento mais geral dos professores no processo de tomada de decisão” (POLON, 2009, p.93).

Portanto, todos devem participar do processo decisório acerca das condições e ações importantes para a promoção de uma educação que respeite as diferenças. Para Veiga (2004, p.38), a gestão democrática:

[...] ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola.

Em relação à Educação Especial, o desafio para o gestor está relacionado com a implantação e organização de serviços destinados ao apoio dos estudantes PAEE que sejam trabalhados de forma colaborativa entre os profissionais que atuam no ensino regular e também na modalidade como os professores especializados e outros auxiliares como monitores e cuidadores (NASCIMENTO; PENITENTE; GIROTO, 2018). O trabalho do gestor vai muito além que possibilitar a acessibilidade dos estudantes (não apenas acessibilidade arquitetônica, mas também a comunicacional, atitudinal, etc), pois há outras tarefas de responsabilidade da gestão escolar que envolvem a inclusão e a Educação Especial como as adaptações necessárias³¹ e uma comunicação eficiente com as famílias.

Monteblanco (2015) e Santos (2015) enfatizam a importância de o gestor escolar conhecer a política nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEE) (BRASIL, 2008) e acompanhar as mudanças que são realizadas em seu texto. Durante sua pesquisa, Monteblanco (2015) identificou que alguns diretores de escola são contrários a limitação do público-alvo da Educação Especial e tecem críticas à formação inicial e continuada dos profissionais da educação em relação à política de Educação Especial.

Outro ponto em destaque na pesquisa de Monteblanco (2015) e Breciane (2020) se relaciona a importância da avaliação inicial realizada pelos profissionais da educação regular e Educação

³¹ As adaptações necessárias podem estar relacionadas com adaptação curricular, adaptação da estrutura física, adaptação das atividades pedagógicas, adaptações de ensino, ou seja, o que for necessário para incluir o estudante com deficiência.

Especial, incluindo estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem e quanto ao tempo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que, segundo os autores, deveria ter uma duração e frequência maiores por parte dos estudantes, do que a praticada atualmente. Além disso, enfatizam a importância do entrosamento entre os profissionais da Educação Especial e os professores da sala de aula comum (formato colaborativo) e considera que o gestor escolar deve atuar ativamente para que esse entrosamento aconteça (BRECIAINE, 2020).

Monteblanco (2015) e Breciane (2020) abordam o Projeto Político Pedagógico³² (PPP) das escolas pesquisadas e afirmam que este deve especificar as atribuições do profissional da Educação Especial na escola e o público-alvo, conforme prevê a Política Nacional de Educação Especial brasileira (PNEE), além de abordar acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e também a Sala de Recursos Multifuncional (SRM) da escola. As autoras ressaltam a importância de ir além dos marcos legais, e que os documentos devem especificar os recursos e materiais, o plano de atendimento individualizado (PEI) e as estratégias pedagógicas desenvolvidas por todos os profissionais (gestores, professores e estudantes).

Ao relacionar a gestão educacional, a gestão escolar e a Educação Especial, Santos (2015) apresentou um quadro de propostas para a rede estadual de ensino de Minas Gerais como resultado de uma gestão escolar democrática para o aprimoramento da implementação da política de inclusão, sendo estas estabelecidas no intuito de provocar reflexões dos órgãos responsáveis pela estrutura escolar e mobilizar os atores que estão envolvidos diretamente com o trabalho de garantir o acesso e permanência dos estudantes PAEE. Dentre as propostas, estão os recursos pedagógicos e tecnológicos, formação continuada em serviço, ampliação de salas de AEE, parcerias entre as áreas da saúde e assistência social para atendimento dos alunos que necessitam desses serviços com mais agilidade e qualidade, entre outras ações.

Diante da similaridade pela utilização da pesquisa comparada internacional em gestão escolar, selecionamos o trabalho de Godoy (2018) e Breciane (2020) que apresentam de forma comparada dados sobre a gestão escolar do Espírito Santo com outras realidades internacionais, sendo México e Itália respectivamente. As autoras discutem a relevância do trabalho de gestão escolar no

³² Sobre o PPP, a LDBEN (BRASIL, 1996), no artigo 12, inciso I, prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Portanto, a escola deve refletir acerca de sua intencionalidade educativa.

processo de inclusão diante do crescente número de matrículas de estudantes PAEE em escolas públicas, fato que altera a dinâmica escolar e traz novos desafios para a gestão, especialmente no que se refere à garantia de espaços para discussão à respeito do tema, formação continuada dos profissionais, redução de qualquer tipo de barreira (física, atitudinais e de comunicação), organização e manutenção do espaço escolar para a realização de atividades, sejam elas complementares ou suplementares, oferta de recursos materiais como as tecnologias de informação e comunicação como facilitadores do processo ensino-aprendizagem.

Quanto a esses desafios impostos à prática da gestão escolar, Godoy (2018) afirma que não há grandes diferenças entre as realidades Brasil e México quanto a formação do diretor (gestor) do ponto de vista acadêmico, como por exemplo, na formação em graduação e cursos de pós-graduação, mas que essas realidades se diferem em relação às políticas implementadas. Algumas diferenças registradas pela autora é a forma centralizada de trabalho no sistema mexicano, fato que não atribui nenhuma gestão aos municípios e que proporciona um enfraquecimento das relações horizontais entre comunidade, escola, estado e município. Para a autora, um redimensionamento de organização do sistema escolar seria importante para permitir que a “diversidade local seja o ponto de partida e de chegada em termos de políticas públicas educacionais” e a concretização de uma gestão democrática (GODOY, 2018, p. 105). Sobre a realidade brasileira, ao pesquisar o município de Vitória (ES), Godoy (2018) observa que há participação da comunidade, o que proporciona, de acordo com a autora, uma forma de gestão escolar considerada acessível, democrática e articulada com a comunidade local.

Em relação ao trabalho pedagógico com os estudantes PAEE, Godoy (2018) critica o método de gestão escolar apenas com a perspectiva de tarefas individuais. A fragmentação de tarefas dos profissionais da Educação Especial e dos estudantes origina-se de uma abordagem individualista e deve ser combatida. Quanto à formação docente, em observação aos diretores (gestores) entrevistados por Godoy (2018), os estudos apontam para a importância do professor especializado e da formação continuada dos professores em geral, focando nas potencialidades do trabalho em conjunto (trabalho colaborativo) em atividades que envolvam todos os estudantes no espaço escolar.

Godoy (2018) utiliza Norbert Elias como seu teórico principal e faz relações da importância do entendimento das inter-relações entre indivíduo e sociedade e sua interdependência para compreender o trabalho de gestão escolar em uma perspectiva inclusiva, não devendo fragmentar as relações presentes na dinâmica escolar nas duas realidades comparadas.

As pesquisas de Monteblando (2015), Godoy (2018) e Breciane (2020) reforçam a importância da articulação constante entre a sala de aula comum e a modalidade da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, além da formação continuada dos profissionais de educação a respeito dos temas da inclusão e Educação Especial. Para as autoras, os diretores (gestores) são fundamentais nessa articulação e na implementação de políticas que atendam às necessidades dos estudantes e a melhoria dos espaços para contemplar as diversidades que fazem parte da escola.

Ao analisarmos pesquisas acerca da educação inclusiva e Educação Especial (SCOTCH, 2001; ARTILE; KOZLESKI; GONZALEZ, 2011; VALADÃO, 2011; GODOY, 2018), percebemos que o Brasil segue as tendências internacionais a respeito de políticas públicas direcionadas ao tema e que registra avanços em relação às práticas e apresentam crescimento no número de matrículas e atendimento do estudantes PAEE, direcionando à personalização do atendimento educacional, fator importante para garantir o acesso e a permanência do estudante.

Nesse sentido, reforçamos que o estudo comparado internacional, utilizado por Godoy (2018) e Breciane (2020) sobre a situação do Espírito Santo em relação a outras realidades, nos auxiliam analisar nossa política de Educação Especial muito além dos textos normativos, mas em relação à sua materialização e às práticas adotadas nos locais, bem como a importância da gestão escolar nesse processo.

3. PESQUISA COMPARADA INTERNACIONAL E SEUS RECURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: APROXIMAÇÕES PARA PESQUISA SOBRE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

[...] a pesquisa em política educacional dispõe de várias posições, estilos e preocupações que estão posicionadas diferentemente em relação aos processos e métodos da reforma e em relação às tradições e práticas das ciências humanas (BALL, 2006, p. 19).

Apresentamos neste capítulo o estudo comparado internacional e seus aspectos teórico-metodológicos utilizados como base para o processo de investigação proposto e a contribuição da literatura sobre o tema. Em seguida, descrevemos a natureza da pesquisa, as fontes de dados, os procedimentos adotados para as análises realizadas e, por fim, são apresentados os dados sobre os Estados-nações pesquisados. Partimos da análise das políticas públicas para Educação Especial nos Estados Unidos e Brasil a fim de compreender a materialização dessas políticas em duas localidades por meio da gestão escolar e a garantia do direito à educação dos estudantes com deficiência.

Historicamente, a pesquisa comparada sofreu consideráveis modificações enquanto objeto de estudo. Esse movimento também ressignificou seus fundamentos teórico-metodológicos (FERREIRA, 2008). Escola e sociedade têm sido temas importantes de estudos comparados e isso inclui a estrutura social e seus costumes (cultura e economia), legislações e seus sistemas de ensino (SAVIANI, 2001; CARVALHO, 2013). Segundo Schneider e Schimitt (1998) e Gregório (2009), a pesquisa comparada foi introduzida por Durkheim, ao observar que o método experimental, adequado às ciências naturais, não atendia o grau de generalidade e causalidade entre fenômenos exigidos pelas ciências sociais. A relação de causas garantiria a repetição de fenômenos, reconhecendo particularidades, singularidades e especificidades. De acordo com Durkheim (1985, p. 112):

[...] se desejamos empregar o método comparativo de maneira científica, isto é, conformando-nos com o princípio da causalidade tal que se desprende da própria ciência, deveremos tomar por base das comparações que instituímos a seguinte proposição: a um mesmo efeito corresponde sempre uma mesma causa.

Além de Durkheim (1985), Norbert Elias contribuiu para o entendimento da pesquisa comparada quando traçou a relação entre “nós” e “eles” e suas conexões como valores, atitudes e hábitos que se fazem presentes em cada realidade pesquisada (ELIAS, 1994b). Elias foi autor de pesquisas de

longo prazo das mudanças na história das sociedades e dos indivíduos, por vezes utilizando o estudo comparado de pesquisa. A abordagem eliasiana nos permite identificar as indagações e preocupações que marcam e narram processos sociais atuais e locais (SOBRINHO et al., 2015).

Diante da contribuição de Elias (1998), nos apropriamos da teoria sociológico-figuracional como marco teórico-metodológico na perspectiva de que “diferentes tipos de conhecimento estão correlacionados às diferenças específicas na situação das sociedades em que são produzidos e usados” (ELIAS, 1998, p.33). A não dicotomia entre a psicogênese (indivíduo) e a sociogênese (sociedade) nos auxilia a compreender os processos sociais, tendo as políticas públicas, a gestão escolar e a Educação Especial como objetos principais da análise da forma de materializar essas políticas em diferentes realidades. Tratamos aqui de indivíduos diferentes, inseridos em sociedades diversas, portanto, é necessário estabelecer parâmetros para a comparabilidade e determinar a relevância desses parâmetros, identificando semelhanças e diferenças entre as unidades pesquisadas (MANZON, 2015).

Assumindo a condição de procedimento, a pesquisa comparada, conforme Weller (2017, p. 922), oferece base para a “elaboração de afirmações sobre regularidades empíricas”, possibilitando-nos, como pesquisador, **avaliar e interpretar**, tendo estabelecido critérios teóricos e substantivos. Weller (2017) afirma que a comparação tem um destaque significativo nas ciências sociais empíricas, partindo de variáveis definidas anteriormente e da motivação para a comparação; possibilita compreender os vínculos entre os processos sociais em contextos diversos, ou seja, suas teias/redes de interdependências são a origem de (con)figurações de diversos tipos (ELIAS, 1994b). Este fato corrobora com Lourenço Filho e Monarcha (2004, p. 17) que dão devida importância à pesquisa comparada afirmando que “comparar é um recurso fundamental nas atividades de conhecer”.

Marconi e Lakatos (2016, p.89), de forma conceitual, afirmam que a pesquisa comparada:

[...] ocupando-se da explicação dos fenômenos, permite analisar o dado concreto, deduzindo dos mesmos elementos constantes, abstratos e gerais. Constitui-se uma verdadeira ‘experimentação indireta’. É empregado em estudos de largo alcance e de setores concretos, assim como para estudos qualitativos e quantitativos. [...] Num estudo descritivo pode averiguar a analogia entre ou analisar os elementos de uma estrutura, nas classificações, permite a construção de tipologias, finalmente em nível de explicação, pode, até certo ponto, apontar vínculos causais, entre os fatores presentes e ausentes.

Importante perceber que a utilização da pesquisa comparada pode proporcionar a superação da singularidade de fenômenos, generalizando a formulação de leis que expliquem uma sócio dinâmica. A cientificidade pode ser utilizada para comprovar repetição de fenômenos, relação entre causas e resultados em atitudes semelhantes, ou seja, uma mesma ação teria a mesma consequência, que nas ciências sociais, permite a descrição do fenômeno no formato de uma lei geral (SCHNEIDER; SCHIMITT, 1998; GREGÓRIO, 2009; MANZON, 2015).

As primeiras pesquisas comparadas, com caráter científico, já no fim do século XIX, forneciam informações de países para que reproduzissem, com ou sem modificações, o que havia êxito comprovado e evitassem falhas (CARVALHO, 2013). Assim, políticos, educadores ou qualquer representante eram enviados a outros países com o intuito de proporcionar observações e levantamento de dados sobre a forma da educação em outras realidades. Nesse sentido, vários são os indivíduos e finalidades no interesse por uma pesquisa comparada com foco educacional que, de acordo com Bray (2015), nessa categoria, encontram-se pais e filhos, educadores (diretores de escola e professores), formuladores de políticas (representantes do legislativo), agências internacionais e, em especial, acadêmicos com a finalidade de “melhorar sua compreensão de muitos aspectos, inclusive o das forças que moldam os sistemas educacionais e o papel da educação no desenvolvimento social e econômico” (BRAY, 2015, p. 45).

Em trabalhos recentes, a pesquisa comparada apresenta uma disposição para definir “categorias meramente descritivas e diferenciais com similitudes/dissimilitudes em termos valorativos como igualdade/desigualdade e de associar esta última com um esquema contrastivo de identidade/diferença” (SCHRIEWER, 1990, p. 39). A intensificação da globalização, as mudanças nas relações geopolíticas com formações de blocos, a influência de grupos de estabelecidos e o próprio jogo de poder em prática no mundo (ELIAS; SCOTSON, 2000) têm potencializado os estudos comparados e o significado das relações desses atores.

Para Manzon (2015, p. 129), “a maioria dos estudos de educação comparada tem sido de natureza espacial/geográfica, investigando fenômenos educacionais em diferentes lugares”, mas políticas globais orientam pesquisas comparadas em educação com a finalidade de influenciar o curso de seu desenvolvimento socioeconômico. Nesse sentido, Maleti (2004) identifica o caráter pragmá-

tico das pesquisas comparadas em educação na era globalizada, especialmente quando produzidas por órgãos internacionais como o Banco Mundial, a Unesco ou a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que exercem influências na definição de metas ao oferecerem recursos aos países como parte do jogo do poder. Bray (2015, p. 46) ainda afirma que “agências internacionais comparam padrões entre países, para aprimorar as orientações que passam para os governos nacionais e outros fins”.

Portanto, há uma infinidade de motivações para a realização de comparações e que podem variar entre apoiar decisões futuras ou como justificativa para decisões em processo de implementação. Fatores culturais e políticos servem como guias para comparações, e devem ser considerados nas pesquisas comparadas. Por conta das influências externas e a globalização, houve uma reformulação do significado de poder, das funções e autoridades dos governos nas realidades comparadas neste trabalho nas últimas décadas (WISEMAN, 2010). Esse movimento global, também foi abordado no trabalho de Elias (1994b), que considera que no jogo de interesses entre Estados-nações, as relações entre governantes (estabelecidos) e governados (*outsiders*) modificaram-se fundamentalmente, e que na política externa, os governados têm pouco poder de decisão diante do movimento global promovido por organizações internacionais.

Yang (2015) reconhece que um enfoque comparado internacional tem o poder de estimular o pensamento crítico e as investigações de questões e interesses complexos que tangem as relações entre nações, regiões e grupos de interesse. Ainda para o autor:

[...] existem pré-requisitos para o uso de estudos de políticas na área de educação comparada e, se não forem atendidos, frequentemente o uso se torna abuso, fenômeno facilmente identificável entre os estudos contemporâneos de políticas na área de educação (YANG, 2015, p. 329).

Na dinâmica da relação indivíduo-sociedade, e reafirmando nosso objetivo de construir uma pesquisa comparada internacional em educação, separamos os campos conforme as definições de psicogênese e sociogênese de Elias (1993) na pesquisa figuracional. Nossos objetos de estudos são as políticas públicas para Educação Especial e a gestão escolar na materialização dessas políticas (sociogênese) estruturadas e com as características peculiares de cada local, podendo serem capazes de estimular uma apreciação do nosso próprio sistema de educação e, conseqüentemente, da Educação Especial e seu público-alvo (psicogênese). Na utilização da pesquisa comparada em

educação Barroso (2010) afirma que “nunca, como hoje, utilizou-se tanto a comparação em educação, em diferentes contextos e com diferentes propósitos, e nunca, como hoje, a educação comparada, enquanto disciplina e campo de estudo, interrogou-se tanto sobre sua identidade e seu futuro” (BARROSO, 2010, p. 513).

Nesta pesquisa, utilizamos a abordagem do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992) apresentada no Quadro 1 e utilizado por Mainardes (2006). Bowe, Ball e Gold (1992) caracterizaram o processo político em três facetas, conforme descrito no capítulo anterior, e aqui separamos os capítulos desse trabalho abordando políticas de fato no capítulo 4 e as políticas em uso no capítulo 5.

As reflexões entre sociogênese e psicogênese das políticas, com perspectivas teórico-metodológicas definidas na pesquisa comparada em educação, podem ser organizadas levando em consideração alguns aspectos em seus procedimentos, estabelecidos nas pesquisas de Manzon (2015) e Carvalho (2013). Portanto, ao utilizarmos a análise comparada dos dados de políticas de fato, nos baseamos em quatro passos descritos por Manzon (2015) que consistem em **descrever, interpretar, justapor e, por fim, comparar**. Além disso, Carvalho (2013) sistematiza outros quatro aspectos importantes nesse tipo de pesquisa: os Estados-nações como referência da análise dos sistemas educativos; a ideologia do progresso; a crença na ciência e no conhecimento do objetivo para a compreensão dos fenômenos e a concepção de que o funcionamento dos sistemas educativos deve se basear em princípios comuns e universais.

Na direção de Carvalho (2013), optamos por dois Estados-nações, os Estados Unidos e Brasil, sendo ambos nossos campos de pesquisa de análise macro. Nessa primeira etapa, ainda no capítulo de metodologia, são descritos e comparados a organização dos Estados-nações e seus dados mais relevantes para a pesquisa, seus textos normativos “como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente à prática” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13) pertinentes à educação e à Educação Especial e a organização educacional em cada realidade.

Quanto a ideologia do progresso, no capítulo seguinte, buscamos identificar avanços no que diz respeito às políticas públicas para educação de estudantes com deficiência, mas também divergências/peculiaridades em termos da materialização das políticas que garantem escolarização

desse público em cada realidade pesquisada. As políticas públicas são importantes porque explicitam o vínculo entre indivíduo e Estado, que podem assumir uma relação de amor e ódio além de ser motivadoras de conflitos (ELIAS, 1994b).

No terceiro aspecto, apresentado no penúltimo capítulo, buscando a compreensão dos fenômenos na materialização das políticas, realizamos uma análise da política educacional de Educação Especial de cada realidade para auxiliar na identificação de desafios/tensões capazes de moldar práticas da gestão escolar na garantia do direito à escolarização do público-alvo. Quanto ao funcionamento, focamos em descrever a estrutura operacional, as figurações e a importância ou interdependência da gestão escolar na implementação das políticas públicas de Educação Especial para garantir o acesso à educação básica pública aos estudantes PAEE, reconhecendo que tais políticas públicas possuem influências nas/das teias de relações de uma determinada sociedade. Utilizamos a organização e apresentação dos dados proposto por Polon (2009) a respeito dos desafios/tensões identificados durante a descrição da interdependência da gestão escolar e política de Educação Especial nas duas realidades. A proposta de Polon (2019), conforme apresentado no capítulo 2, categoriza os dados em três estruturas, ou seja, organizacional, relacional e pedagógico. Nessa perspectiva, estamos de acordo com Breciane (2020, p. 95), pois:

[...] ao propormos realizar o Estudo Comparado Internacional em Educação, o objetivo de nossa pesquisa se volta para as possibilidades encontradas, para as tensões existentes, para as resistências criadas, além das dissensões expressas no cenário social, político e educacional de determinado momento histórico.

Sobre a organização e dados propostos nesta pesquisa, Dale (2004) enfatiza questões relacionadas com políticas no sentido de estas sofrerem forte influência da globalização, e que os estudos comparados em educação ganharam novos significados e tensões, especialmente no que se refere à compreensão da política pública em vigor e das práticas educacionais, incluindo a gestão escolar e a Educação Especial, que se trata de um momento de mudança nas relações entre Estado e forças supranacionais. Na busca por identificar como essas forças influenciam a Educação Especial e a complexidade que envolve sua gestão, na necessidade de manter o sistema capitalista através de uma pressão econômica, Dale (2004, p. 423) considera importante que se construa uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. Para esta agenda globalmente estruturada, a pesquisa comparada internacional tem importância no sentido de permitir identificar as particularidades de cada localidade. O autor ainda aponta que há agrupamentos regionais (América, Euro-

pa, Ásia) que partilham das mesmas preocupações para definirem quem tem o controle e concordam com certas regras do jogo (ELIAS, 2006).

É com esse olhar e ordenação sobre o campo de pesquisa que partimos para a realização deste estudo, com o intuito de possibilitar a articulação de caráter comparado entre as realidades (nacional e local). Passamos, a seguir, a descrever a natureza da pesquisa, bem como a fonte de dados e procedimentos de coleta, além da descrição das realidades pesquisadas.

3.1. NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida como um **estudo de caso comparado internacional de natureza qualitativa** que analisa uma unidade escolar de cada realidade descrita para responder a um problema, testar hipóteses e desenvolver teoria. Esta definição o coloca muito além de um tipo de desenho ou amostra (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013; MANZON, 2015).

O método estudo de caso é adequado pelo fato de que as situações e fenômenos sociais não se apresentam de forma dissociada do seu *habitus* social, estando relacionados com as figurações, relações de poder e eventos que compõem uma sociedade (ELIAS, 1994a) e, no nosso estudo, o ambiente escolar. Trata-se de um recorte da vida real de duas realidades e que necessita que relações sejam estabelecidas entre os sujeitos de pesquisa e o pesquisador. De forma conceitual, Michel (2009), define o método estudo de caso como:

[...] investigação de casos isolados ou de pequenos grupos, com o propósito básico de entender fatos, fenômenos sociais. Trata-se de uma técnica utilizada em pesquisas de campo que se caracteriza por ser o estudo de uma unidade, ou seja, de um grupo social, uma família, uma instituição, uma situação específica, uma empresa, um programa, um processo, uma situação de crise, entre outros, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos, ou seja, no seu próprio contexto (MICHEL, 2009, p. 53).

Dentre as vantagens desse método, destacamos a possibilidade de análise micro de uma sociedade, de caráter mais aprofundado, para compreendê-la de forma macro, mais ampla, exigindo que o pesquisador dedique recursos para permanência no *habitus* social investigado, possibilitando realizar um recorte da realidade de um grupo de indivíduos (os estudantes PAEE), identificando tensões internas em suas várias interações no tecido social. Aqui, foram importantes “alguns fra-

gmentos do *habitus* social e dos costumes tradicionais que sobrevivem” (ELIAS, 1994b, p. 173) para entender determinado contexto e compreender as motivações que levam fatos/situações a se materializarem. Por esse motivo, a natureza qualitativa da pesquisa se adequa aos objetivos por estar cheio “de significados, conceitos, contexto, descrições e ambientes” (PICCIANO, 2004, p. 32).

Sobrinho et al. (2015, 336) contribuem no mesmo sentido quando afirmam que estudos comparados internacionais em educação devem:

[...] superar os modelos hegemônicos de comparação eminentemente quantitativos, largamente utilizados pelos organismos internacionais, que estudam diferentes realidades circunscrevendo-as num perfil cultural único e ideal e arregimentando elementos que legitimem uma política imperialista e colonizadora.

Na abordagem de estudo de caso, a pesquisa foi desenvolvida de acordo com três fases descritas por André (2005) que consistem em **definir os focos de estudo (exploratória); coleta de dados (delimitação do estudo) e análise dos dados coletados**. Essas fases se assemelham com as descritas por Carvalho (2013) e Manzon (2015), acrescentando a articulação de análise macro e micro dos *habitus* sociais pesquisados. Para Ludke e André (2018), uma característica importante do estudo de caso:

[...] assim como de toda pesquisa de natureza qualitativa, é o desdobramento do papel do pesquisador, que age também como o principal instrumento de coleta de dados. É ele quem deve captar diretamente as informações importantes, à medida que elas vão surgindo. Por isso é fundamental, para esse tipo de estudo, que o pesquisador domine suficientemente o assunto focalizado, para que possa ao longo dos trabalhos garantir a avaliação e seleção correta dos pontos a serem registrados (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 65).

De acordo com Schneider e Schimitt (1998, p. 1), “apenas o método comparativo não se confunde com uma técnica de levantamento de dados empíricos”, portanto, a seguir, são descritos outros procedimentos de análise e de coleta de dados para a compreensão das realidades investigadas que possuem uma relação dinâmica, contextual e temporal, entre o objeto de estudo e o pesquisador. Os autores ainda explicam que Durkheim empregou outros instrumentos analíticos para operacionalizar sua estratégia de comparação sistemática e que “para explicar o organismo social, é preciso desvendar conexões essenciais, formadas pelas relações de causalidade e de funcionalidade que lhe são inerentes” (SCHNEIDER; SCHIMITT, 1998, p. 11).

Nesse sentido, superando uma análise comparada quantitativa de dados, também foram utilizadas na proposta a análise documental de textos normativos e orientadores sobre a Educação e a Edu-

cação Especial nos dois países, relacionando-os com o levantamento de dados quantitativos como matrículas de estudantes com deficiência e entrevistas com os profissionais da educação como gestores e professores da Educação Especial por serem ambas fontes valiosas do retrato da realidade das escolas nos dois países. Desta forma, buscamos identificar movimentos que existem nos locais pesquisados, problematizando com a contexto social de cada realidade.

3.2. FONTE DE DADOS E PROCEDIMENTOS

A fim de estruturar e organizar as informações sobre a realidade dos estados e das escolas pesquisadas em relação à Educação Especial, foi relevante “elaborar um plano detalhado de procedimentos que nos levem a reunir dados com um propósito específico” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 216). Com as contribuições da literatura sobre a pesquisa comparada internacional no delineamento da fonte de dados e dos procedimentos de análise, seguimos a perspectiva de Monarcha e Filho (2004, p. 45) de que “estudos comparativos começam pela elaboração de sinopses de legislação e do movimento estatístico de cada sistema nacional”.

Para desenvolver essas sinopses a respeito da legislação da Educação Especial de cada país, seguindo as considerações de Elias (1994a) sobre o contexto histórico-figuracional, trouxemos um breve histórico da Educação Especial dos dois países no capítulo anterior. Além das sinopses, desenvolvemos uma análise descritiva/comparada das políticas públicas de Educação Especial, selecionando critérios como os **principais conceitos da Educação Especial, definição do público-alvo da Educação Especial, tipologias e descrição dos principais direitos e garantias previstos nas legislações**. Os temas foram selecionados visando observar “seu alto grau de significância para a definição das políticas públicas em educação” (PRIETO, 2013, p. 19). Nesta etapa foram utilizados os preceitos da pesquisa documental, extraindo informações de documentos normativos e orientadores (legislações) e de revisões da literatura por meio de livros e artigos científicos para compreender a organização educacional das duas realidades. Após um levantamento, destacamos para a análise os documentos normativos contabilizados na Tabela 1 e listados nos APÊNDICES C e D, seguindo o modelo utilizado por Breciane (2020). Nos Estados Unidos foram analisados 15 documentos e no Brasil foram analisados 20 documentos. A motiva-

ção da escolha dos municípios analisados foi apresentada na introdução deste trabalho e ambos são descritos nas seções seguintes.

Tabela 1 - Documentos normativos e orientadores analisados na pesquisa (Estados Unidos e Brasil)

	FRAMINGHAM (ESTADOS UNIDOS)	SERRA (BRASIL)
Educação	02	03
Educação Especial (Federal)	04	06
Educação Especial (Estadual)	06	00
Regulamentação (Estadual)	03	00
Educação Especial (Municipal)	00	04
Regulamentação (Municipal)	00	07
Total	15	20

Fonte: elaborado pelo autor.

Os principais documentos normativos e regulares pesquisados foram as leis federais, nos Estados Unidos o IDEA (*Individuals with Disabilities Education Act*) de 2004 e no Brasil a Constituição Federal de 1988, LDBEN (Lei de diretrizes e Base da Educação Nacional) de 1996, PNE (Política Nacional de Educação) de 2014 e a PNEE (Política Nacional de Educação Especial) de 2008, que são as legislações que definem e orientam a Educação Especial nas duas realidades. As legislações estaduais e municipais e regulamentações também foram utilizadas de acordo com cada abordagem neste estudo comparado, pois, por se tratar de uma análise a partir da forma institucionalizada do ensino, é de suma importância conhecermos as orientações que definem o trabalho da gestão escolar na disponibilização do serviço de educação pública e sua interdependência com as políticas públicas de Educação Especial. De acordo com Prieto (2013, p. 19) “estes são as fontes reguladoras das políticas de educação direcionadas aos alunos que demandam atendimento educacional especializado nas várias esferas de governo (federal, estadual e municipal)”.

Para conhecer a organização das escolas, a materialização da política de Educação Especial e as implicações na gestão escolar dos dois países, a principal fonte de dados foram as entrevistas semiestruturadas com diretores de escola e profissionais que se relacionam diretamente com a Educação Especial por estarem conectados em uma relação de interdependência dentro do ambiente escolar de cada realidade. O uso de entrevistas semiestruturadas se justifica pelo fato de que

as perguntas estão “previstas em um roteiro e podem ser respondidas dentro de uma conversa informal”, ocorrendo perguntas fora do planejado (MARCONI; LAKATOS, 2016, p. 180). Dentre os entrevistados estão um diretor de escola pública de educação básica da cidade de Framingham, estado de Massachusetts (MA) nos Estados Unidos e um diretor de escola pública de educação básica na cidade de Serra no estado do Espírito Santo (ES), Brasil. Por indicação dos diretores de escola, professores da Educação Especial foram entrevistados, sendo três professores de cada realidade. Na escola pesquisada nos Estados Unidos, entrevistamos o coordenador de Educação Especial, sendo este um cargo não identificado na realidade de escolas públicas brasileiras. As entrevistas, compostas por 14 perguntas, ocorreram no período de janeiro a março de 2021, tanto no Brasil como nos Estados Unidos, por meio da ferramenta *Google Meet*, e foram gravadas para posterior transcrição. As entrevistas realizadas na língua inglesa foram transcritas e traduzidas para o português para a realização da análise e comparação dos dados. Todos os nomes dos entrevistados foram alterados para preservar suas identidades. A quantidade de entrevistas realizadas nos dois locais de pesquisa está organizada na Tabela 2.

Tabela 2 - Entrevistas com profissionais Estados Unidos e Brasil

	PROFISSIONAIS	QUANTITATIVO DE ENTREVISTAS
Framingham (USA)	Diretor de Escola	01
	Coordenador de Educação Especial	01
	Professor de Educação Especial	03
Total de entrevistas		05
Serra (BR)	Diretor de Escola	01
	Pedagogo	01
	Professor de Educação Especial	03
Total de entrevistas		05

Fonte: elaborado pelo autor.

As perguntas planejadas para as entrevistas tinham o objetivo de identificar as funções/atribuições de cada cargo, a forma de contratação dos profissionais e o vínculo com o poder público, a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Especial, os apoios pedagógicos, a dinâmica de atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas esco-

las, priorizando pontos relevantes da política na materialização do atendimento e da gestão escolar, as informações sobre matrículas dos estudantes e as relações/tensões com outros profissionais e os pais dos estudantes. Os roteiros de entrevistas em português e inglês encontram-se nos APÊNDICES A e B desta pesquisa.

Além da análise dos documentos normativos e da coleta de dados qualitativos por meio de entrevistas, um levantamento quantitativo de dados sobre a Educação e a Educação Especial nos dois países nas esferas federais, estaduais e municipais foi realizado a fim de sistematizar o quantitativo de matrículas de estudantes PAEE nas escolas pesquisadas, desenvolvendo uma relação comparativa entre as demandas de cada realidade e compreendendo a relação entre o quantitativo e a realidade social que a gestão escolar trabalha. O recorte temporal para análise dos dados foi o ano de 2020 para a realidade brasileira (janeiro a dezembro) e 2020-2021 (agosto 2020 a junho 2021) para a realidade estadunidense. A diferença se dá por conta da forma que cada realidade organiza o período letivo no calendário escolar.

Para a consulta de dados populacionais e educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no estado do Espírito Santo, utilizamos fontes diversas como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE³³) e os microdados do Censo brasileiro e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP³⁴). Para realizar a mesma busca de dados educacionais e sobre a Educação Especial nos Estados Unidos e no estado de Massachusetts, consultamos a base de dados do Census³⁵, principal agência governamental do sistema estatístico federal do país e responsável por produzir dados sobre a população e economia e, sobre a Educação Especial, o *National Center for Education Statistics* (NCES) o site do Departamento de Educação do Estado de Massachusetts ou DESE (*Department of elementary and secondary Education*³⁶).

O *software* utilizado para o desenvolvimento de tabelas e gráficos apresentados nessa tese foi o Microsoft Excel. O levantamento de dados quantitativos nos auxilia a identificar a relação entre fenômenos como o quantitativo de matrículas do público da educação básica e da Educação Es-

³³ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - <https://www.ibge.gov.br/>

³⁴ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - <https://www.gov.br/inep/pt-br>

³⁵ Departamento do Censo dos Estados Unidos - <https://www.census.gov/>

³⁶ Departamento de Educação do Estado de Massachusetts DESE (*Department of elementary and secondary Education*) - <https://www.doe.mass.edu/>

pecial em âmbito local; a dependência entre objetos, ou seja, pontos prioritários de ocupação dos estudantes PAEE, estabelecendo a existência de causalidade através de amostras representativas das duas realidades. Buscamos estruturar informações/dados qualitativos e quantitativos, em nível local, em relação a organização escolar e às práticas do acesso e permanência do estudante PAEE e como isso afeta a gestão escolar praticada nas duas realidades.

As observações em campo por meio de visitas técnicas não foram possíveis devido a pandemia causada pelo COVID-19, conforme descrito na introdução deste trabalho. Nas observações, de acordo com Marconi e Lakatos (2016, p. 176), “o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora”. Este método possibilitaria realizar o levantamento de informações acerca de particularidades/subjetividades e as entrevistas aconteceriam de forma presencial, conhecendo as similaridades e diferenças na gestão escolar e a materialização das políticas da Educação Especial. Mesmo com a ausência dessas observações *in loco*, foi possível reunir material suficiente para traçar as similaridades e diferenças praticadas pelas políticas públicas dos dois países e identificar a importância da gestão escolar nesse processo.

Portanto, as ações descritas nos procedimentos para alcançar os objetivos dessa tese estão carregadas de valores histórico-sociais, pois com os dados coletados e o estudo da interação entre/com os fenômenos (políticas públicas em Educação Especial e a gestão escolar) temos a percepção que as interações se constituem por meio dos indivíduos e suas relações (ELIAS, 1994). Portanto, nossa pesquisa trata das individualidades e inter-relações, valores, processos e ações que fazem parte da cultura na qual os indivíduos estão inseridos e que não foram objetos de julgamento ou juízo de valor por parte do pesquisador.

3.3. IDENTIFICAÇÃO DOS ESTADOS DE PESQUISA

Seguindo as diretrizes de Monarcha e Filho (2004) e Manzon (2015), em uma perspectiva macro, descrevemos os Estados-nações pesquisados, Estados Unidos e Brasil, seus sistemas de governo, composição em estados, sistemas de direito e alguns dados sobre a Educação e Educação Especial. Essa organização visa identificar o contexto de cada país e o estado como a área, população, organização da federação, densidade demográfica, número de matrículas na Educação Básica,

número de matrículas na Educação Especial, total de escolas disponíveis e renda per capita. Incluímos alguns dados sobre os estados de Massachusetts e Espírito Santo, que podem colaborar com nossas análises. Deixamos para a seção seguinte a descrição dos municípios e seus sistemas educacionais por apresentarem informações diretamente relacionadas com a gestão escolar. Em acordo com a teoria sociológica-figuracional, os dados apresentados descrevem parte do *habitus* social de cada Estado-nação e também sobre como cada um organiza o monopólio da Educação (ELIAS, 1994a). Ao fim de cada descrição, apresentamos um quadro comparativo e observações frente aos dados coletados.

3.3.1. Estados Unidos – Massachusetts

Os Estados Unidos, estado capitalista de regime democrático federativo, com separação dos poderes (legislativo, executivo e judiciário), possuem uma área territorial aproximada de 9 milhões de km² e uma população em torno de 331 milhões de habitantes³⁷ (36 habitantes/km²). Sua federação é composta por 50 estados e alguns territórios e está elevada ao status de potência mundial por fatores como condições naturais, posição geográfica e fatores históricos que influenciaram diretamente seu sistema de produção com crescimento acentuado na área econômica desde o início do século XX. Todos esses fatores, segundo Monarcha e Filho (2004), resultaram na maior renda per capita mundial. O sistema governamental divide a autoridade entre federal, estadual e local (que pode ser agrupado na forma de distrito, como uma região no estado), e delega a seus 50 estados a função de agentes diretos da política de educação responsáveis por organizar e garantir o ensino básico público e gratuito.

Como este trabalho de tese analisa de forma comparada os textos normativos de políticas públicas da Educação Especial, é relevante considerar que os Estados Unidos adotam um sistema jurídico conhecido como *Common Law*. Diversos países como Canadá, Austrália, Estados Unidos herdaram este sistema da Inglaterra (MARINONI, 2009). Sua principal característica é que o poder é baseado em precedentes jurídicos criados por jurisprudências, que são decisões e interpretações das leis por tribunais, com regras e objetivos que vão se moldando conforme as relações jurídicas da sociedade, estando mais próxima das mutações no tecido social, conforme descrito

³⁷ Fonte: Departamento do Censo dos Estados Unidos (2020) - <https://www.census.gov/>

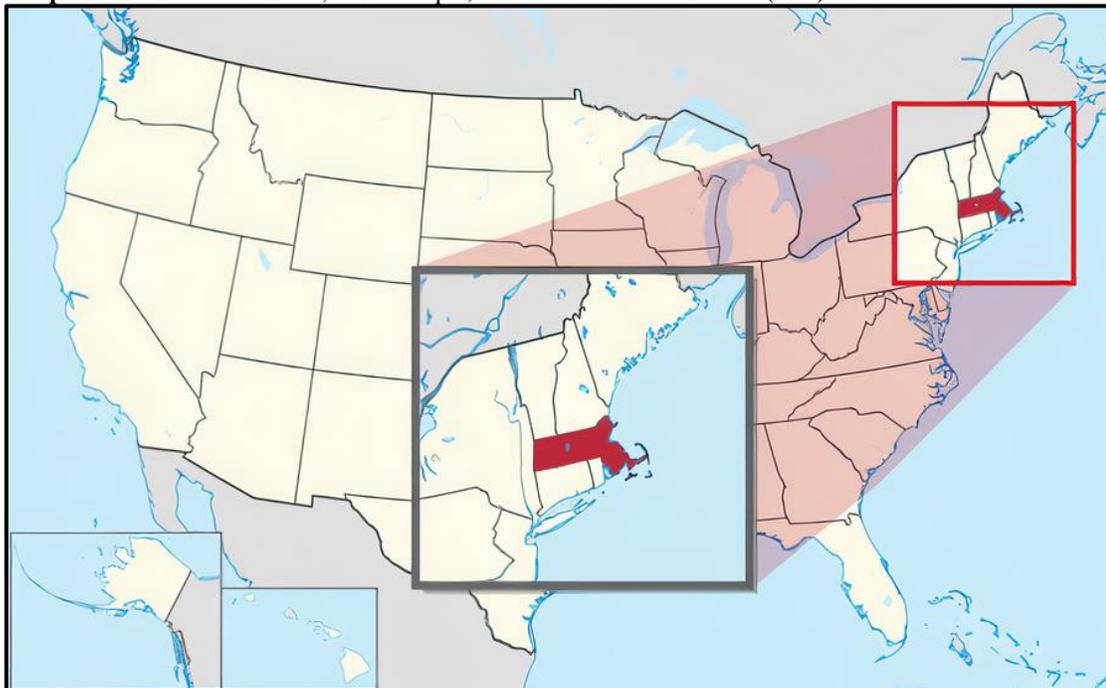
por Elias (1994a). Diante desse protagonismo do Poder Judiciário, há um destaque na figuração de juízes e advogados. Portanto, quando tratamos das legislações em vigor nos Estados Unidos, há jurisprudências que são reconhecidas como políticas públicas baseadas em casos julgados (VIEIRA, 2007). A própria história das legislações traz julgados importantes que antecederam sua promulgação. Ao apresentar a estrutura atual das legislações no Quadro 2, identificamos casos julgados recentes, reconhecidamente relevantes para a materialização da política pública de Educação Especial, listados no site do governo do estado de Massachusetts³⁸.

O estado de Massachusetts (Mapa 1), 7º menor estado e local da pesquisa, faz parte de uma região conhecida como *New England* (Nova Inglaterra) por ser uma das primeiras colônias inglesas, local de lutas por independência e que ratificou a Constituição Federal em 1778. Além disso, Massachusetts estabeleceu a primeira instituição de ensino superior do país, primeira biblioteca e o primeiro jornal impresso. O estado possui uma área de 27.360 km², tem fronteira com outros estados importantes como Nova York, Nova Hampshire, Vermont, Connecticut e Rhode Island e é o terceiro estado com maior densidade demográfica. Ainda de acordo com o Census (2021), a renda per capita estadual é a quarta maior do país. O setor terciário responde por 82% de todo seu PIB³⁹ e possui intenso fluxo migratório, em especial originados da América Latina. Boston é sua capital e é reconhecida como polo financeiro dos Estados Unidos e com grande número de instituições de ensino como a Universidade de Harvard, considerada a maior e melhor universidade do mundo; e o MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), reconhecido como um importante polo na área da ciência e tecnologia. De acordo com o Census (2021), o estado possui 1.841 escolas, um total de 911.465 matrículas e 172.378 matrículas na Educação Especial que equivale em torno de 20% das matrículas no estado.

³⁸ <https://www.mass.gov/info-details/massachusetts-law-about-special-education#federal-laws->

³⁹ Fonte: Census.gov

Mapa 1 - Os Estados Unidos, em destaque, o estado de Massachusetts (MA)



Fonte: https://stringfixer.com/pt/Commonwealth_of_Massachusetts

3.3.2. Brasil - Espírito Santo

A República Federativa do Brasil, estado capitalista de regime democrático federativo, de organização político administrativa formada pela União, 26 estados, um Distrito Federal e municípios, com uma área territorial de aproximadamente 8,5 milhões de km² e uma população em torno de 211 milhões de habitantes de acordo com IBGE (2021). É o maior país da América Latina e que passou por um processo de redemocratização gradual até a promulgação da Constituição Federal de 1988. Desde a década de 90, o país passa por fortes influências neoliberais como a abertura comercial, privatização de setores produtivos e desregulamentação econômica, conforme Farenzena et al. (2018). A Constituição Federal de 1988 garante uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos os cidadãos (Artigo 206), sendo estruturada em sistemas de ensino da União, dos Estados e do Distrito Federal e dos Municípios, cada um responsável por uma ou mais etapas da educação.

O Brasil adota o sistema de *Civil Law*, um sistema jurídico baseado em códigos, estatutos, leis ordinárias, decretos e portarias, mas que durante as últimas décadas, o Poder Judiciário tem rece-

bido destaque em suas interpretações da lei. Esse sistema utiliza como fonte principal a legislação em si pelo princípio da legalidade, clara e completa, cabendo apenas a subsunção da norma a ser aplicada (MARINONI, 2009). A elaboração das leis é feita pelo Parlamento, e a interpretação dessas leis é feita pelo poder Legislativo e Executivo, mas o Poder Judiciário é capaz de solucionar conflitos sociais com base em sua interpretação das leis (VIEIRA, 2007). As decisões do poder judiciário são utilizadas por juristas como uma declaração ou interpretação do que consta na lei, sendo juízes e advogados aqueles que interpretam as legislações.

Quanto ao estado da pesquisa, o Espírito Santo, na região Sudeste do país, possui uma área de 46.095 km² e 4.064.447 habitantes⁴⁰ e é o quarto menor estado brasileiro. A capital do estado é Vitória, a segunda capital em qualidade de vida do Brasil⁴¹, e tem Serra como seu município mais populoso. O estado faz fronteira com estados importantes como Minas Gérias, Rio de Janeiro e Bahia e tem destaque por ser o maior produtor de mármore e granito do Brasil, por possuir 40% da extração de petróleo e gás do contexto nacional e o maior complexo portuário do hemisfério sul. A cultura do estado é marcada por uma diversidade étnica formada por indígenas, negros, imigrantes alemães e italianos, na construção da estrada de ferro e a produção de café (SUETH et al., 2009). De acordo com os microdados do Inep de 2020, o estado possui 2.160 escolas e um total de 883.113 matrículas e 31.952 matrículas na Educação Especial, o que equivale em torno de 2,75% do total de matrículas do estado.

⁴⁰ Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - <https://www.census.gov>

⁴¹ O estudo Desafios da Gestão Municipal (DGM) apresenta uma análise da evolução recente das 100 maiores cidades brasileiras, que representam metade do PIB brasileiro, com base no IDGM, indicador sintético que reúne 15 indicadores em quatro áreas essenciais para a qualidade de vida da população: i) educação, ii) saúde, iii) segurança e iv) saneamento e sustentabilidade. Fonte: https://www.desafiosdosmunicipios.com.br/ranking_inicio.php

Mapa 2 – O Brasil, em destaque, o estado do Espírito Santo (ES)

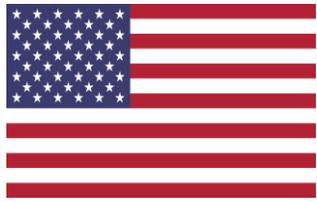


Fonte: https://www.familysearch.org/wiki/pt/Esp%C3%AAdrito_Santo,_Brasil_-_Genealogia

3.3.3. Considerações sobre os estados de pesquisa

No Quadro 2, apresentamos as informações estruturadas de forma comparada para relacionar aspectos de cada um dos *habitus* sociais pesquisados.

Quadro 2 - Aspectos da estrutura político-administrativa, dimensão territorial e estimativa populacional de Massachusetts (USA) e Espírito Santo (BR)

		
País	BRASIL	ESTADOS UNIDOS
Regime	Presidencialista	Presidencialista
Composição	26 estados e Distrito Federal	50 estados e territórios
Sistema Jurídico	Civil Law	Common Law

Níveis de Governo	Federal, Estadual, Distrito Federal e Municipal.	Federal, Estadual e Local (Distritos).
Educação Básica	Gratuita	Gratuita
Matrículas	51,5 milhões	50,8 milhões
Porcentagem de matrículas em escolas públicas	85,4%	90%
Estado	Espírito Santo (BR)	Massachusetts (USA)
		
Organização do Estado	Estado que pertence ao Brasil, país de sistema republicano, representativo e federal, organizado em 3 poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e entes federados com autonomia. O estado está dividido em regiões administrativas.	Estado que pertence aos Estados Unidos, país de sistema republicano, representativo e federal, organizado em 3 poderes (executivo, legislativo e judiciário) e entes federados com autonomia. O estado está dividido em regiões administrativas.
Capital	Vitória	Boston
Área da unidade territorial (Km²)	46.095 km ²	27.363 km ²
População estimada [2019]	4.064.447 habitantes	7.029.917 habitantes
Densidade demográfica	76,25 hab/km ²	257 hab/km ²
Matrículas - Geral [2020] [2020-2021]	883.113 matrículas	921.712 matrículas
Matrículas – Educação Especial [2020] [2020-2021]	31.952 matrículas	172.378 matrículas

Órgão Estadual responsável pela Educação Básica	SEDU - Secretaria de Estado da Educação (https://sedu.es.gov.br/) e SEDU Secretaria de Educação de Serra (http://www.serra.es.gov.br/secretaria/SEDU)	Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (https://www.doe.mass.edu/)
Responsável pela Educação Básica	União, Estado e Municípios	Estado, Distritos
Total de escolas [2020] [2020-2021]	2.160 escolas	1.845 escolas
Rendimento nominal domiciliar per capita [2020]	1.347 R\$ [mês] 16.164 R\$ [ano]	6.767 U\$ [mês] 81.215 U\$ [ano]

Fontes: elaborado pelo autor com base nas informações dos sites Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (<https://www.ibge.gov.br/>); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP (<https://inep.gov.br/>); MEC (<https://www.gov.br/mec/pt-br/>); Census (<https://www.census.gov/>); NCE (<https://nces.ed.gov/>) e *Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education* (<https://www.doe.mass.edu/>).

Identificamos que os dois países possuem dados aproximados em alguns critérios e divergem em outros. A organização do Estado-nação segue o sistema republicano com divisão em três esferas (federal, estadual e local), garantem a educação básica como direito e a ofertam de forma gratuita. A realidade brasileira garante este direito em sua Constituição Federal de 1988⁴² e os Estados Unidos garantem o direito à educação em suas emendas à Constituição, mais especificamente na 14^o Emenda⁴³ que assegura que todos os cidadãos tenham igual proteção perante a lei, que inclui o direito à educação.

O sistema jurídico de cada um dos Estados-nações se diverge, sendo os Estados Unidos como *Common Law* a qual reconhece a jurisprudência com força de lei. O Brasil que adota o *Civil Law*, que depende de sua legislação para decidir os seus litígios com base no princípio da legalidade, organizada em códigos, o que a torna mais morosa em termos de atualização (MARIONI, 2009). A diferença entre os dois sistemas está na relação/importância que cada um aplica e interpreta leis

⁴² A caput do artigo 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) define que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

⁴³ A 14^a Emenda à Constituição dos Estados Unidos da América foi aprovada como resultado da Guerra Civil Americana e contém a **cláusula de igualdade, o direito a um julgamento justo nos estados e os fundamentos do direito da cidadania**, ratificado em 28 de julho de 1868 (Constituição Federal dos Estados Unidos da América, 2021, *online*).

e códigos (MARINONI, 2009). Para García (2007, p.434), “o sistema *Common Law* está assentado basicamente no Direito judicial. É a jurisprudência a principal fonte de Direito”. Por esse motivo, é importante que as tensões relacionadas com a Educação Especial cheguem até o sistema judiciário quando há alguma negação de direito total ou parcial, ou que o estudante não esteja sendo atendido de forma adequada para suprir suas necessidades especiais. Os casos julgados pelas Cortes estaduais e federais têm força de lei e funcionam como um mecanismo de atualização das políticas públicas em vigor no país.

Os Estados oferecem recursos para a solução de conflitos entre os estudantes, os pais e a equipe escolar na Educação Especial. A lei federal, o IDEA (USA, 2004) obriga que as escolas instruem os pais sobre os direitos e responsabilidades dos estudantes e como também dos próprios pais relacionados com a Educação Especial nomeado como salvaguardas processuais. Em Framingham (MA), quando um estudante é indicado para a Educação Especial, a equipe escolar fornece aos pais um guia sobre a Educação Especial, explicando todos os termos, processos e prazos que envolvem o serviço, incluindo onde buscar por mais informações e aconselhamento. Há uma versão em português desse guia disponível para a comunidade brasileira. Os pais ou estudantes que se sentirem prejudicados e/ou não concordarem com as decisões da equipe escolar, podem entrar em contato com o escritório do Programa de Garantia de Qualidade (POA – *Program Quality Assurance*).

Para solucionar os conflitos, o estado oferece serviços de mediação, opinião consultiva, audição e há um Escritório de Apelações de Educação Especial (BSEA – *Bureau of Especial Education Appeals*). Os pais têm o direito de estarem acompanhados de um advogado nas reuniões, mas sob suas custas. Além disso, o guia esclarece quais são os passos para a solução de conflitos ou desacordo com relação às decisões tomadas entre a equipe escolar na Educação Especial.

Claro que às vezes acontecem desentendimentos entre os pais e a equipe e disponibilizamos soluções diferentes para lidar com eles. O mais fácil é ter uma reunião de avaliação com os pais e tentamos explicar nossas razões, por exemplo, para adicionar ou remover um serviço. Se a divergência continuar, os pais têm o direito de recorrer à Secretaria de Recursos de Educação Especial e passar por mediação, acordo, e o último, que ninguém quer fazer na Educação Especial que é a audiência porque realmente consome muitos recursos, não apenas dinheiro, mas muito tempo para preparar toda a documentação para uma audiência. A propósito, sempre tentamos trabalhar com os pais e explicar por que concordamos ou discordamos em certos pontos e, às vezes, fazemos o que os

país querem (ENTREVISTA COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 05/02/2021).

Quanto à área territorial, os dois estados, Espírito Santo e Massachusetts, figuram entre os menores de cada país, e apesar disso, a área territorial do Espírito Santo é 60% maior que a de Massachusetts. Mesmo com a área menor, Massachusetts tem o triplo da densidade demográfica se comparado ao Espírito Santo. O mesmo se reflete no número de matrículas no estado, considerando que com a densidade maior que o Espírito Santo, Massachusetts tem 13% de matrículas na educação básica e o Espírito Santo tem 22% de sua população matriculada na educação básica.

Quanto a Educação Especial, Massachusetts apresenta um percentual de 19% das matrículas totais e o Espírito Santo conta com 3% de matrículas na mesma modalidade/serviço. Quanto ao número de escolas da educação básica, o Espírito Santo conta com um número superior de escolas, sendo 2.160 escolas contra 1.845 escolas em Massachusetts.

Outro dado que compõe o quadro comparado é a renda domiciliar per capita que é formada pela divisão dos rendimentos domiciliares, em termos nominais, pelo número total dos moradores dos estados pesquisados. Massachusetts apresenta renda muito superior à do Espírito Santo sendo este um indicador de desenvolvimento de um país, mas não pode ser considerado como único indicador da realidade da região estudada, já que outros fatores são considerados como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH⁴⁴).

Apesar da renda per capita muito superior que a do Brasil, de acordo com a *National Center of Education Statics* (NCES), principal entidade federal para coletar e analisar dados relacionados à educação nos Estados Unidos, mais de 90% dos estudantes, ou seja, 50,8 milhões de estudante frequentaram escolas públicas em 2020. O mesmo acontece no Brasil, que dos 51,5 milhões de matrículas, 43,9 milhões estudavam nas redes públicas (85,4%) e 7,5 milhões em escolas particulares (14,6%), de acordo com o site do Ministério da Educação (MEC).

⁴⁴ De acordo com Godoy e Soares (2020), o IDH é utilizado pela ONU e por diversos países como uma tecnologia de política para ação territorial no meio técnico científico e informacional que auxilia na avaliação dos países. Trata-se de um dos pontos mais importantes do Relatório para o Desenvolvimento Humano (RHD), que apresenta o desempenho socioeconômico mundial e auxilia no desenvolvimento de estratégias de intervenção em países que necessitem de ajuda humanitária.

Quanto as matrículas em instituições públicas de ensino, os dois países apresentam estatísticas aproximadas, mas outros fatores merecem destaque em relação ao acesso e serviços ofertados pelo poder público para garantir a permanência e aprendizagem desses estudantes.

3.4. IDENTIFICAÇÃO DOS LOCAIS DE PESQUISA: OS MUNICÍPIOS E A ESTRUTURA EDUCACIONAL

A descrição dos municípios pesquisados é importante para que possamos reconhecer as particularidades de cada um. Essa descrição pode evidenciar características que nos auxiliem a realizar as análises, identificando os distanciamentos e aproximações. A motivação da escolha dos locais foi apresentada na introdução deste trabalho. Sobre os critérios analisados em cada localidade, estão questões relacionadas com o território, população, economia para, em seguida, apresentar a organização da educação nesses territórios.

3.4.1. O distrito de Framingham

O distrito de Framingham em Massachusetts (Mapa 3), pertence à região conhecida como Middlesex, por sua proximidade com a capital do estado, Boston. Possui uma extensão territorial de 68,67 km² e uma população estimada de 72.362 habitantes de acordo com o Censo (2021). A densidade populacional é de 995,35 hab./km² e é composto por 71,9 % brancos, 5,84 % afroamericanos, 0,30 % indígenas, 6,34 % de asiáticos, 10,9 % são de outras etnias e 4,64% pertencem a duas ou mais etnias. Do total da população, 13,41 % são hispanos ou latinos. As línguas oficiais são o inglês e espanhol, mas a concentração de brasileiros na região faz do português a segunda língua mais utilizada na região conforme apresentado na introdução deste trabalho.

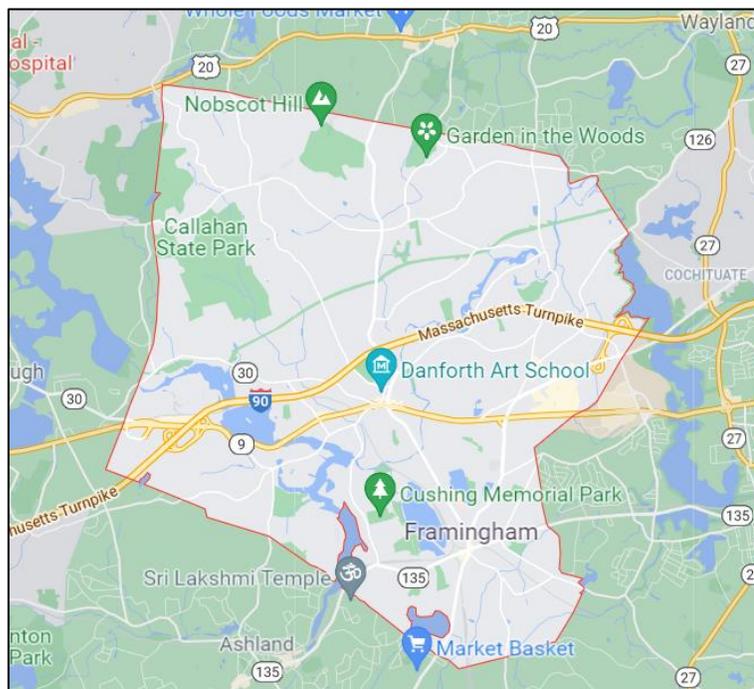
Quanto a educação, o DESE⁴⁵ (*Department of Elementary and Secondary Education*) contabiliza que, no período letivo 2020-2021, as escolas públicas de Framingham registraram 8.733 matrículas. Levando em consideração que os municípios são responsáveis pela oferta do ensino fundamental e médio nos Estados Unidos, para o ensino fundamental (creche ao 8º ano⁴⁶) registra-

⁴⁵Fonte: <https://www.doe.mass.edu/infoservices/reports/enroll/default.html?yr=2021>

⁴⁶Ensino fundamental nos Estados Unidos é equivalente do *Pre-kindergarten* ao 8º ano.

ram um quantitativo de 6.348 matrículas e para o ensino médio (9º ano ao 12º ano⁴⁷) 2.385 matrículas.

Mapa 3 - Município de Framingham em Massachusetts



Fonte: Google Mapas (2021).

Estrategicamente localizada entre as importantes cidades Boston (a capital) e Worcester, Framingham é o centro econômico e geográfico da região metropolitana oeste. De acordo com o site da prefeitura, a cidade abriga mais de 2.200 empresas com mais de 45.000 empregos e US\$ 3,1 bilhões em folha de pagamento, além disso, oferece muitas vantagens para as empresas, incluindo o empreendedorismo dos próprios imigrantes⁴⁸.

3.4.2. O município de Serra

O município de Serra, no Espírito Santo (Mapa 4), pertence à região conhecida como Grande Vitória (região metropolitana de Vitória), por sua proximidade com a capital do estado. Possui uma extensão territorial de 548 km² e uma população estimada de 536.765 habitantes de acordo com o IBGE (2021). Trata-se do maior município da região da Grande Vitória e possui um Pro-

⁴⁷ Ensino médio nos Estados Unidos, ou *high school*, abrange do 9º ano ao 12º ano.

⁴⁸ Fonte: <https://www.framinghamma.gov/249/Economic-Development>

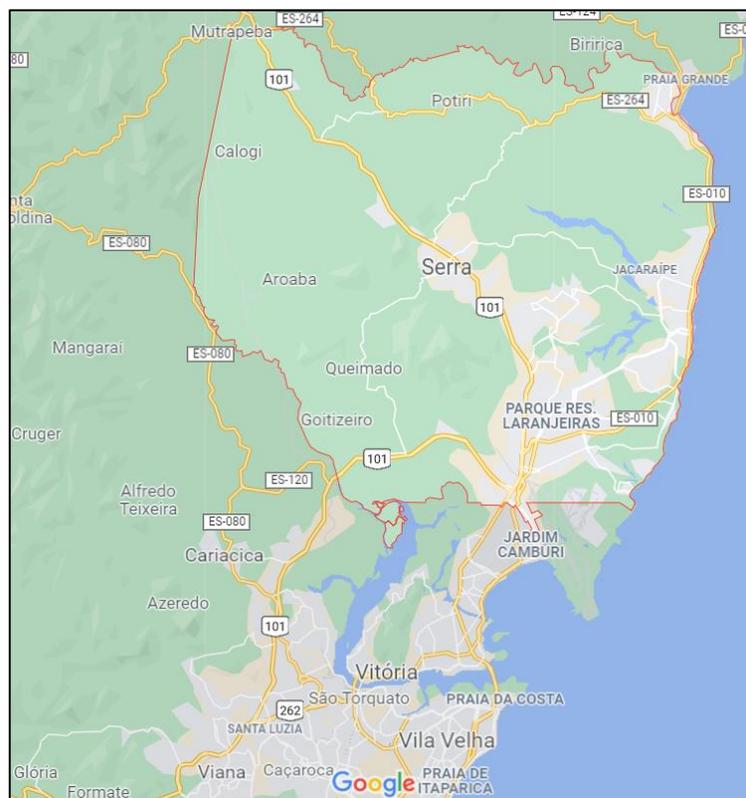
duto Interno Bruto (PIB) per capita de R\$ 49.980,16, sendo o 1º no ranking estadual e o 39º no ranking do país. Este município tem um importante destaque econômico, tanto estadual quanto federal, considerado o maior polo industrial do estado do Espírito Santo (INCAPER⁴⁹, 2011b).

Apesar do destaque econômico, as questões sociais e políticas no município são foco de tensões que refletem no contexto escolar, como questões relacionadas com as estruturas das escolas, transporte, merenda e o movimento migratório de famílias (SOUSA; FAZITO, 2016). Outra característica da região é o movimento político, sem mudanças significativas especialmente do poder executivo, o que interfere na implementação e continuidade de novas políticas públicas nas áreas sociais e educacionais.

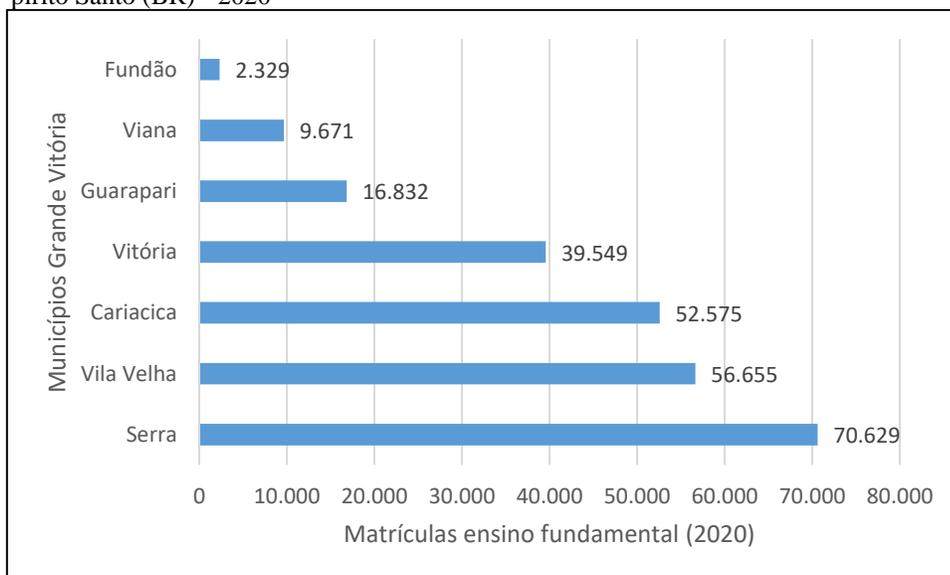
Como na organização da educação no Brasil, a maioria dos municípios são responsáveis pela educação infantil e pelo ensino fundamental⁵⁰; o município de Serra registrou um quantitativo de 70.629 matrículas em 2020 em um total de 132 escolas de ensino fundamental de acordo com o IBGE (2021). Mesmo comparando a quantidade de matrículas no ensino fundamental com os municípios limítrofes, Serra continua sendo superior em número de matrículas, inclusive quando comparada com a capital do estado, Vitória (Gráfico 4).

⁴⁹ Fonte: <https://incaper.es.gov.br/>

⁵⁰ O Brasil apresenta variações em determinadas regiões por conta da gestão compartilhada entre estados e municípios sobre a educação básica.

Mapa 4 - Município de Serra no Espírito Santo

Fonte: Google Mapas (2021).

Gráfico 4 - Quantitativo de Matrículas no ensino fundamental nos municípios da Grande Vitória - Espírito Santo (BR) - 2020

Fonte: IBGE (2021).

3.4.3. Considerações sobre os locais de pesquisa

Analisando os dois municípios, percebemos que o município de Serra possui números bem superiores que o município de Framingham, não só em dados populacionais ou extensão territorial, mas especialmente em relação aos dados educacionais. Quanto aos índices populacionais, Framingham tem apenas 13,4% do quantitativo equivalente a população de Serra e também em extensão geográfica, sendo 12,6 % da extensão de Serra.

Quanto aos dados educacionais, o que mais impressiona nos números é que as matrículas de Serra na educação fundamental quase totalizam o total de habitantes de Framingham. Consequentemente, Serra possui um número superior em escolas e matrículas. Framingham possui apenas 9% do total de matrículas gerais de Serra. Os dois estados (Espírito Santo e Massachusetts) oferecem creche e educação infantil em seus municípios, mas essa não é uma realidade de todos os estados nos Estados Unidos e no Brasil, pois nem todos ofertam esses serviços. Também há questões políticas relevantes quanto à organização da educação nos dois municípios que serão tratadas nos capítulos posteriores.

A partir dessa investigação inicial, destacamos que é relevante que seja apresentada a realidade dos locais de pesquisa por meio da seleção de duas escolas. Dessa forma, trazemos a seguir a organização das redes públicas de ensino básico de cada contexto em uma perspectiva micro, aproximando da realidade vivenciada nesses espaços.

3.5 DESCRIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO BÁSICO

De acordo com Carvalho (2013) e Manzon (2015), a análise dos sistemas educativos é um aspecto relevante para os estudos comparados em educação e, como a Educação Especial é considerada uma modalidade/serviço nesse contexto, é importante descrever/considerar a organização da educação nacional e os níveis de educação básica e ensino em cada estado (Massachusetts e Espírito Santo), pois em uma perspectiva inclusiva, os estudantes com deficiência são educados junto a seus pares como parte integrante desse sistema, evitando o modelo segregado. Outra motivação para essa descrição é o fato de a gestão escolar trabalhar diretamente nesses sistemas, gerenciando suas necessidades, possibilitando seu funcionamento. Ao descrever a arquitetura da educação

(DALE, 2010), identificamos também as figurações e balança de poder dentro do sistema educacional de cada realidade (ELIAS, 1994a).

3.5.1 Sistema Educacional nos Estados Unidos (Massachusetts)

O sistema de educação pública nos Estados Unidos foi se moldando de acordo com os eventos histórico-sociais e avanços do país com base na filosofia democrática, direitos e garantias individuais, igualdade de oportunidades para todos e competição de mercado, com regulamentação por leis sociais buscando desenvolver todo o território de forma equalitária (MONARCHA; FILHO, 2004). A Constituição Federal de 1787 dos Estados Unidos não faz referência à educação, mas atribui a instrução pública como um poder delegado aos estados. Conforme a Emenda X de 1792 da Constituição, “os poderes não delegados aos Estados Unidos pela Constituição, nem por ela negados aos Estados, estão reservados aos Estados ou ao povo⁵¹” (Constituição Federal dos Estados Unidos da América, 2021, *online*). Portanto, cada estado possui seu próprio sistema de ensino e tem autonomia para orientar, controlar, fiscalizar e inclusive delegar tais poderes a determinadas regiões ou distritos, dependendo da organização e interesses de cada um. Essas regiões são conhecidas como distritos escolares⁵². De acordo com o Census de 2020, o número de distritos escolares dos Estados Unidos é de 16.800 distritos e Massachusetts, local da pesquisa, possui 1.854 escolas públicas distribuídas em 404 distritos escolares.

O governo federal, mesmo delegando o dever de garantir educação pública aos estados, tornando-os agentes centrais na política de educação, define diretrizes de organização por meio de legislações e políticas públicas federais, como por exemplo, quanto a formação de professores, formas de contratação, oferta da Educação Especial, avaliações em larga escala, orientações sobre matrículas e documentos e, principalmente, a disponibilidade e organização de dados referentes a educação. A tradição dos Estados Unidos de delegar esses poderes às esferas estadual e local, permite que as comunidades adequem suas políticas aos interesses e contexto de cada localidade, espe-

⁵¹ *The powers not delegated to the United States by the Constitution, nor prohibited by it to the states, are reserved to the states respectively, or to the people* (USA, Constituição Federal dos Estados Unidos da América, 2021, *online*).

⁵² Distritos escolares nos Estados Unidos podem variar de tamanho, dependendo da organização de cada estado, sendo uma formação de um grupo de municípios (região), incluindo a parte rural e urbana, ou apenas um deles. Alguns estados se referem a esse grupo de municípios como condados que é a subdivisão do estado em regiões onde há reunião de vários municípios, mas com apenas uma Câmara Municipal.

cialmente por se tratar de um país de grande extensão e diversidade. Os estados e distritos são os responsáveis pelo financiamento das escolas públicas de ensino básico (*elementary school*).

Quanto à organização da educação, a administração federal de educação ou Escritório Nacional de Educação dos Estados (*U.S. Office of Education*) é o órgão responsável pela organização e difusão de informações e aperfeiçoamento do ensino, definição de recursos de auxílio federal aos estados, centro de estudos e pesquisas em educação e também pela função estatística dos dados educacionais de todo o território. Trata-se de um ministério, comandado pelo comissário de Educação (*Commissioner of Education*), cargo de nomeação direta do Presidente da República e responsável pela manutenção, fiscalização e melhoria dos serviços e condições para acesso a auxílio federal a níveis de ensino e programas de assistência escolares, como acontece com a Educação Especial que recebe auxílio federal em sua estrutura de funcionamento (YELL, 2006; ROTHSTEIN; JOHNSON, 2020). Dentre as diretrizes de melhoria, estão pautas relacionadas a titulação e condições de trabalho de profissionais da educação e serviços administrativos. Para melhor compreensão do funcionamento desse sistema, financiamento e melhorias em relação à inclusão, a seção 504 da Lei de Reabilitação de 1973 é uma lei de direitos civis que proíbe todos os programas e atividades, sejam eles públicos ou privados, que recebem fundos federais, de discriminação com base em deficiências (YELL, 2006; ZIRKEL, 2015).

A característica principal do sistema de educação pública nos Estados Unidos é a descentralização, com variações no poder de regulação de estado para estado dependendo da autonomia deste, especialmente quanto aos recursos financeiros e dados fornecidos ao sistema federal de monitoramento da educação. Dentre as disposições gerais, estão a obrigatoriedade da educação, em sua maioria abrange a faixa etária de 6 a 18 anos, as condições das instalações escolares, titulação mínima de profissionais da educação, obrigatoriedade de oferta de alguns programas/serviços, dentre outros assuntos relacionados como a merenda e o transporte escolar.

Os Departamentos de Educação estaduais são formados por um diretor geral (eleito pela população para mandato de quatro anos ou pelo conselho escolar estadual) que possui autonomia para formar o grupo de especialistas em assuntos educacionais (cargos técnicos como finanças, recursos humanos, organização escolar, supervisores etc.), atuando no sentido de organizar, aconselhar

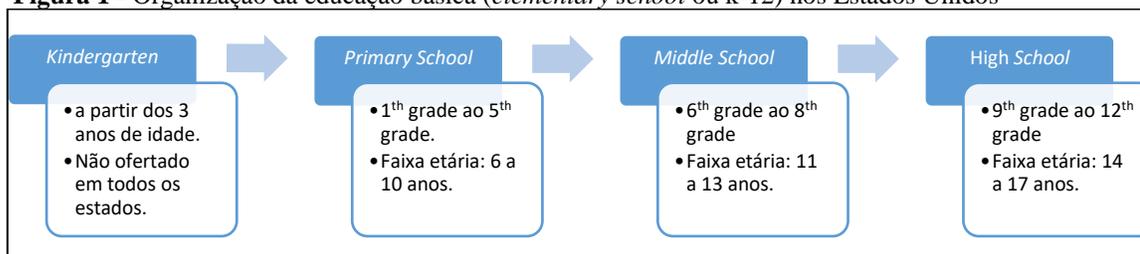
e definir normas técnicas a serem cumpridas pelos distritos, como por exemplo, estabelecer as regras de contratação de professores e outros profissionais referente ao regime de contratação e qualificação técnica (YELL, 2006).

Como pessoa de direito público, os distritos escolares possuem autonomia de definir a junta escolar (*school board*) e seus membros (geralmente eleitos pela comunidade) ou designados por autoridades como o governador do estado, prefeito ou juiz em determinada instância. A junta escolar pode definir o orçamento da educação, bem como as diretrizes para a utilização dos recursos, como os destinados ao ensino primário e secundário, sendo em sua maior parte recursos provenientes de taxas locais (YELL, 2006). O superintendente (*superintendent of schools*) é nomeado pela junta escolar que, por sua vez, faz o controle com sua equipe de contratação para cargos importantes como diretores e vice-diretores de escolas para implementar as políticas públicas da educação. Todos são escolhidos seguindo critérios de **título e certificação estadual** previamente definidos pelo Departamento de Educação de cada estado. A junta escolar também define regras em relação a vencimentos, promoção de cargos escolares e administrativos de acordo com as regras do Departamento de Educação. A forma de contratação se firma por meio de contratos, geralmente temporários, sem limite de renovação, podendo haver garantias como estabilidade de emprego, seguro saúde e sistema de aposentadoria próprio.

Quanto aos níveis na educação compulsória nos Estados Unidos, a organização está dividida em etapas conhecidas como K-12 (*Kindergarten to High School ou 12th grade*) que tem início na educação infantil ou pré-escolar (*Kindergarten*), atendendo crianças na faixa etária entre 2 a 5 anos, mas não é disponibilizada por todos os estados (Figura 1). Quando os locais não ofertam o serviço, os estudantes nessa faixa etária só têm acesso a ele via instituições privadas. Em Massachusetts, etapa pré-escolar (*pre-K*) é ofertada pelo poder público.

O ensino fundamental I (ou ensino primário) que abrange as etapas *primary school* (da pré-escola ao 5º ano) e *middle school* (6º ao 8º ano) ou ensino fundamental II, para os estados que não possuem atendimento para crianças na pré-escola, abrangem a faixa etária de 6 a 13 anos, em que crianças de 6 anos passam por uma espécie de adaptação para a iniciação escolar. Como cada estado tem o poder de organizar as etapas da educação básica, alguns admitem a idade de 5 anos para início da educação básica.

Figura 1 - Organização da educação básica (*elementary school* ou k-12) nos Estados Unidos



Fonte: elaborado pelo autor.

No estado de Massachusetts, a educação básica tem início aos 3 anos de idade, na etapa Pre-K (*pre-Kindergarten* ou pré-escola). O ensino médio ou *high school*, normalmente tem duração de 4 anos e não possui um currículo rígido, possibilitando sua divisão entre disciplinas fundamentais (inglês, matemática, ciências naturais e estudos sociais) e disciplinas optativas com função distributiva em acordo com as profissões comuns ofertadas com base em um serviço de orientação educacional (*school guidance*) realizado por educadores especializados e psicólogos que trabalham em consonância com as oportunidades educacionais e profissionais do contexto regional.

De forma geral, nos Estados Unidos, a escola é de tempo integral em período médio de 7 horas diárias (de 8h às 15h), com intervalo de 1 hora para refeição, e com oferta de disciplinas optativas e de reforço para aqueles que necessitem maior tempo na escola. Também são ofertadas aulas de música, idiomas, esportes e artes, que complementam as disciplinas obrigatórias do currículo comum. Desde 2018, as escolas de Framingham adotam o programa de Educação Bilíngue Transicional (TBE⁵³) que trabalha com a transferência gradual e contínua das disciplinas na língua materna do estudante, permitindo o acesso ao currículo, ao mesmo tempo que aprendem a língua inglesa até que sejam transferidos para uma classe com instrução somente em inglês. Os programas de TBE em Framingham estão disponíveis para estudantes que possuem outras línguas como o espanhol ou o português como línguas maternas.

No âmbito da Educação Especial nos Estados Unidos, o atendimento educacional de estudantes com deficiência se materializa dentro dessa estrutura descrita seguindo regras definidas em legislações federais pertinentes à educação geral e específicas como o ESEA⁵⁴, o ESSA⁵⁵, e para a Educação Especial o IDEA⁵⁶.

⁵³ *Transitional Bilingual Education*.

⁵⁴ *Elementary and Secondary Education Act* (Ato de Educação Elementar e Secundário) de 1965.

Como parte do contexto de organização do sistema escolar nos Estados Unidos estão a oferta de merenda e transporte escolar, mas ambos não são gratuitos para todos. Estes serviços são terceirizados e seguem políticas próprias de funcionamento definidos pelo estado e município que os ofertam. A merenda escolar segue uma política progressiva de descontos de acordo com a renda declarada por cada família. De acordo com o site do Departamento de Educação do estado de Massachusetts⁵⁷, qualquer estudante de escolas públicas pode comprar sua refeição nas escolas por meio do *The National School Lunch Program* (NSLP) ou Programa Nacional de Merenda Escolar do governo federal. São elegíveis estudantes de famílias que tenham uma renda que se enquadra na faixa de descontos que variam da gratuidade a uma porcentagem de redução do valor indicado conforme sua declaração de renda. Mesmo os estudantes que pagam o valor integral, parte desse valor é subsidiado. As autoridades locais responsáveis pela alimentação escolar junto aos contratos com empresas terceirizadas estabelecem suas políticas de preços de merenda em suas escolas.

Quanto ao transporte escolar, o Departamento de Educação do estado de Massachusetts⁵⁸, orienta os comitês escolares do estado de Massachusetts no sentido da necessidade de seguirem as Leis e Regulamentos Gerais da Comunidade de Massachusetts do Departamento de Educação Elementar e Secundária e Registro de Veículos pertinentes ao transporte de estudantes. Todos os estudantes da educação infantil (*Kindergarten*), ao fim do ensino primário (*primary school*) que residem a mais de duas milhas⁵⁹ (3,2 quilômetros) da escola, têm direito ao transporte escolar e o ponto de ônibus escolar deve estar no máximo a uma milha (1,6 quilômetros) de sua residência. Exceções a esta política podem ser feitas quando as condições das estradas não proporcionam a segurança física e/ou a saúde dos estudantes, o que torna o serviço essencial.

As rotas de ônibus escolares são previamente estabelecidas sob a direção do superintendente em cooperação com os contratantes do serviço de transporte, de modo que um ponto de ônibus autorizado esteja disponível a uma distância razoável a pé da casa de cada aluno com direito a trans-

⁵⁵ *Every Student Succeed Act* (Ato de Sucesso de todos os estudantes) de 2015.

⁵⁶ *Individuals with Disabilities Education Act* (Ato da Educação dos Indivíduos com deficiência) de 2004.

⁵⁷ <https://www.doe.mass.edu/cnp/nprograms/nslp.html>

⁵⁸ <https://www.doe.mass.edu/finance/transportation/guide.html?section=policy>

⁵⁹ 1 milha equivale 1,6 Km de acordo com as regras de conversão.

porte, e essa distância não exceda uma milha. O superintendente das escolas é o responsável pela execução da política de transporte, bem como pelos regulamentos adotados para implementar a política. Os contratados de transporte devem apresentar uma lista de motoristas de ônibus e motoristas substitutos ao superintendente para aprovação pelo comitê escolar⁶⁰.

Em relação ao transporte para estudantes da Educação Especial, o Departamento de Educação de Massachusetts regulamenta seu funcionamento obedecendo as diretrizes da lei federal (IDEA) e emite comunicado aos pais dos estudantes através do site⁶¹ do departamento, estabelecendo que os estudantes com deficiência podem exigir transporte como parte de seu Programa de Educação Individualizado (IEP). Os pais de estudantes para os quais o transporte é fornecido em seus IEPs e que transportam o estudante, são elegíveis para reembolso, conforme descrito na Lei estadual de Massachusetts 603 CMR 28.07 (MASSACHUSETTS, 2020). O IEP não deve ser alterado para refletir uma mudança temporária na organização do transporte escolar, mas a família deve ser notificada por escrito sobre esta mudança temporária se concordar em transportar o estudante. Nos casos em que o transporte é identificado no IEP do estudante e a família não tem condições de transportá-lo, os distritos escolares devem coordenar e fornecer o transporte para esses estudantes, incluindo aqueles que são atendidos fora do distrito.

3.5.2 Sistema Educacional no Brasil (Espírito Santo)

O sistema educacional brasileiro é formado em um regime de colaboração/cooperação prescrito no artigo 211 da Constituição federal de 1988 que distribui competências para seus órgãos federal, estadual, distrito federal e municípios. A esfera federal possui um sistema de ensino próprio, mas fornece assistência técnica e financeira a outros órgãos ou esferas administrativas. A educação infantil e o ensino fundamental são de responsabilidade dos municípios e o ensino médio fica a cargo dos estados e Distrito Federal, havendo algumas exceções dessa divisão em determinadas localidades. Todos são responsáveis pela universalização do ensino obrigatório, mas a União tem

⁶⁰ O Comitê Escolar de Framingham é composto por nove membros. Os membros foram nomeados e eleitos de cada um dos nove distritos em que o município está dividido nos termos do Artigo VII, seção 3 da lei estadual. O prefeito servirá, em virtude do cargo, como membro *ex officio* do comitê escolar e deverá votar apenas para desempate e será inelegível para servir como presidente, vice-presidente ou secretário. O mandato dos nove membros da comissão escolar eleitos é de dois anos, começando no primeiro dia de janeiro do ano seguinte à sua eleição, e continuará até que seus sucessores sejam qualificados. Fonte: <https://www.framingham.k12.ma.us/schoolcommittee>

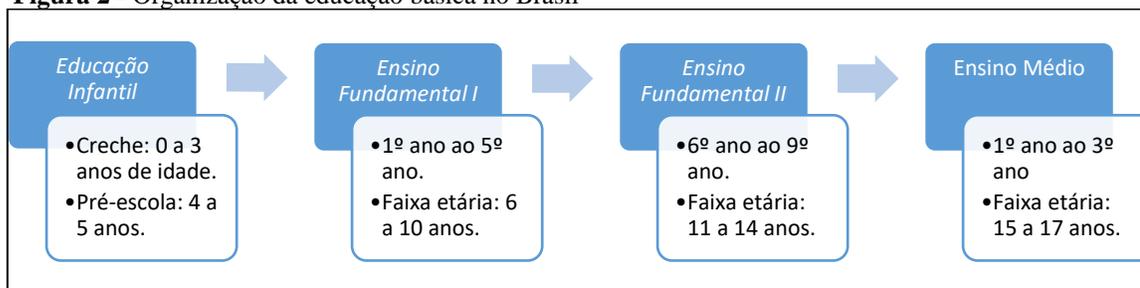
⁶¹ <https://www.doe.mass.edu/covid19/sped/transportation-guide.docx>

autoridade de decisão e regulamentação das políticas educacionais (CASSINI, 2011; BRAHIN, 2016).

Quanto à organização da educação nacional, o Ministério da Educação (MEC), controlado pelo Ministro da Educação, cargo de indicação do poder executivo (Presidente da República) é o órgão federal responsável pela elaboração e execução do PNE. Como o Brasil adota um sistema descentralizado, os governos estaduais possuem suas Secretarias de Educação responsáveis pela formulação e implementação das políticas públicas de cada estado para garantir o direito à educação por meio da administração das etapas e modalidades da educação e níveis de competência, avaliação dos resultados da educação básica, dando suporte ao planejamento, administração, avaliação e ao financiamento da estrutura. No Espírito Santo, a Secretaria de Educação do Estado (SEDU) é responsável por estas funções e pela etapa do ensino médio no estado e trabalha em regime colaboração com a etapa do ensino fundamental nos municípios (em alguns municípios, o estado é o responsável pelo fundamental).

O órgão estadual é composto pelo Secretário de Estado da Educação, um cargo reservado à indicação do chefe do Poder Executivo Estadual (Governador do Estado), que define os gestores de outros cargos como gerentes, subgerentes, assessores, superintendentes da Secretaria de Educação. Na esfera municipal, a educação é controlada pelas Secretarias Municipais de cada município, sendo estas responsáveis pela educação infantil e o ensino fundamental.

A estrutura da educação básica no Brasil, de acordo com o artigo 4º da LDBEN (BRASIL, 1996), se dá pela obrigatoriedade da formação de no máximo 14 anos (podendo acontecer em menos tempo como na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA), e está subdividida em educação infantil, que pode ser creche com crianças de 0 a 3 anos de idade (não obrigatória) ou a pré-escola com crianças de 4 a 5 anos de idade. O ensino fundamental, com duração de 9 anos, está dividido em ensino fundamental I do 1º ao 5º ano e ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano. O ensino médio tem no mínimo 3 anos de duração, ou seja, do 1º ao 3º ano. Esta estrutura é apresentada na Figura 2.

Figura 2 - Organização da educação básica no Brasil

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme previsto na Constituição Federal (1988) nos artigos 205 e 212, a educação é um direito de todos os cidadãos e, o financiamento da educação escolar, deve ser compartilhado com os três níveis governamentais, seguindo uma regra de prioridades que define a proporção da receita de impostos dos governos vinculada à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) de 18% para a União e estados, e municípios com 25% da arrecadação (OLIVEIRA, 2021). Conforme apresentado, o Estado transfere a responsabilidade ao município pela educação infantil e o ensino fundamental com prioridade. O ensino médio é de responsabilidade do Estado e a União se ocupa da manutenção da rede pública de ensino, sendo este órgão responsável também pela oferta de ensino médio por meio dos Institutos Federais e as Universidades Federais, podendo ocorrer variações em algumas regiões do país, especialmente por conta do caráter colaborativo entre as esferas administrativas.

As escolas no município de Serra funcionam em sua maioria em 2 turnos, matutino e vespertino. No matutino, os estudantes são atendidos no horário de 7h as 11h30 e no vespertino de 13h as 17h30 (4h30 por turno) com intervalos de 20 minutos para merenda que é ofertada de forma gratuita nos dois turnos. Há uma gerência de alimentação que contrata uma empresa terceirizada para a produção e fornecimento da alimentação, que por sua vez é a responsável pela contratação de pessoal (conhecidas como merendeiras). O processo é realizado por meio de licitações para compra de mantimentos, gás, utensílios para cozinha e qualquer outro material necessário para o fornecimento. Parte do custeio é feito por meio de verbas direcionadas à merenda escolar do governo federal como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e parte é de responsabilidade do município.

O mesmo ocorre com o transporte escolar que também é ofertado por meio de licitações de acordo com a demanda, mas, muitas escolas, como a escola pesquisada, não disponibilizam transporte escolar por ter a maioria dos seus estudantes residentes no próprio bairro. Algumas escolas do município podem ter até 6 ônibus por turno. A gestão escolar nos casos de merenda escolar e transporte atua como fiscal dos serviços prestados, mas não gerencia as questões relacionadas com essas áreas.

3.5.3 Considerações sobre os sistemas das duas realidades

Conforme descrito anteriormente, as duas realidades possuem uma estrutura similar de organização/delegação de poder quando se refere à criação de Secretarias e cargos como superintendentes, secretários e diretores de escola que gerenciam e implementam as políticas públicas em suas respectivas áreas. Como Serra é um município que apresenta dimensões e quantitativos (populacional e matrículas na educação) muito superiores a Framingham, parece, em um primeiro momento, bem mais complexos a implementação e o gerenciamento de suas demandas em seus espaços. Ambos ofertam a educação básica ou *elementary* de forma gratuita, mas não disponibilizam os serviços complementares como merenda e transporte escolar da mesma forma. Como a Educação Especial faz parte de todo o contexto descrito nas duas realidades, ela também é ofertada de forma gratuita nesses espaços apesar de ser controlada/gerenciada em secretarias especiais que lidam diretamente com a gestão de sua demanda, o que será descrito nos capítulos subsequentes deste trabalho.

Quanto à organização da educação (Quadro 3), estipulada em lei federal nas duas realidades, percebemos a similaridade em o poder público ofertar as etapas pré-escolares (creche e *pre-K*), reforçando que nem todos os estados nos Estados Unidos ofertam essa etapa. Há também uma diferença quanto a organização do ensino fundamental II (*middle school*), de 3 anos nos Estados Unidos e 4 anos no Brasil. Essa diferença reflete no ensino médio, que nos Estados Unidos disponibiliza o *high school* com 4 anos e o Brasil com 3 anos. Quanto à oferta, percebemos a diferença de que nos Estados Unidos esta é de responsabilidade dos distritos, com o auxílio dos estados para a educação básica (*elementary school*). Já na realidade brasileira, essa incumbência se

divide entre o município, responsável pela educação infantil e o ensino fundamental, e o Estado, pelo ensino médio, mas apresentando variações em determinadas regiões no país.

Quadro 3 - Comparativo das etapas da educação básica e faixa-etária Brasil e Estados Unidos.

Faixa etária	BRASIL				ESTADOS UNIDOS				
17	Educação Básica	Ensino Médio		Estado	Ensino Obrigatório	Elementary School	High School	Responsabilidade dos Distritos	Compulsory Education ⁶²
16									
15									
14		Ensino Fundamental I e II	Anos Finais	Responsabilidade dos Municípios			Middle School		
13									
12									
11									
10									
09									
08		Educação Infantil	Anos Iniciais	Elementary School			Primary School		
07									
06									
05		Pré-Escola	Kindergarten						
04									
03									
0 a 2		Creche	Pre-K						

Fonte: elaborado pelo autor.

Ainda sobre a organização do espaço escolar, nos Estados Unidos a escola em tempo integral é uma realidade que no Brasil vem sendo implementada recentemente, intitulada como “novo ensino médio”. O estado do Espírito Santo iniciou a implementação da escola em tempo integral inicialmente a partir da oferta do ensino médio. A rede municipal do município de Serra não oferta o ensino em tempo integral.

Ambos terceirizam os serviços de alimentação (merenda) e transporte escolar por meio de licitação na realidade brasileira e contratos na realidade estadunidense. A prática de gratuidade da merenda é executada de forma distinta de uma realidade em comparação à outra, pois o Brasil garante a gratuidade da merenda e os Estados Unidos, em especial o estado de Massachusetts, pratica uma política de descontos de acordo com a renda familiar, subsidiando parte do valor da merenda

⁶² *Compulsory Education* ou Educação Compulsória se refere ao período de educação que é exigido para todas os cidadãos e é imposto pelo Estado.

de todos os estudantes. Mais detalhes sobre a realidade das escolas pesquisadas e a gestão escolar nos Estados Unidos e no Brasil são apresentados no capítulo 5 desta pesquisa.

Após a descrição da metodologia da pesquisa, fonte dos dados e procedimentos de coleta e os locais da pesquisa e a organização de seus sistemas educacionais, partimos para a apresentação dos textos normativos, com foco na política pública de Educação Especial dos dois locais da pesquisa.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL ESTADOS UNIDOS E BRASIL: PRESSUPOSTOS LEGAIS E AS GARANTIAS DE CADA CONTEXTO

Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais, oficiais e políticos, comentários formais e informais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar dos termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção (MAINARDES, 2006, p. 52).

Neste capítulo tratamos das políticas de fato (BALL; BOWE, 1992) nos dois países, que fazem referência ao marco regulatório oficial, como os textos políticos (textos normativos e textos orientadores) que definem quais as ações-base para materialização da referida política. Os textos normativos, de acordo com Garcia (2004) e Mainardes (2006), são aqueles que apresentam status de lei, ou seja, têm o objetivo de regulamentar as interações no tecido social, se relacionando diretamente com o Estado.

Seguimos as diretrizes de Monarcha e Filho (2004), no sentido de pensar a importância da elaboração de sinopses de legislações das realidades comparadas. Perez (2010) e Dale (2010) também abordam esta estrutura de apresentação dos dados, especialmente sobre os textos normativos, que dão origem às políticas públicas de *habitus* sociais diversos.

Organizamos nossa escrita trazendo inicialmente os pressupostos legais da Educação Especial dos Estados Unidos e seus princípios fundamentais e, posteriormente, realizamos a mesma descrição dos pressupostos dos textos normativos da Educação Especial no Brasil. Para contextualizar os tópicos abordados, incluímos as falas de profissionais da Educação Especial que lidam diretamente com a materialização da política. Ao fim do capítulo, apresentamos, de forma comparada, nossas análises sobre as duas realidades.

4.1. PRESSUPOSTOS LEGAIS FEDERAL E ESTADUAL NOS ESTADOS UNIDOS

De acordo com Monarcha e Filho (2004), os governos estaduais dos Estados Unidos exercem supervisão direta sobre a maioria dos aspectos da educação em todos os níveis. Eles desempenham as funções políticas, administrativas e fiscais que muitas vezes são atribuídas aos ministé-

rios da educação em países com sistemas educacionais centralizados. A educação é o setor que recebe a maior parcela do orçamento de cada um dos 50 governos estaduais e dos 5 territórios nos Estados Unidos. O grau em que os estados e territórios controlam a educação depende de suas constituições, estatutos e regulamentos, ou seja, seus dispositivos legais. Entre as funções desempenhadas pelas autoridades estaduais estão o fornecimento de financiamento para a educação pública em todos os níveis; licenciar ou fretar escolas privadas e instituições públicas de ensino superior; ofertar supervisão e orientação aos conselhos escolares locais; definir políticas amplas para currículos, textos, padrões e avaliações no nível escolar (mas não para o ensino superior); licenciar professores de escolas e demais profissionais; supervisionar a prestação de serviços educacionais para estudantes com deficiência e adultos que precisam de serviços de educação básica e outras populações com necessidades especiais; definir as normas para o exame e licenciamento de pessoas que procuram exercer qualquer ocupação profissional regulamentada; e eleger ou nomear alguns ou todos os membros dos conselhos de administração das instituições públicas de ensino superior e dos conselhos estaduais de educação (MONARCHA; FILHO, 2004).

Sobre os dispositivos legais da educação nos Estados Unidos, o *Every Student Succeeds Act* (ESSA) de 2015 é o marco da educação no país (em vigor atualmente) e que reautoriza a *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA) ou Lei de Educação Elementar e Secundária de 1965, a lei nacional de educação que mantém o compromisso base de igualdade de oportunidades aos estudantes. O ESSA define, de forma compulsória, a educação nos primeiros 13 anos de aprendizagem, independente de gênero, cor, etnia, religião, deficiência, capacidade de aprendizagem e domínio da língua para todos os seus cidadãos. Essa lei substituiu a anterior, *No Children Left Behind* (NCLB) ou Nenhuma Criança Deixada Para Trás de 2002, extinguindo compromissos incompatíveis com a realidade de escolas e educadores, reafirmando alguns desses compromissos e definindo novas metas como a melhoria do resultado dos estudantes (MORIN, 2014; BATEMAN; YELL, 2019).

Além da ESEA e ESSA que regulamentam o sistema educacional nos Estados Unidos, a *Section 504* da Lei de Reabilitação de 1973 (ou lei de inclusão), está regulamentada como Lei 45 CFR 84 (USA, 1973). Essa lei trata dos direitos civis e proíbe todos os programas e atividades, sejam eles públicos ou privados, que recebem fundos federais, de discriminação com base em deficiências.

Ela se aplica a todos os distritos de escolas públicas, portanto, o ambiente escolar deve estar adequado para receber estudantes com deficiência. De acordo com a seção 504 (USA, 1973), uma pessoa com deficiência é aquela que possui um impedimento físico ou mental que limita substancialmente uma ou mais atividades principais da vida, possui um registro dessa condição ou pode apenas ser considerada como tendo essa limitação.

A *section 504* (USA, 1973) já foi uma importante conquista social na década de 70, mas, exatamente sobre a educação de estudantes com deficiência, na mesma década, o governo federal aprova o *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) ou Lei de Educação de Indivíduos com Deficiência (USA, 2004) que autoriza a Educação Especial para estudantes com deficiência nos Estados Unidos. Também autoriza os serviços de intervenção precoce (*early intervention*) oferecidos pelos estados a crianças com deficiência em etapa pré-escolar. Esta lei foi atualizada em diversas ocasiões desde sua promulgação (MORIN, 2014; ZIRKEL, 2015).

O IDEA (USA, 2004) passou por várias mudanças/adaptações se ajustando à realidade social e suas necessidades, em especial na atualização de 2004, desde sua origem como *The Education for All Handicapped Children Act* (AEHCA) ou Lei da Educação para Todas as Pessoas com Deficiência em 1975 (USA, 1975). Trata-se de um marco no sistema educacional dos Estados Unidos ao garantir que os estudantes com deficiência recebam uma educação pública adequada em todos os estados do país. O IDEA é atualizado a cada cinco anos com o foco de reavaliar a materialização da política e sugerir novos direcionamentos, tornando-a mais clara e eficaz em consonância com a realidade das escolas.

O IDEA⁶³ está dividido em 4 partes (de A a D). As 2 primeiras partes (seções A e B) abordam todas as regras, regulamentações e procedimentos para determinar a elegibilidade para serviços da Educação Especial e os serviços relacionados, notificação e participação dos pais, reuniões para desenvolver o IEP dos estudantes, resolução de conflitos entre os pais e o sistema escolar, entre outros. A terceira parte (parte C) trata de procedimentos e serviços relacionados a bebês e crianças com deficiência ou com risco, intitulado como *early intervention* (intervenção precoce), incluindo treinamento familiar, aconselhamento, visitas domiciliares, serviços de fala-linguagem,

⁶³ As terminologias utilizadas na descrição são traduções do documento de origem.

terapia ocupacional e fisioterapia. A quarta parte (parte D) define os fundos federais destinados à pesquisa, treinamento de pessoal, treinamento de pais, tecnologias e outras formas de disponibilizar informações sobre práticas eficientes relacionadas tanto a Educação Especial quanto a intervenção precoce⁶⁴. O fundo federal não cobre todos os custos da Educação Especial, transferindo a maior parte de seu financiamento para a administração local (estados e distritos), incluindo a função de definir e aplicar os fundos necessários para identificar, avaliar, localizar e encaminhar os estudantes que necessitem da Educação Especial, além de prover o ambiente escolar adequado e realizar a intervenção precoce e de formação de professores, operação de centro de treinamento e informação dos pais, desenvolvimento de tecnologias e divulgação pública de informações (YELL; KATSIYANNIS, 2004; ZIRKEL, 2015; ROTHSTEIN; JOHNSON, 2020). A assistência aos estados para a educação de crianças com deficiência está regulamentada pela lei 34 CFR Part. 300 (USA, 2004).

Portanto, a autorização do IDEA (USA, 2004) na Seção 601 (d), apresenta os seguintes objetivos:

- (1A) garantir que todas as crianças com deficiência tenham à sua disposição uma educação pública apropriada gratuita, enfatizando a Educação Especial e serviços relacionados, projetados para atender suas necessidades específicas e prepará-las para educação continuada, emprego e vida independente;
- (1B) garantir que os direitos das crianças com deficiência e dos pais dessas crianças sejam protegidos;
- (1C) ajudar os estados, localidades, agências de serviços educacionais e agências federais a prover a educação de todas as crianças com deficiência;
- (2) ajudar os estados na implementação de um sistema interinstitucional, abrangente, coordenado, multidisciplinar e interinstitucional de serviços de intervenção precoce para bebês e crianças com deficiência e suas famílias;
- (3) garantir que educadores e pais tenham as ferramentas necessárias para melhorar os resultados educacionais para crianças com deficiência, apoiando atividades de melhoria do

⁶⁴ Questões relacionadas com a transparência, organização e disponibilidade dos dados da Educação Especial é de responsabilidade dos estados.

sistema; pesquisa coordenada e preparação de pessoal; assistência técnica coordenada, disseminação e suporte; e desenvolvimento de tecnologia e serviços de mídia;

- (4) avaliar e garantir a eficácia dos esforços para educar as crianças com deficiência.

Outro item importante que o IDEA (USA, 2004) organiza em seu texto são as definições de termos utilizados. A legislação define, na *Section 300, Subsection/paragraph 39*⁶⁵, Educação Especial como “instrução especialmente projetada, sem nenhum custo para os pais, para atender às necessidades exclusivas de uma criança com deficiência” (USA, 2004).

A lei federal especifica na Sec. 300.8 (c) (USA, 2004) 13 categorias⁶⁶, determinando quem tem direito aos serviços da Educação Especial nos Estados Unidos que inclui autismo, surdocegueira, surdez, distúrbio emocional, deficiência auditiva, deficiência intelectual, deficiência múltipla, insuficiência ortopédica, outro comprometimento da saúde, dificuldade específica de aprendizagem, deficiência de fala ou idioma, traumatismo craniano (lesão cerebral traumática) e deficiência visual, incluindo cegueira. A quantidade de tipologias determinadas pela política pode ser ampliada por conta da autonomia dos estados em regulamentar a educação e Educação Especial. Os estados podem incluir outras tipologias, mas não podem excluir o que a lei federal determina.

A nível estadual, Massachusetts regulamenta a Educação Especial por meio da Lei de Educação Especial do Estado (MGL c. 71B). Essa lei transfere para os distritos escolares a responsabilidade de identificar, avaliar, determinar serviços e oferecer programas para crianças em idade escolar que, por causa de suas deficiências, não possam progredir efetivamente no ensino regular e que necessitem da Educação Especial para acessarem o currículo geral por meio de uma avaliação e desenvolvimento do IEP⁶⁷. Outra finalidade da lei é fornecer um planejamento de progresso para estudantes com deficiência grave para determinar as necessidades de serviços quando adultos. Os regulamentos estaduais como a Lei 603 CMR 28.00 (MASSACHUSETTS, 2020) de Massachusetts, oferecem os detalhes práticos sobre o fornecimento da Educação Especial de acordo com as

⁶⁵ *Special Education means specially designed instruction, at no cost to the parents, to meet the unique needs of a child with a disability* (IDEA, Sec. 300, Subsection/paragraph 39).

⁶⁶ Sobre termos como “outro comprometimento da saúde” e tipologias utilizadas na lei federal dos Estados Unidos, disponibilizamos no Anexo C a tradução da lei com a descrição de cada uma das tipologias.

⁶⁷ Plano de Ensino Individualizado.

leis estaduais e federais aplicáveis. Eles também estabelecem os padrões para aprovação de escolas diurnas e residenciais (públicas e privadas) que buscam fornecer serviços a estudantes elegíveis com financiamento público.

Os dispositivos legais da Educação Especial das esferas federal e estadual em Massachusetts estão organizados no Quadro 4, que também contempla os últimos casos julgados relevantes de acordo com o site do governo estadual⁶⁸. Essas jurisprudências são importantes por conta do sistema jurídico de *Common Law*, já abordado no capítulo anterior.

Quadro 4 - Organização de legislações e jurisprudências sobre Educação Especial federal e estadual nos Estados Unidos

Esfera Administrativa	Identificação	Descrição
Federal laws/ Leis Federais	20 U.S.C. §§ 1400-1482	<i>Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)</i> Lei de Educação de Indivíduos com Deficiência
	29 U.S.C. § 794	<i>Section 504 of the Rehabilitation Act of 1973</i> Lei de Educação de Indivíduos com Deficiências
Federal regulations/ Regulamentações Federais	34 CFR Part 300	<i>Assistance to states for the education of children with disabilities</i> Assistência aos estados para a educação de crianças com deficiência
	45 CFR 84:	<i>Nondiscrimination on the basis of handicap in programs or activities receiving federal financial assistance</i> Não discriminação com base em deficiência em programas ou atividades que recebam assistência financeira federal
Massachusetts laws/ Leis de Massachusetts	MGL c.71B	<i>Children with special needs</i> Crianças com necessidades especiais
	MGL c.71B § 5 ^a	<i>Special Education reimbursement program, effective February, 2020</i> Programa de reembolso de Educação Especial, efetivo em fevereiro de 2020
Massachusetts regulations/ Regulamentações de Massachusetts	603 CMR 28	<i>Special education regulations</i> Regulamentos de Educação Especial
JURISPRUDÊNCIAS		
Processo	Identificação	Descrição
Champa v. Wes-	473 Mass. 86	"Se essa não for uma perspectiva razoável para uma

⁶⁸ <https://www.mass.gov/info-details/massachusetts-law-about-special-education>

<i>ton Public Schools</i>	(2015)	criança, seu IEP não precisa ter como objetivo o avanço de série. Mas seu programa educacional deve ser apropriadamente ambicioso à luz de suas circunstâncias, assim como o avanço de série a série é apropriadamente ambicioso para a maioria das crianças na sala de aula normal. Os objetivos podem ser diferentes, mas cada criança deve ter a chance de cumprir objetivos desafiadores".
<i>Andrew F. v. Douglas County School District</i>	557 US 230 (2009)	"O IDEA autoriza o reembolso de serviços de Educação Especial privada quando uma escola pública deixa de fornecer uma educação pública apropriada e gratuita (FAPE) e a colocação em escola privada é apropriada, independentemente de a criança ter recebido anteriormente serviços de educação especial através da escola pública".
<i>Fry v. Napoleon Community Schools</i>	___ U.S. ___, 137 S.Ct. 743 (2017).	"Os estudantes com deficiência podem ter proteções sob a Seção 504, bem como o IDEA. Se uma reclamação for apresentada de acordo com a Seção 504 e não estiver vinculada a uma negação de uma educação pública apropriada e gratuita (FAPE), o esgotamento dos recursos de acordo com o IDEA não é necessário".
<i>Schaffer v. Weast</i>	546 US 49 (2005)	"Os advogados dos pais argumentaram que, quando os pais estão insatisfeitos com um IEP, o distrito escolar deve arcar com o ônus de provar que um IEP é suficiente, em vez de os pais terem que provar que é insuficiente. Mas a Suprema Corte dos EUA considerou que o ônus da persuasão em uma audiência administrativa que desafia um IEP é devidamente colocado sobre a parte que busca alívio, seja a criança deficiente ou o distrito escolar".
<i>Massachusetts state agency opinions</i>	<i>Bureau of Special Education Appeals</i> Bureau de Recursos de Educação Especial	Inclui informações sobre processos, bem como decisões e diretrizes de 1998 até a atualidade.

Fonte: elaborado pelo autor com base nas informações do site: <https://www.mass.gov/info-details/massachusetts-law-about-special-education>

Consideramos importante apresentar os princípios fundamentais e garantias que as legislações federal e estadual trazem em seus textos. Esses princípios são essenciais para compreender como a materialização da Educação Especial acontece nas escolas do estado de Massachusetts e quais os pontos mais relevantes que a gestão escolar e os profissionais da educação devem considerar em suas práticas.

4.1.1. Princípios Fundamentais da Educação Especial nos Estados Unidos

A estrutura legal da Educação Especial nos Estados Unidos está organizada em torno de 6 princípios, sendo eles: a participação dos pais e dos estudantes; avaliação apropriada; Programa de Educação Individualizado (IEP); Educação pública apropriada e gratuita (FAPE); Ambiente menos restritivo (LRE) e as garantias processuais. Esses princípios constam nas legislações federal e estadual e são descritas no Guia dos Pais sobre Educação Especial (MASSACHUSETTS, [200?]), em Massachusetts, fornecido a todos os pais que possuem filhos na Educação Especial.

4.1.1.1. A participação dos pais e dos estudantes

As *Section 1414* e *Section 1415* do IDEA (USA, 2004) garantem o direito de participação dos pais e do estudante durante todo o processo de Educação Especial. Nesse tópico, observamos uma relação de poder entre a esfera pública e os pais, em que a política determina que nessa relação os pais exercem grande poder de decisão sobre como a Educação do estudante com deficiência será conduzida, produzindo tensões que são descritas inclusive no próximo capítulo. Portanto, os pais devem ser consultados sobre as decisões em relação a educação dos estudantes e também devem fornecer informações à equipe de profissionais⁶⁹ (ou junta) que avaliam os estudantes para determinar a necessidade dos serviços da Educação Especial. Os interesses e preocupações dos estudantes também devem ser considerados e sua participação em reuniões é incentivada a partir dos 14 anos. Ao atingir essa idade, o estudante deve ser incluído nas reuniões como participante ativo. Os pais e estudantes devem ter participação ativa nas reuniões e tomadas de decisões sobre a Educação Especial. A partir dos 17 anos, as decisões sobre a Educação Especial devem ser tomadas sempre com a participação de ambos (estudante e os pais) porque, a partir dos 18 anos (maioridade em Massachusetts), o próprio estudante é o responsável pelas decisões médicas e educacionais. Isso só não ocorre quando está comprovada a sua impossibilidade de tomar decisões. Os pais podem participar do Conselho de Pais de Massachusetts (PAC – *Parent Advisory Council*) que ajuda a orientar os serviços de Educação Especial fornecido aos estudantes pelas escolas (públicas e privadas) e é uma oportunidade para que os pais possam discutir sobre os di-

⁶⁹ Os pais fazem parte da equipe que toma decisões sobre a Educação Especial do estudante e também podem convidar pessoas para participar das reuniões da equipe junto a eles. Também fazem parte profissionais que conheçam o estudante, como professores, ou que já tenham realizado algum tipo de avaliação. Um membro deve ser capaz de identificar os serviços e recursos do distrito escolar para determinar os tipos de avaliações que devem ser realizadas.

reitos e as decisões relacionadas com o serviço. A lei estadual de Massachusetts determina que cada distrito escolar crie um PAC. Portanto, nenhuma decisão final ou alteração das decisões já discutidas durante o percurso da Educação Especial devem ocorrer sem que os pais, ou o próprio estudante após os 18 anos completos, concordem de forma explícita com as decisões.

4.1.1.2. Avaliação Apropriada

A *section* 300.304 do IDEA (USA, 2004) e a regulamentação estadual garantem que os estudantes recebam avaliações com frequência regular, apropriada ou de acordo com sua necessidade e que esta seja compreensiva. Antes mesmo de determinar se o estudante necessita dos serviços da Educação Especial, a escola deve fazer uma avaliação educacional do estudante com foco em seus pontos fortes e suas necessidades especiais. A partir das dificuldades que o estudante apresentar na escola, ele pode ser recomendado para uma avaliação para Educação Especial. Esse encaminhamento pode ser feito pelos pais, por algum professor ou outro profissional da escola, diretamente ao diretor de escola, ao coordenador de Educação Especial ou qualquer outro profissional que possa requerer a avaliação. A lei determina que não importa quem realizou a recomendação da Educação Especial, os pais devem dar seu consentimento por escrito antes que a avaliação do estudante inicie.

A avaliação deve examinar todas as áreas em que há suspeita de deficiência e realizar uma descrição das necessidades educacionais do estudante. Segundo o Guia dos Pais sobre Educação Especial de Massachusetts (MASSACHUSETTS, [200?]), a avaliação deve responder às seguintes perguntas:

- 1 – O estudante tem uma deficiência? De que tipo?
- 2 – Essa deficiência faz com que o estudante seja incapaz de progredir eficientemente no ensino regular?
- 3 – O estudante requer um tipo de instrução especialmente planejada para progredir, ou o estudante requer um serviço(s) complementar(es) para ter acesso ao currículo geral? (GUIA DOS PAIS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, MASSACHUSETTS, [200?], p. 12).

Se, para qualquer uma das questões apresentadas, a resposta for sim, o estudante se qualifica para receber os serviços da Educação Especial nas escolas públicas de Massachusetts. A falta de instrução em inglês ou matemática não pode ser a razão para que o estudante tenha direito a Educa-

ção Especial, nem mesmo que o estudante tenha uma limitação na aprendizagem de inglês, especialmente em casos em que ele comprovadamente domine outro idioma.

A legislação federal define que seja determinado o tipo de deficiência que o estudante possui. O IDEA (USA, 2014) lista as tipologias consideradas para Educação Especial, mas esta lista de tipologias pode ser alterada dependendo da política estadual conforme mencionado anteriormente. Portanto, em Massachusetts, de acordo com a Lei 603 CMR 28.08 (MASSACHUSETTS, 2020) e com a descrição apresentada pelo Guia dos Pais sobre Educação Especial de Massachusetts (MASSACHUSETTS, [200?]), os tipos de deficiência regulamentados são autismo, deficiência do desenvolvimento, deficiência intelectual, deficiência sensorial (audição/visão/surdocegueira), deficiência neurológica, deficiência emocional, deficiência de comunicação, deficiência física, deficiência da saúde e deficiência de aprendizagem específica.

Para iniciar a avaliação do estudante, reuniões prévias são realizadas com os pais para que manifestem suas preocupações, bem como determinar os tipos de testes que serão realizados, elencar os profissionais que serão responsáveis pela realização desses testes e também para coletar informações com os pais como resultados de avaliações (médicas ou educacionais) realizadas anteriormente, além de incluir informações sobre o cotidiano do estudante em casa. Após esta reunião, se sentirem confortáveis, os pais podem dar o consentimento por escrito para que a(s) avaliação(ões)⁷⁰ se inicie(m). Decisões sobre avaliações e profissionais são tomadas pela equipe de avaliação (ou junta) e não há nenhum custo para os pais. Os testes são realizados com base nas necessidades individuais do estudante com deficiência e são avaliadas todas as áreas em que haja suspeita de alguma deficiência como saúde, visão, bem-estar social e emocional, desempenho escolar, dentre outras áreas.

⁷⁰ As avaliações podem ser especializadas e se referem à área relacionada com a deficiência; avaliação educacional inclui informações sobre a história educacional e aproveitamento do estudante; avaliação médica para identificar problemas de saúde que podem afetar a aprendizagem do estudante; avaliação psicológica de suas habilidades sociais/emocionais; avaliação doméstica como uma avaliação do histórico familiar capaz de afetar o processo de aprendizagem e comportamento do estudante (GUIA DOS PAIS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, MASSACHUSETTS, [200?]).

Sobre as informações das avaliações realizadas, a Lei federal FERPA⁷¹ (*The Family Educational Rights and Privacy Act*) ou Lei de Privacidade e Direitos Educacionais da Família garante o sigilo dessas informações e só podem ser acessadas somente por pessoas diretamente envolvidas com o estudante⁷². Essas avaliações devem estar finalizadas no prazo máximo de 30 dias letivos, a contar a partir da autorização dos pais. Dentro de 45 dias letivos, a partir da autorização parental, a escola deve realizar uma reunião com a equipe de avaliação (ou junta) para discutir os resultados, determinar a elegibilidade e completar o IEP do estudante.

Ainda sobre o direito dos pais, todos os resultados devem ser enviados a eles no prazo de 2 dias úteis antes da reunião com a equipe de avaliação para que revisem os relatórios. A lei garante que os pais tenham acesso a essas informações previamente e no idioma que facilite o entendimento, garantindo ainda aos pais a opção de solicitar da escola a presença de um tradutor/intérprete para as reuniões. É de responsabilidade da escola providenciar a tradução dos documentos e garantir a presença do tradutor quando necessário.

Se o estudante não se qualificar para Educação Especial serão determinados quais os auxílios ele deve receber para garantir sua inclusão na sala de aula comum. Nesse caso, os pais também recebem uma carta da equipe escolar informando o resultado das avaliações e todas as informações sobre seus direitos. Eles podem concordar ou discordar da decisão da equipe de avaliação e têm o direito de apelar da decisão junto ao Escritório de Apelações para Educação Especial (BSEA – *Bureau of Special Education*), sendo esta uma de suas garantias processuais. O IDEA (USA, 2014, 300.502) defende que os pais têm direito a uma avaliação independente custeada pelo poder público.

Caso o estudante se qualifique para Educação Especial, os serviços devem começar imediatamente após os pais assinarem o IEP definido junto com a equipe de avaliação. Os distritos devem

⁷¹O *Family Educational Rights and Privacy Act* (FERPA) (20 U.S.C. § 1232g; 34 CFR Part 99) é uma lei federal que protege a privacidade dos registros educacionais dos estudantes. A lei se aplica a todas as escolas que recebem fundos de um programa aplicável dos EUA. A FERPA concede aos pais certos direitos em relação aos registros educacionais de seus filhos. Esses direitos são transferidos para o estudante quando atinge a idade de 18 anos ou frequenta uma escola além do ensino médio. Os estudantes para os quais os direitos foram transferidos são "estudantes elegíveis". Fonte: <https://www2.ed.gov/policy/gen/guid/fpco/ferpa/index.html>

⁷² Por conta do sigilo garantido por lei, não foi possível determinar quais tipologias e a quantidade de estudantes identificados em cada uma, compõem a Educação Especial da escola pesquisada. As informações disponibilizadas foram o quantitativo de matrículas na Educação Especial da escola pesquisada e as tipologias a nível estadual.

reavaliar os estudantes a cada 3 anos para determinar a continuidade ou não dos serviços da Educação Especial. Essa reavaliação só não acontece quando a própria equipe de avaliação determina que esta não é necessária (MORIN, 2014; BATEMAN; YELL, 2019; ROTHSTEIN; JOHNSON, 2020).

4.1.1.3. Programa de Educação Individualizado (IEP)

A *section* 300.320 e a *section* 300.324 do IDEA (USA, 2004), e de acordo com o Guia dos Pais sobre Educação Especial (MASSACHUSETTS, [200?]), o Programa de Educação Individualizado (*Individualized Education Program* – IEP) é desenvolvido pela equipe de avaliação em conjunto com os pais e funciona como um acordo formal (ou um contrato) sobre os serviços que a escola fornecerá, observando as necessidades identificadas na avaliação do estudante. Além de tratar da participação do estudante no currículo geral previsto na lei federal (IDEA), o IEP deve tratar da visão dos pais e do próprio estudante em relação ao futuro, não apenas de questões relacionadas com as metas educacionais, mas também com as metas pessoais (MORIN, 2014). O IEP não planeja um currículo, mas determina quais os serviços que o estudante necessita para o sucesso de sua vida escolar, buscando adaptações, modificações e serviços relacionados em acordo com suas necessidades de aprendizagem. Deve haver um entendimento sobre o currículo⁷³ dos estudantes de mesma idade e de como o estudante deve participar desse currículo. As discussões nas reuniões não devem se limitar a assuntos relacionados com o currículo, mas também em outras necessidades que o estudante pode ter além da área acadêmica, como questões comportamentais, de comunicação, tecnologia assistiva, uso do braile ou qualquer outra consideração, especialmente as relacionadas com a vida independente do estudante.

Portanto, o IEP deve trazer as decisões da equipe de avaliação relacionada com a adaptação de conteúdo, metodologia ou transmissão da informação, critérios de avaliação em sala de aula, ou seja, todas as mudanças e serviços que a equipe de avaliação identifica devem estar descritas no IEP, pois este é o documento que direciona a prática de professores da educação geral, professores da Educação Especial e assistentes para fornecer um serviço adequado ao estudante e às suas necessidades durante o ano letivo (BATEMAN, BATEMAN, 2014).

⁷³ Informações sobre o currículo no estado de Massachusetts podem ser acessadas em <https://www.doe.mass.edu/frameworks/current.html>

As metas anuais são definidas para determinar se o estudante consegue demonstrar um progresso eficaz diante do que foi determinado em seu IEP. Elas descrevem a expectativa de crescimento das habilidades e do conhecimento do estudante devendo ser positivas, avaliáveis, alcançáveis e desafiadoras, promovendo uma articulação entre as metas acadêmicas e as metas não acadêmicas. As metas devem ser mensuráveis e os métodos de avaliação das metas também estarão descritos no IEP. O progresso do estudante deve ser avaliado e relatórios serão emitidos a respeito da data da medição e os resultados alcançados. A equipe se reunirá posteriormente para discutir sobre o sistema de notas em acordo com as metas que foram determinadas para o estudante.

O IEP deve descrever também a necessidade do estudante de serviços relacionados à Educação Especial como fisioterapia, terapia ocupacional, psicólogo, aconselhamento⁷⁴ (*School counseling*), serviços de orientação e mobilidade, oftalmologia, entre outros serviços que podem estar disponíveis no distrito. IEP irá listar os serviços necessários, os profissionais responsáveis, e determinar a frequência dos atendimentos durante todo o ano letivo. Os atendimentos são realizados na própria escola e a necessidade de continuidade do serviço é avaliada na reunião anual de revisão do IEP.

A participação dos estudantes com deficiência nas avaliações em larga escala é defendida pelas políticas públicas, especialmente nos testes estaduais de Massachusetts conhecidos como MCAS (*Massachusetts Comprehensive Assessment System*) ou Sistema de Avaliação Abrangente de Massachusetts, pois, de acordo com o IDEA e a regulamentação estadual, todos os estudantes que estejam inseridos no sistema de ensino custeado com dinheiro público devem participar das avaliações em larga escala. O IEP deve trazer informações a respeito da participação do estudante nessas avaliações, podendo ocorrer de três maneiras: no dia do teste MCAS sob condições rotineiras; no dia do teste MCAS com adaptações ou por meio de uma avaliação alternativa do MCAS. É de responsabilidade da equipe determinar no IEP do estudante como será sua participação no MCAS (GUIA DOS PAIS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, MASSACHUSETTS, [200?]; BATEMAN, BATEMAN, 2014). Todos os dados relacionados a Educação Especial são

⁷⁴ De acordo com o site do Departamento de Educação de Framingham, o serviço de aconselhamento tem o objetivo de promover o desenvolvimento acadêmico, pessoal/social e de carreira de seu corpo discente, construindo relacionamentos individuais, bem como fornecendo um currículo de desenvolvimento abrangente para todos os estudantes.

importantes para nortear as políticas públicas educacionais e as avaliações como MCAS fazem parte desta base de dados (LANE et al., 2019).

Quando o IEP estiver pronto com todas as informações necessárias, este será enviado aos pais em até 45 letivos após terem assinado a permissão para avaliação na Educação Especial. Os pais podem, no prazo máximo de 30 dias, definirem se concordam com o IEP proposto pela equipe escolar, concordar em parte sugerindo modificações ou discordarem em sua totalidade. A assinatura dos pais deve constar no IEP para que os serviços descritos tenham início. Se concordarem parcialmente, parte dos serviços pode iniciar e uma reunião será marcada para discutir os pontos divergentes. A partir do aceite dos pais, o IEP é compartilhado com os profissionais da escola (professores da Educação Especial, assistentes e outros profissionais diretamente relacionados com os serviços) para orientar o trabalho com o estudante.

Bateman e Bateman (2014, p. 16) destacam a importância do documento para o trabalho na Educação Especial, afirmando que:

o IEP é mais do que apenas um documento delineando metas e objetivos. Serve como um compromisso por escrito do departamento de educação local para fornecer os serviços. Porque em anos passados, muitas crianças foram encaminhadas inadequadamente para a Educação Especial e lá permaneceram durante toda a sua vida escolar. A IDEA exige pelo menos uma reavaliação de 3 anos ou trienal, para determinar se uma criança ainda se qualifica para serviços de Educação Especial.

Durante as entrevistas para esta pesquisa, a coordenadora de Educação Especial da escola F. foi a que melhor sintetizou todas as etapas de desenvolvimento do IEP dos estudantes com deficiência e a função de cada parte de sua estrutura (8 no total). De acordo com a coordenadora de Educação Especial:

Dependendo de onde você está no processo, por exemplo, se houver uma reunião inicial do IEP e durante essa reunião, identificamos se o estudante é elegível para receber serviços de Educação Especial, examinamos todas as partes IEP, 8 partes no total, e discutimos o que deve ser implementado para que o IEP seja estruturado.

No IEP 1, listamos as preocupações e visões dos pais, os pontos fortes, os interesses dos estudantes, resumimos os relatórios e o desempenho em sala de aula;

No IEP 2, descrevemos como a deficiência afeta o progresso do estudante e o acesso ao currículo de educação geral, portanto, neste ponto, descrevemos e discutimos sobre acomodações e modificações das instalações para o estudante;

O IEP 3 inclui outras áreas como linguagem de fala, terapia ocupacional, comportamento emocional social etc.;

No IEP 4, descrevemos quais objetivos o estudante tem durante o período letivo em cada disciplina;

No IEP 5, quando e como as metas serão fornecidas e avaliadas;

No IEP 6, quer o estudante seja ou não removido do ambiente de educação geral e justificativa para a remoção, bem como outras decisões como um ano escolar mais curto ou mais longo para o estudante, o transporte escolar se o estudante precisa ou não de transporte da Educação Especial por causa de sua deficiência;

No IEP 7, examinamos as acomodações para as avaliações padronizadas (avaliações em larga escala); atualmente, discutimos a respeito dessas acomodações;

No IEP 8, discutimos se a deficiência do estudante o torna ou não mais vulnerável ao *bullying* ou o torna intimidado.

Falamos sobre o posicionamento e o tipo de programa, visto que são as partes de posicionamento no IEP. O pai deixa a reunião com as cópias dos relatórios e o resumo do IEP proposto. Eles escolhem os objetivos e serviços que a equipe propôs e, em seguida, o IEP é enviado em até 10 dias letivos. O IEP enviado, mas não assinado, pode ser revisado, por exemplo, se tivermos a revisão anual e, em seguida, a equipe se reunir para revisar uma avaliação adicional ou se houver preocupações e estivermos fazendo mais alterações no IEP, nós revisamos o IEP e reenviamos ao pai. O IEP também pode ser alterado, se você tiver um IEP assinado, escreveremos as alterações propostas. Todas as alterações devem ser aprovadas pelos pais, portanto, não podemos fornecer nenhum serviço a menos que os pais concordem por escrito (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, ENTREVISTA, 05/02/2021).

Para os estudantes que passam por mudanças de etapas na educação, há um Plano de transição (*Transition Plan*) que faz parte do IEP. O Plano de Transição é utilizado quando o estudante muda de etapa, como por exemplo, do ensino fundamental para o ensino médio (*middle school to high school*) ou quando estiver com 16 anos, momento em que o plano foca em sua preparação para a vida pós-escola. A finalidade do Plano de Transição é discutir e refletir sobre os interesses individuais, as preferências e as necessidades do estudante na vida adulta como preparação para o ensino superior, orientação vocacional, emprego e vida independente (GUIA DOS PAIS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, MASSACHUSETTS, [200?]).

4.1.1.4. Educação Pública Apropriada⁷⁵ e Gratuita (FAPE)

As *section* 300.101 e *section* 300.102 da lei federal, o IDEA (USA, 2004), garantem que o estudante que é elegível para Educação Especial tem direito a receber uma educação pública apropriada e gratuita. Isso significa que todos os estudantes com deficiência tenham direito a uma educação adequada às suas necessidades especiais e de forma gratuita, o que implica que as escolas estejam preparadas para fornecer tudo que está descrito no IEP, desde a educação infantil até o fim do ensino médio (*Pre-k to high school*), ou seja, a faixa etária de 3 a 22 anos (BATEMAN; YELL, 2019).

A FAPE também garante que o estudante faça progressos significativos por meio do currículo geral e que participe de todas as atividades do calendário escolar como as atividades extra curriculares e quaisquer outras atividades patrocinadas pela escola.

4.1.1.5 Ambiente Menos Restritivo (LRE)

A *section* 300.114 do IDEA (USA, 2004) garante que os estudantes com deficiência devem ter acesso à educação com seus pares ao nível apropriado mais elevado de acordo com as suas necessidades. A equipe de avaliação, incluindo os pais do estudante, determina qual o melhor ambiente na escola para o processo de aprendizagem que seja menos restritivo para o estudante e assim providenciar os serviços necessários. A seleção de um ambiente restritivo (ou segregado) deve ser justificada no IEP como nos casos de uma deficiência severa que dificulta a socialização ou que não permita um bom desempenho junto a seus pares. Bateman e Bateman (2014, p. 16) afirmam que “se a equipe decidir que o estudante não será educado no mesmo ambiente que os estudantes sem deficiência, a documentação é necessária para explicar por que isso não ocorrerá e quando tal atendimento segregado poderá ocorrer”. Para conseguir este ambiente menos restritivo, o IEP deve considerar qualquer modificação no ambiente como o uso de tecnologias, acompanhamento de um auxiliar (assistente ou cuidados) ou adaptações nos materiais, unidos com os serviços relacionados e também com uma metodologia de ensino adequada para o estudante. Tu-

⁷⁵ O termo “apropriada”, utilizado nas leis federal e estadual nos Estados Unidos e em Massachusetts, requer que a equipe de avaliação do estudante considere a educação do estudante em um ambiente menos restritivo levando em consideração os apoios suplementares necessários, os serviços relacionados e metodologia de ensino adequada para seu aprendizado.

do isso só é possível quando há um trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos (GUIA DOS PAIS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, MASSACHUSETTS, [200?]; COBB, 2015).

4.1.1.6. Garantias Processuais

Na gestão das tensões entre o poder público, escola e os pais dos estudantes com deficiência, imersos no processo de oferta da Educação Especial, a política dedica uma seção para a solução dos possíveis conflitos. As garantias processuais estão elencadas na *section* 1415 da lei federal que traz os procedimentos específicos que protegem os direitos dos pais dos estudantes que estão garantidos pelos textos normativos federal e estadual, a fim de solucionar conflitos em torno da Educação Especial, deixando-os mais seguros, previsíveis e confiáveis, garantindo que procedimentos devem ser seguidos para se chegar a um acordo, protegendo inclusive aqueles pais cujo o inglês não é a língua materna. O consentimento, ferramenta de exercício de poder dos pais, é o direito que eles têm de aceitar ou recusar a proposta de Educação Especial feita pela equipe de avaliação ao estudante. Todas as etapas na Educação Especial possuem prazos determinados em lei para serem cumpridos como o requerimento da avaliação, desenvolvimento do IEP, envio de cópias de avaliações e/ou IEP do estudante. Há prazo inclusive para que escola instrua os pais sobre os direitos e deveres em relação à Educação Especial (ROTHSTEIN; JOHNSON, 2020).

Quanto às garantias processuais, os pais de estudantes com deficiência que estejam recebendo serviços da Educação Especial têm direito a mediação, opinião consultiva e audiência que ocorrem no escritório de Apelações de Educação Especial (BSEA). O escritório de apelações é uma organização independente que trabalha em parceria com o Departamento de Educação de Massachusetts. A mediação é um processo voluntário e informal em que os conflitos são mediados por um profissional imparcial por meio de conversa entre as partes na tentativa de conseguir um acordo. A opinião consultiva é um processo no qual as partes discordantes apresentam detalhes do conflito para um Auditor Oficial imparcial que dará sua opinião sobre os fatos apresentados. A audiência é um processo em que as partes levam o caso a um Auditor Imparcial que tomará uma decisão definitiva por escrito, visando o melhor para o estudante. O processo de audiência chega a

durar de 3 a 5 dias em média, dependendo da complexidade de cada caso (GUIA DOS PAIS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, MASSACHUSETTS, [200?]).

Desde o princípio, na avaliação do estudante para a Educação Especial, os pais têm o direito de estarem acompanhados de qualquer profissional, inclusive de um advogado. Geralmente, quando se esgotam as possibilidades de um acordo entre as partes, os pais de estudantes com deficiência podem contratar um advogado e prosseguirem com o sistema de processo jurídico, ou levar o processo à Corte para ser julgado (sistema judiciário). Durante a busca por solução das tensões entre os pais e a escola, o estudante recebe o *status* de *stay put* ou “fique onde está” que significa que o estudante elegível tem o direito de continuar a receber os serviços de Educação Especial e as adaptações descritas no IEP que tinham o consentimento e aprovação dos pais, até que a disputa seja resolvida junto a BSEA.

4.1.2. O Plano 504 (Section 504)

O plano 504 (seção 504) (USA, 1973) é um plano por escrito que é disponibilizado aos estudantes com deficiência que não são elegíveis para a Educação Especial, mas que necessitam de adaptações apropriadas realizadas pela equipe escolar, bem como outros serviços, programas e uma revisão periódica desses serviços, assegurando que os estudantes tenham acesso a todas as atividades do ambiente escolar. O plano 504 descreve as adaptações acadêmicas ou não acadêmicas que os estudantes necessitam como os relacionados aos equipamentos, tecnologia assistiva, presença de um assistente, tradutor e intérprete, transporte especial, metodologia específica de trabalho, modificações em sala de aula, adaptações para realização do MCAS, dentre outros (ZIRKEL, 2015).

Um bom exemplo de como é administrado o plano 504 foi descrito por Bateman e Bateman (2014, p. 22, 2014):

Alguns estudantes com TDAH são considerados estudantes com deficiência, mas muitas vezes não necessitam do apoio do professor de Educação Especial. Todos esses indivíduos têm deficiências, mas não são elegíveis para serviços de Educação Especial. Suas necessidades, no entanto, são atendidas pela seção 504.

Os profissionais da educação podem confundir as diferenças do plano 504 e o IDEA, por isso, Bateman e Bateman (2014) trazem um quadro com as diferenças, os dois textos normativos e seus objetivos.

Quadro 5 - Diferenças entre o IDEA e o plano 504 na política pública de Educação Especial nos Estados Unidos

Foco	IDEA	Plano 504
Propósito principal	Garantir uma educação pública gratuita e apropriada para alunos com deficiência identificados como atendendo aos requisitos de uma das 13 categorias de deficiência.	Para evitar discriminação contra estudantes com deficiência em agências ou organizações que recebem fundos federais.
Quem é protegido	Estudantes elegíveis com deficiência de 3 a 21 anos que requerem instrução especialmente projetada para se beneficiarem da educação.	Uma pessoa com deficiência, ou seja, alguém que: <ul style="list-style-type: none"> • tem uma deficiência física ou mental que limita uma ou mais atividades importantes da vida; • tem um registro de tal deficiência; ou • considerado como tendo uma deficiência.
Serviços disponíveis	Serviços de educação especial gratuitos para apoiar os estudantes com deficiência no acesso ao currículo geral, quando apropriado.	Nenhum serviço de educação especial, as escolas são obrigadas a garantir que os estudantes possam participar da escola (educação e atividades) sem discriminação.

Fonte: Adaptado de Bateman e Bateman (2014, p. 23, tradução nossa).

4.1.3. Síntese do processo de elegibilidade do estudante na Educação Especial

Conforme descrito anteriormente, a Educação Especial nos Estados Unidos está descrita na lei federal, o IDEA, e regulamentada pela lei estadual de Massachusetts. A maior parte das informações dos estudantes, adaptações necessárias, resultados de avaliações, metodologia e periodicidade das avaliações, serviços disponíveis, bem como o apoio pedagógico, devem estar descritos no IEP, pois este é o documento que norteia as práticas dos professores de sala de aula comum, da Educação Especial e seus auxiliares e tem o acompanhamento e fiscalização do Coordenador de Educação Especial da escola e também do diretor escolar.

Alguns procedimentos chamam atenção na dinâmica e materialização da política pública em vigor que são o poder de decisão dos pais com o uso do consentimento por escrito ou discordância do que é praticado no ambiente escolar; a responsabilidade da escola de informar os pais sobre a política de Educação Especial em prática; a responsabilidade da escola em relação a documentos (ofícios, comunicados); as avaliações e reuniões disponibilizadas no idioma que seja de fácil compreensão para os pais; a possibilidade de participação ativa dos estudantes a partir da maioria; os prazos que a escola deve observar em relação a avaliações, desenvolvimento de documentos e realização de reuniões; a revisão das avaliações relacionadas com a deficiência do estudante (a cada 3 anos) e também do próprio IEP (anualmente). Além disso, relevante considerar que o IEP trata não apenas de assuntos acadêmicos, mas também de assuntos relacionados com a vida independente do estudante e suas aspirações profissionais; a efetivação de uma articulação multisetorial (trabalho colaborativo em áreas diversas); a avaliação do progresso dos estudantes por meio de metas mensuráveis em suas áreas de estudo do currículo geral; a obrigatoriedade de participação dos estudantes com deficiência em avaliações de larga escala e as garantias processuais buscando soluções sobre as tensões entre os pais e a escola, são alguns dos fatores que são garantidos por lei.

Diante de tantas características de uma política pública que prevê, com etapas determinadas e prazos estipulados, o processo que um estudante com deficiência deve passar para que seja efetivamente ofertado os benefícios da Educação Especial que possibilitam sua permanência nas escolas públicas do estado de Massachusetts, desenvolvemos um fluxograma, destacando os prazos (Figura 3), para melhor ilustrar todo o processo atualmente em vigor.

Figura 3 - Fluxograma das etapas e prazos para Educação Especial em Massachusetts



Fonte: elaborado pelo autor.

Passamos a seguir para a descrição da política de Educação Especial brasileira, objetivando aproximar dos mesmos campos descritos sobre a política dos Estados Unidos para tecer nosso olhar comparado sobre os dois campos.

4.2. PRESSUPOSTOS LEGAIS FEDERAL E MUNICIPAL NO BRASIL

A Constituição Federal brasileira de 1988, na seção I do capítulo III, dedica atenção aos direitos e garantias educacionais, definindo pontos relevantes sobre a organização e competência de seus sistemas de ensino e deveres dos estados, recursos públicos e seus objetivos. Segue no artigo 205 (BRASIL, 1988), listando como um dos objetivos da educação: o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e ainda no artigo 208 define as responsabilidades do Estado para efetivar o compromisso com a educação. Ainda nos incisos do artigo 208, dentre os deveres do Estado estão (I) a educação básica obrigatória e gratuita (4 aos 17 anos); (III) o atendimento educacional especializado (AEE) aos portadores de deficiência⁷⁶ preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Portanto, a educação brasileira está garantida como um direito do cidadão pela Constituição de 1988 e também por outras leis que definem a estrutura e competências do sistema de ensino no país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o Plano Nacional de Educação (PNE) são as legislações mais importantes relacionadas com educação depois da Constituição Federal. A LDBEN objetiva organizar a estrutura e funcionamento do sistema educacional e o PNE que, de acordo com a Constituição Federal de 1988 no artigo 214 (BRASIL, 1988), estabelece em seu *caput* que este tem:

[...] o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas[...] (BRASIL, 1988, art. 214 [s/p]).

A organização da educação nacional na LDBEN (BRASIL, 1996) encontra-se no capítulo IV que traz em seu artigo 8º o mesmo texto do *caput* do artigo 211 da Constituição Federal (BRASIL,

⁷⁶ De acordo com Sasaki (2003), a expressão “portadores de deficiência” utilizada na Constituição Brasileira de 1988 passou a ser um valor agregado à pessoa. A deficiência deve ser considerada uma característica da pessoa. Esta expressão foi substituída por “pessoa com deficiência” quando se refere às necessidades educacionais especiais e que tem o direito de fazer parte das escolas e sociedade inclusivas.

1988) que reafirma o caráter colaborativo entre União, estados, Distrito Federal e municípios em seus sistemas de ensino, sendo da União o dever de coordenar a Política Nacional de Educação (PNE), articular os diferentes níveis e sistemas com função normativa, redistributiva e supletiva sobre as outras instâncias da educação. Além disso, no mesmo artigo 211, no parágrafo 2º (BRASIL, 1988), garante liberdade de organização aos sistemas de ensino. Em sequência, a LDBEN define as atribuições da União, estados, Distrito Federal e municípios em seus artigos 9º a 11 (BRASIL, 1996), incluindo os estabelecimentos de ensino e docentes nos artigos 12 e 13 (BRASIL, 1996). A **gestão democrática**, uma característica importante do sistema de ensino público na educação básica (VIEIRA, 2007), a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas públicas está prevista nos artigos 14 e 15 da mesma lei (BRASIL, 1996). A abrangência dos sistemas da esfera da federação é definida nos artigos 16 a 18 (BRASIL, 1996), a divisão das instituições de ensino entre privadas e públicas no artigo 19 (BRASIL, 1996) e as categorias de enquadramento das instituições particulares em comunitárias, confessionais e filantrópicas no artigo 20 (BRASIL, 1996; SAVIANI, 2019).

A LDBEN (BRASIL, 1996) aborda, além da organização do sistema de ensino brasileiro, traz a definição de educação básica, os níveis de escolarização e a educação infantil como primeira etapa da educação básica, que inclui o ensino fundamental e médio. Como a educação básica é obrigatória no país e a educação infantil é parte integrante do sistema, passa também a ser obrigatória a educação partir dos 4 anos de idade. Além das modalidades, a LDBEN (BRASIL, 1996) determina questões sobre o currículo em todas as etapas da educação por meio de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC⁷⁷), mas, ao mesmo tempo, busca respeitar a diversidade de cada região, e também tenta adequar-se aos movimentos de globalização de políticas educacionais.

No Título III, artigo 4º, inciso III, a LDBEN (BRASIL, 1996) reforça que é dever do Estado com a educação escolar pública garantir:

o atendimento educacional especializado (AEE) gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal

⁷⁷ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>).

a todos os níveis⁷⁸, etapas e modalidades, preferencialmente⁷⁹ na rede de ensino regular (BRASIL, 1996, [s/p]).

Identificamos nesse artigo o público-alvo da Educação Especial no Brasil. A LDBEN (BRASIL, 1996) dedica o Capítulo V exclusivamente à Educação Especial (artigos 58 a 60), definindo conceitos e diretrizes sobre a inclusão de estudantes com deficiência em salas de aula regulares, formação e especialização de professores e outros profissionais para atuarem na modalidade, serviços de apoio especializado, e que os sistemas de ensino devem assegurar a todos os estudantes com deficiência o acesso e permanência em instituições públicas de ensino e como o poder público e os órgãos normativos dos sistemas de ensino (como as secretarias estaduais e municipais) devem realizar para materializar esse acesso e permanência. De acordo com Prieto (2013, p. 30), na LDBEN (BRASIL, 1996):

[...] estão garantidos os apoios especializados e os serviços de apoio especializado. Os primeiros, considerados como aqueles que devem ser disponibilizados aos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns, num direcionamento de apoio complementar ou suplementar; e os outros, para os que estiverem em situação específica de ensino fora das classes comuns (PRIETO, 2013, p. 30).

Por definição, a LDBEN (BRASIL, 1996) se refere à Educação Especial em seu artigo 58 como a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (LDBEN, Artigo 58, Redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013).

Em sequência, o artigo 59 da LDBEN (BRASIL, 1996) determina que os sistemas de ensino assegurarão ao público-alvo da Educação Especial (PAEE):

- I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - Terminalidade específica⁸⁰ para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

⁷⁸ A política pública da Educação Especial brasileira garante Educação Especial para todos os estudantes PAEE do ensino básico ao superior. A política pública de Educação Especial dos Estados Unidos apenas garante o serviço durante a educação básica, não contemplando o ensino superior.

⁷⁹ O uso do termo preferencialmente na legislação é motivo de debate político e acadêmico por conta da articulação entre o poder público e as instituições privadas. Os trabalhos de Oliveira e Sobrinho (2018), Vieira et al. (2019), De Oliveira e Sobrinho (2020) e Oliveira (2021) tratam das questões relacionadas com o atendimento de estudantes PAEE em instituições filantrópicas de natureza privada financiadas pelo poder público no estado do Espírito Santo.

⁸⁰ A terminalidade específica, de acordo com o caderno “Estratégias e orientações para a educação de estudantes com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas” (BRASIL, 2002, p. 43) é uma certificação de conclusão de escolaridade, fundamentada em avaliação pedagógica, com histórico escolar que apresente de forma descritiva as habilidades e competências atingidas pelos educandos com dificuldades acentuadas de aprendizagem

III - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, [s/p]).

Além das garantias citadas, a LDBEN trata sobre o PNE (BRASIL, 2014), determinando que este deve ser organizado pelo poder federal em colaboração com os estados, Distrito Federal e municípios. A última versão do PNE foi aprovada em 2014 e trouxe princípios, diretrizes, estratégias de ação e metas para nortear as políticas públicas de educação dos próximos 10 anos (2014-2024) e buscar soluções para problemas em diversas áreas do sistema educacional brasileiro, incluindo a Educação Especial. O plano atual apresenta 254 estratégias e 20 metas a serem cumpridas nesse período (2014-2024).

O PNE transfere em seu artigo 8º (BRASIL, 2014) aos estados, Distrito Federal e municípios a responsabilidade de elaborar seus próprios planos de educação ou adequar aqueles já existentes com as diretrizes, metas e estratégias em acordo com aquele em vigência. Também há no mesmo artigo, a adequação das estratégias em acordo com a Educação Especial inclusiva determinando em seu parágrafo 1º, inciso II, do mesmo artigo, “garantir o atendimento das necessidades específicas da Educação Especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, [s/p], 2014; MACENA; JUSTINO; CAPELLINI, 2018).

Além da LDBEN (BRASIL, 1996) e do PNE (BRASIL, 2014), dentre as políticas importantes para o contexto brasileiro, está a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) em uma perspectiva inclusiva de 2008 (que substituiu a política de 1994) apresentando uma série de orientações político-pedagógicas voltadas para os processos de escolarização dos estudantes PAEE em acordo com as garantias previstas na LDBEN (BRASIL, 1996) no que se refere aos métodos, recursos, currículos, organização e dispositivos importantes como a terminalidade específica e aceleração dos estudos citados anteriormente (VIEIRA et al., 2019; SANTOS; BAZILATTO; MI-

associadas às condutas típicas. É o caso dos alunos cujas necessidades educacionais especiais não lhes possibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental, respeitada a legislação existente, e de acordo com o regimento e o projeto pedagógico da escola (SANTOS; BAZILATTO; MILANEZI, 2020).

LANEZI, 2020). Além desses dispositivos, a política aborda questões sobre o financiamento, o atendimento educacional especializado (AEE) e sobre a formação inicial e continuada de professores (MACENA; JUSTINO; CAPELLINI, 2018).

Além dos textos federais citados como LDBEN (1996), PNE (2014) e PNEE (2008) que traçam as diretrizes da organização do sistema educacional e como a modalidade deve ser ofertada e serviços disponibilizados, cabe às esferas estadual e municipal também definirem suas próprias políticas para as etapas as quais são responsáveis, especialmente aquelas que tratam do atendimento dos estudantes PAEE e a formação continuada, fomentando o trabalho **colaborativo** entre os profissionais.

No âmbito estadual, o Espírito Santo norteia os trabalhos na modalidade por meio da Portaria SEDU 074/2000 (ESPIRITO SANTO, 2000) que dispõe sobre os critérios para o atendimento de estudantes PAEE na rede regular de ensino e também com base nas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para Rede Estadual de Ensino de 2011 (ESPIRITO SANTO, 2011) que reafirma o objetivo de:

[...] orientar a implementação de uma política de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Espírito Santo, visando à organização de escolas que valorizem as diferenças como fator de enriquecimento do processo educacional, a fim de favorecer a transposição de barreiras para a aprendizagem e propiciar a participação dos alunos com igualdade de oportunidades (ESPIRITO SANTO, 2011, p. 6).

As mesmas diretrizes abordam sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) afirmando que este:

[...] deverá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino por meio da ação de professor especializado na área específica de atendimento, no turno inverso à escolarização, em salas de recursos. Esse atendimento poderá também ocorrer nos Centros de Atendimento Educacional Especializado públicos, assim como naqueles localizados nas instituições sem fins lucrativos e autorizados pelo Conselho Estadual de Educação, de acordo com a Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009/CNE (ESPIRITO SANTO, 2011, p. 16).

As Diretrizes da Educação Especial do estado (ESPIRITO SANTO, 2011), responsável pelo ensino médio, define a estrutura e organização da Educação Especial com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de recursos multifuncionais (SRM), atendimento domiciliar e

hospitalar, centro de apoio pedagógico e as atribuições do professor especializado que atua na modalidade. O mesmo texto aponta que houve um crescimento do número de matrículas de estudantes na rede regular de ensino do estado, o que reforça a importância da manutenção e expansão dos serviços para um atendimento direcionado aos estudantes PAEE.

Em relação à educação básica, estadual e municipal, no artigo 3º da Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001) institui as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” definindo que:

Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001, p. 1).

A Secretaria de Estado da Educação (SEDU) é órgão responsável, em nível estadual, pela formulação, implementação e fiscalização das políticas públicas para garantir o direito à educação e a promoção de suas etapas e modalidades de educação ao seu nível de competência, incluindo a avaliação dos resultados. Em seu organograma, o estado mantém a Assessoria de Educação Especial (ASSE) que responde diretamente pela política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a materialização da política no estado.

Em sequência, assim como na esfera estadual, a esfera municipal, em nossa pesquisa representada pelo município de Serra, no Espírito Santo, responsável pelas etapas de educação infantil e ensino fundamental, há uma Gerência de Educação Especial (GEE), que é parte da estrutura da Secretaria de Educação do município (SEDU), e que responde por assuntos relacionados à Educação Especial. Reconhecemos que o movimento de promover um setor destinado ao planejamento, execução e fiscalização das ações destinadas à Educação Especial nas esferas públicas do Brasil contribui para o advento de políticas públicas que estejam de acordo com o contexto social, para promover a inclusão dos estudantes PAEE em escolas públicas comuns.

Como as Diretrizes Nacionais para Educação Especial (BRASIL, 2001) transfere para esferas públicas o dever de organizar a modalidade, o município institui suas próprias Diretrizes para Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Serra (ES), por meio das Resoluções CMES 193 de 22 de dezembro de 2014 e CMES 195 de 29 de novembro de 2016. A Resolução CMES

nº 193 de 22 de dezembro de 2014, de acordo com as orientações federais, “Regulamenta a oferta da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Serra e dá outras providências” (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2014). A CMES nº 195 de 29 de novembro de 2016 traça as diretrizes para a Educação Especial da rede Municipal de Ensino de Serra (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2016).

Os dois documentos têm como premissa:

[...] nortear as ações pedagógicas dos profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Serra, com finalidade de garantir o acesso, a permanência e, sobretudo, a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2016, p. 3).

Portanto, os textos normativos municipais orientam sobre a Gerência de Educação Especial (GEE), o atendimento aos estudantes PAEE, dos profissionais que atuam na Educação Especial nas unidades de ensino, tratam do currículo e avaliação na Educação Especial, sobre o AEE e salas de recursos multifuncionais (SRM) no município, direcionam a atuação profissional nas áreas de deficiências como deficiência intelectual, surdez/deficiência auditiva, deficiência visual (cegueira e baixa visão), altas habilidades/superdotação, a participação da família nesse processo, a formação continuada de professores e as ações intersetoriais. Além das diretrizes, o município conta com um Plano Municipal de Educação (2015 - 2025) que define metas para educação no município, o que inclui a Educação Especial.

Quanto aos profissionais que atuam na Educação Especial, o município de Serra instituiu nos anos 90, o cargo de professor de Educação Especial (Lei nº 2.173 de 31 de março de 1999), e o de cuidador apenas em 2017, por meio da Lei nº 4.763 de 28 de novembro de 2017 (BRECIANE, 2020). A diferença de 18 anos entre a criação do cargo de professor da Educação Especial e cuidador pode ser reflexo da implementação de políticas de inclusão, o aumento no número de matrículas na escola pública e a necessidade de um apoio para os estudantes PAEE. O cuidador tem como função acompanhar os estudantes que necessitam de auxílios como locomoção, alimentação e higienização e, como requisito para assumir o cargo, é necessária a formação de nível médio. As responsabilidades dos profissionais que atuam diretamente na Educação Especial são tratadas no capítulo seguinte deste trabalho.

As legislações municipais têm importante função de adaptar as políticas públicas para a realidade local buscando definir, organizar e monitorar o que a política nacional define, o que inclui as garantias que são prioridade, especialmente por serem definidas em textos federais.

4.2.1. Princípios Fundamentais (garantias) da Educação Especial no Brasil

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) objetiva:

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

Como a materialização da PNEE se dá em âmbito municipal, o que inclui a etapa de ensino fundamental (1º ao 9º ano), foco em nossa pesquisa, decidimos trazer os textos dos documentos do Conselho Municipal de Educação de Serra (CMES), em especial a Resolução CMES nº 193 de 22 de dezembro de 2014 e a Resolução CMES nº 195 de 29 de novembro de 2016 que tratam dessas garantias.

4.2.1.1. Acesso ao ensino regular e transversalidade da modalidade Educação Especial

Dentre as garantias, o PNEE define que a matrícula e o acesso ao ensino regular são de responsabilidade da escola pública, incluindo o atendimento dos estudantes PAEE, prevendo a participação nos níveis mais elevados (o que inclui o ensino superior), reconhecendo a Educação Especial como uma modalidade que perpassa pelas etapas da educação brasileira.

O texto normativo municipal, Resolução CMES nº 193 de 22 de dezembro de 2014 dispõe nos artigos 5º e 6º sobre a garantia de matrícula na escola comum para os estudantes PAEE em qualquer época do ano, desde que observada a disponibilidade de vagas da unidade escolar, com a prática da dupla matrícula para esses estudantes (no ensino regular e no AEE), concedendo o di-

reito de optar pela frequência no AEE à família do estudante (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2014). A matrícula no AEE é importante para que a rede municipal tenha acesso a recursos duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instrumento de financiamento da educação pública (OLIVEIRA, 2021⁸¹).

Com o Fundeb, a matrícula no AEE passou a gerar mais recurso sendo um motivador para a inclusão nas escolas e de acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, no artigo 8º, parágrafo único (BRASIL, 2009), as modalidades de atendimento do AEE são:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p. 2).

A alínea d do artigo citado permite que o atendimento do AEE aconteça em instituições filantrópicas sem fins lucrativos como APAEs e Pestalozzis, o que configura a transferência de recursos públicos para essas instituições privadas, previsto na constituição artigo 213, parágrafo único do artigo 60 da LDB (OLIVEIRA; SOBRINHO, 2018; OLIVEIRA, 2021).

4.2.1.2. Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

De acordo com o Glossário da Educação Especial Censo Escolar (BRASIL, 2021), o AEE tem como função:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela e é realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais (SRM) da própria escola, em outra escola de ensino regular, ou em centros de atendimento educacional especializado (CAEE) (BRASIL, 2021, p. 10).

⁸¹ De acordo com Oliveira (2021) é importante que o AEE seja ofertado na mesma rede (municipal ou estadual) para que tenha acesso aos recursos vinculados a essa matrícula. A dupla matrícula se refere a 1,20 (regular) + 1,20 (AEE) = 2,40, ou seja, aumenta recurso destinado ao atendimento especializado, mas aumenta também a obrigação de oferta de serviço. Os gestores das políticas podem entender que a terceirização do serviço poder ser mais atraente em uma visão financeira.

A política municipal de Serra prevê dentre as garantias o AEE e, conforme descrito, a dupla matrícula está vinculada a esse atendimento que deve ocorrer no contraturno. As atividades realizadas no AEE são diferentes das realizadas em sala de ensino regular, mas de caráter complementar ou suplementar para a formação do estudante, sempre articulada com o trabalho escolar. As atividades devem ocorrer em um período mínimo de 2 horas semanais (de 2 a 4 vezes por semana), individualmente ou em pequenos grupos, e com a finalidade de prestar auxílio ao estudante e eliminar as barreiras por meio de recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas para o processo de aprendizagem e vida independente em sociedade. Para isso, o AEE deve dispor de recursos, em acordo com as necessidades do estudante, como tecnologias assistivas, mobiliários e materiais didáticos específicos e ensino de linguagens e códigos de comunicação, atendido por um professor especializado, conforme previsto na Resolução CMES nº 195 de 29 de novembro de 2016 (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2016).

O atendimento dos estudantes no AEE acontece fora do horário regular de escola e é sugerida a sua realização nas unidades escolares mais próximas da residência do estudante que possuam uma SRM ou em instituições conveniadas com o poder público (SEDU) no município de Serra. Dentre os requisitos para o acesso ao AEE, a política de Serra prevê o estudante ser público-alvo da Educação Especial; ser encaminhado por um profissional por sua unidade de ensino em parceria com o Setor de Educação Especial e apresentar uma ficha de acompanhamento do estudante encaminhado pela Secretaria de Educação (SEDU) do município. O laudo médico⁸² só é exigido quando sua necessidade está prevista em lei (OTHERO; DALMASO, 2009; JESUS; ALVES, 2011). O Glossário da Educação Especial Censo Escolar (BRASIL, 2021) aborda o laudo médico reafirmando que [...] não é documento obrigatório para o acesso à educação, ao atendimento educacional especializado, nem para o planejamento das ações educacionais, que devem estar alicerçadas em princípios pedagógicos, e não clínicos” (BRASIL, 2021, p. 9).

A política prevê o trabalho colaborativo entre os professores de sala de aula comum, professores da Educação Especial e pedagogos no acompanhamento e orientação do estudante PAEE, além da utilização de um plano de ensino individualizado (PEI) de **responsabilidade do professor de**

⁸² De acordo com o Glossário da Educação Especial Censo Escolar 2021 (BRASIL, 2021, p.9), o laudo médico é o “documento que pode ser utilizado como registro administrativo comprobatório para a declaração da deficiência ou do transtorno do espectro autista (TEA) ao Censo Escolar”.

SRM, seguindo uma proposta pedagógica que consta na Resolução CMES nº 195 de 29 de novembro de 2016 (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2016). No item 7.7 da mesma resolução, há uma lista de pontos que devem ser bordados nessa proposta pedagógica das unidades de ensino público com SRM ou plano de AEE que são: o diagnóstico ou levantamento de informações sobre a realidade do estudante (características e especificidades), fundamentação legal, política e pedagógica (fundamentar sua organização), gestão dos recursos disponíveis e proposta de trabalho no AEE em SRM (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2016; SANTOS, 2019). O mesmo texto trata de orientar o trabalho do professor especializado em áreas específicas como da deficiência intelectual, surdez/deficiência auditiva, deficiência visual e altas habilidades ou superdotação.

Há uma divergência entre a política federal e a municipal (talvez pela autonomia municipal) quanto aos instrumentos utilizados com estudantes PAEE e a responsabilidade dos profissionais envolvidos na dinâmica como o professor da sala de aula comum, a professor da Educação Especial e o professor especializado no atendimento do AEE.

De acordo com o Glossário da Educação Especial Censo Escolar (BRASIL, 2021), o PEI (Plano de Ensino Individualizado) é um “instrumento escrito, **elaborado por professor da sala de aula comum/regular**, com intuito de propor, planejar e acompanhar a realização das atividades pedagógicas e o desenvolvimento dos estudantes da Educação Especial” (BRASIL, 2021, p. 9, grifo nosso). A Resolução CMES nº 195 de 29 de novembro de 2016 (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2016) atribui a responsabilidade desse documento ao professor especializado da SRM e não ao professor de sala de aula comum. O mesmo glossário atribui o Plano de AEE ao professor especializado definindo-o como um:

[...] documento que reúne informações sobre os estudantes público da Educação Especial, elaborado pelo professor de AEE com a participação do professor da classe comum, da família e do aluno, quando for possível, para atendimento às necessidades específicas desse público. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do plano, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área de saúde e, se for necessário, recorrer ao laudo médico, que, neste caso, será um documento subsidiário, anexo ao Plano de AEE (BRASIL, 2021, p. 9).

Durante a pesquisa, os profissionais entrevistados na escola de Serra citam a utilização de um Plano de Vivência, mas nenhum profissional citou a utilização do PEI na escola. O Diretor de escola entrevistado trata deste Plano, mas informa que nem todos os profissionais fazem uso dele.

Na escola temos o Plano de Vivência que cada estudante possui. Ele é apresentado para a família, dialogado com ela. No fim do ano, a gente senta com a família e pondera o que foi positivo e o que precisa ser melhorado. Muitos professores da escola ainda tratam o Plano de Vivência como algo burocrático e não vivenciam o Plano. Acredito ser uma falta de informação e de treinamento. Estou falando de uma maneira geral, pois nós temos ótimos professores que realmente se envolvem com a Educação Especial (DIRETOR DE ESCOLA, BRASIL, ENTREVISTA, 19/02/2021).

O Plano de Vivência figura na estratégia 5.7 da meta 5 do Relatório Anual de Avaliação e Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Serra (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2017) que estabelece que “as Unidades de ensino devem elaborar o Plano de Vivência Colaborativo. Esse Plano é construído pelos professores, pedagogos especializados da Educação Especial” (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2017, p. 60).

A professora de Educação Especial também se refere ao Plano de Vivência e menciona a utilização de relatórios individuais e relatórios trimestrais dos estudantes PAEE.

O Plano de Ensino é feito pelos professores de área. Nós da Educação Especial temos o relatório individual, o Plano de Vivência e os relatórios trimestrais. Primeiro nós fazemos um relatório da análise do aluno, em seguida, o Plano de Vivência, o relatório trimestral e o relatório final que no fim do ano letivo nós fazemos uma avaliação de como que esse aluno desenvolveu durante aquele ano. Esses relatórios são arquivados junto com os documentos dos anos anteriores desse aluno, para que o professor do ano seguinte, quando ele chegar, ele possa pegar essa documentação e entender todo o desenvolvimento do estudante, seu desenvolvimento pedagógico, conhecer e saber como trabalhar com aquele estudante dali para frente (PROFESSORA EDUCAÇÃO ESPECIAL, BRASIL, ENTREVISTA, 18/02/2021).

A falta de padronização do trabalho dos profissionais da Educação Especial pode tornar difícil a prática, a continuidade de um trabalho que dê prosseguimento aos resultados alcançados, a coleta de dados para tomada de decisões a respeito da modalidade e, principalmente, pode dificultar o monitoramento e avaliação dos avanços dos estudantes PAEE (VALADÃO, 2010; BRECIANE, 2020).

4.2.1.3. Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais

Quanto à garantia de formação de professores para o atendimento em AEE e demais profissionais que lidam diretamente com a Educação Especial, a política do Município de Serra, por meio da Resolução CMES nº 195 de 29 de novembro de 2016 (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2016), define que além do professor especializado, ou professor de AEE, os demais profissionais que seriam o diretor de escola, o pedagogo, o professor de sala de aula comum, o professor de Educação Especial devem participar de formações continuadas promovidas pela SEDU. O capítulo 5 da resolução descreve as responsabilidades de cada um desses profissionais com a Educação Especial.

Associado a isso, dedica, na seção 13 da mesma resolução, a tratar de assuntos relacionados com a formação continuada dos profissionais e de sua importância já que as próprias políticas públicas geram muitas dúvidas em relação a prática com estudantes PAEE. Outro questionamento que pesquisadores como Breciane (2020), Sobrinho, Kautsky, Pantaleão (2018), Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) tecem acerca da formação inicial e continuada, é a relação dos profissionais da Educação Especial com o sentimento de despreparo na formação inicial para lidar com situações particulares da modalidade. Nesse sentido, a formação do docente é essencial na oferta de subsídios teóricos e práticos para atuar na complementação do ensino, promovendo o acesso a todos os estudantes do ensino comum. A política de formação do docente da Educação Especial, tanto a formação inicial quanto a formação continuada, deve ser compreendida como “[...] um processo dinâmico e complexo que direciona para a melhoria permanente da qualidade social da educação e da valorização profissional” (PRAIS et al., 2017, p. 75). Este fato faz com que a formação continuada seja extremamente importante para compartilhar experiências e sanar dúvidas sobre as políticas públicas e sua materialização.

De acordo com os profissionais entrevistados, a rede municipal de ensino de Serra promove a formação continuada para dialogar sobre as práticas cotidianas em sua rede de ensino, contemplando também o aprofundamento do conhecimento teórico, projetos de intervenção colaborativa, eventos, seminários, mesas redondas e colóquios para tratar de assuntos relacionados com a inclusão e a Educação Especial, bem como a valorização e incentivo para a participação dos profes-

sionais em programas de pós-graduação na área de Educação Especial (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2016, p. 51-52).

4.2.1.4. Participação da família e da comunidade

A família é muito importante para a educação dos estudantes, mas em especial dos estudantes PAEE. A relação de parceria entre as instituições de ensino e as famílias é reforçada nos documentos federais e também na Resolução CMES nº 195 de 29 de novembro de 2016 (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2016, p. 50). A família deve contribuir na elaboração de planejamento e também das estratégias dos profissionais que lidam diretamente com o estudante, portanto, a família é parte do trabalho colaborativo.

Também é de responsabilidade da família a função de providenciar atendimentos médicos e terapêuticos complementares para o desenvolvimento do estudante além do AEE. O texto da resolução prevê a responsabilização da família em caso de negligência com os procedimentos registrados na documentação do estudante, o que deve ser comunicado ao Conselho Tutelar e também ao Ministério Público (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2016). O acesso a atendimentos terapêuticos e, conseqüentemente, um laudo médico, devem ser facilitados para o estudante e sua família, mas com o cuidado de que a exigência de um laudo pode configurar um reducionismo da modalidade ou rotuladora da intervenção educacional (OTHERO; DALMASO, 2009). A visão clínica pode auxiliar e direcionar ações profissionais educativas adequadas para os estudantes PAEE, mas não deve limitar o processo de inclusão apenas direcionando o olhar para as condições biológicas do estudante (JESUS; ALVES, 2011).

O professor de Educação Especial do município relatou a importância da participação da família no processo educacional dos estudantes com deficiência:

Muitas famílias são dedicadas, realmente participam da educação dos filhos. Quando chamamos os pais na escola, seja por uma determinada situação ou caso o estudante esteja nervoso, geralmente os pais vão ou algum parente. No geral, a maioria dos pais comparecem quando são chamados pela escola e tentamos manter o contato constante com eles via telefone ou *whatsapp*. O *feedback* dos pais é muito importante para nós, seja em relação ao desenvolvimento dos estudantes, seja em relação às atividades que são enviadas para casa. Sinto que de forma geral, as famílias, pelo menos as de onde eu trabalho, têm participado bastante. Quando temos as reuniões de pais, geralmente 1 vez a cada 3 meses, tentamos obter e passar o máximo de informação sobre o estudante e seu

rendimento na escola (PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 2, BRASIL, ENTREVISTA, 24/02/2021).

Portanto, as políticas públicas devem reforçar a parceria entre a família e a escola, incluindo a família como parte integrante de uma equipe multidisciplinar para atuar com os estudantes PAEE.

4.2.1.5. Acessibilidade arquitetônica

Sobre a garantia de acessibilidade arquitetônica nas escolas da rede municipal de Serra, que ao considerar a necessidade de organização do atendimento ofertado aos estudantes PAEE, atribui à a Secretaria Municipal de Educação (SEDU):

- a) proporcionar, gradativamente, a eliminação, redução ou superação de barreiras na promoção da acessibilidade nas escolas municipais, de acordo com o Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas/MEC;
- b) adquirir recursos materiais que visem proporcionar mobilidade, independência e bem-estar para os estudantes que apresentam algum tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, nas escolas regulares⁸³, nas escolas referências e nas salas de recursos multifuncionais;
- c) definir com as Secretarias do município e demais Secretarias de Educação, as estratégias específicas de cooperação entre as mesmas para gestão do cuidado com os estudantes identificados;
- d) acompanhar os projetos de construção dos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Serra, garantindo condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para os estudantes com deficiência, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, quadras, laboratórios, áreas de lazer, sanitários, corredores, entre outros, de acordo com o Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas/MEC; e) construir, reformar ou ampliar, gradativamente, as escolas ou efetuar a mudança de destinação para estes tipos de edificação, de modo que sejam ou se tornem acessíveis ao estudante com deficiência (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2016, p. 14).

O município também garante na meta 4 do Plano Municipal de Educação de Serra (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2017), que trata do atendimento escolar dos estudantes PAEE nas idades de 4 a 17 anos no município, no item 4.6, sobre:

[...] manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos estudantes (as) com deficiência, por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a

⁸³ Mesmo que escola comum.

identificação dos estudantes (as) com altas habilidades ou superdotação (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2017, [s/p]).

A acessibilidade arquitetônica é parte dos requisitos importantes para garantir acesso e permanência do estudante PAEE no ambiente escolar.

4.2.1.6. Articulação intersetorial

Os trabalhos de Baptista (2002), Silva (2014) e Breciane (2020) questionam sobre a articulação intersetorial no Brasil e a relação de trabalho colaborativo entre os profissionais da educação e outros profissionais como os da área da saúde e da assistência social, com o fim de suprir as necessidades dos estudantes PAEE. A intersetorialidade é uma estratégia que busca articular as diversas áreas/setores que compõem a gestão pública. Isso representa constituir ações e programas que integrem assistência social, transporte, segurança, entre outras áreas. No campo da Educação Especial, a intersetorialidade tem sido considerada como elemento potencializador para atender as demandas e especificidades dos estudantes PAEE, por englobar, especialmente educação, saúde e assistência social nesse atendimento. A necessidade de avanço nessa área é apontada pelos autores que sugerem novas políticas públicas que possibilitem articular ações e atendimentos necessários para os estudantes que necessitem e que esses atendimentos possam orientar o trabalho dos profissionais da educação na identificação das necessidades educacionais dos estudantes. A Educação Especial possui “demandas sociais de várias ordens” (SILVA, 2014, p. 39) e não apenas no setor educacional.

A articulação intersetorial está prevista na Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001 (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica) que prevê a identificação das necessidades educacionais dos estudantes PAEE em seu artigo 6º (BRASIL, 2001) por meio de uma articulação entre diferentes setores públicos e a própria família do estudante. A própria PNEE (BRASIL, 2008, p. 13) trata que projetos relacionados com a Educação Especial devem assegurar a intersetorialidade na implementação de políticas públicas “em parceria com outras áreas, visando a acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça” (BRASIL, 2008, p. 13).

No município de Serra, a política de Educação Especial garante que:

[...] um conjunto de ações intersetoriais sejam compartilhadas entre as Secretarias de Educação, Saúde, Assistência Social, Cultura, Esporte e Lazer, Transporte, Desenvolvimento Urbano, entre outras, a fim de se garantir a inclusão do estudante com deficiência na sociedade e seu pleno direito à cidadania (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2006. p. 53).

Sobre a prática no município, Breciane (2020) reforça que a Resolução nº 193 de 22 de dezembro de 2014 (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2014) prevê que é de atribuição do professor de Educação Especial estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2014, p. 2), mas isso dificilmente acontece quando passa a ser responsabilidade de apenas um profissional.

Mesmo que os textos normativos, federal e estadual, abordem o tema da intersectorialidade, ainda não se trata de uma política pública que concretize esse atendimento colaborativo entre os profissionais em todas as suas esferas e responsabilidades como uma rede de apoio no processo de integração capaz de colaborar com o processo de escolarização dos estudantes (SILVA, 2014; BRECIANE, 2020).

Após a descrição das garantias da política brasileira, passamos a seguir para a análise comparada do que foi apresentado sobre as duas realidades.

4.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS, CONCEITOS E GARANTIAS: ESTADOS UNIDOS E BRASIL

Ao considerarmos a organização dos textos normativos, os conceitos e as garantias descritas dos dois países, identificamos semelhanças e divergências que são características de cada Estado em sua forma de conduzir seus textos normativos e a materialização das políticas e diretrizes sobre a educação e a Educação Especial.

Buscamos nessa seção realizar uma abordagem comparada dos dados descritos anteriormente para que consideremos a forma como cada Estado aborda questões relacionadas com as garantias dos estudantes na Educação Especial. Priorizamos em nossa análise os pressupostos legais, os

conceitos relacionados com a Educação Especial e o público-alvo para no fim compararmos as garantias previstas pelas políticas.

4.3.1. Quanto aos pressupostos legais

Conforme apresentados neste capítulo, os textos normativos relacionados à política de Educação Especial e a inclusão com a garantia de atendimento nas escolas públicas nos Estados Unidos, são mais antigos que as legislações brasileiras, fato que demonstra que o movimento pela inclusão e igualdade de direitos das pessoas com deficiência já contabilizava conquistas importantes frente a movimentos sociais pela igualdade de direitos anteriores à década de 1970. Enquanto os Estados Unidos colocavam em prática o modelo democrático em vigor, o Brasil vivia um período de ditadura civil-militar e uma política de Educação Especial que seguia um modelo segregado de serviços em instituições privadas (GARCIA; KUHLEN, 2020) e uma concepção de deficiência baseada na dicotomia normal-patológico com “[...] caráter filantrópico-assistencial, contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública” (BUENO, 2004, p. 113). São fatores que descrevem como se constituía a organização de cada Estado-nação, a relação do estado com os direitos civis e a relação estabelecidos e *outsiders* em diversas áreas (ELIAS, 1994a).

Para melhor representar o que este capítulo aborda em relação aos textos normativos, sistematizamos no (Quadro 6), por esfera política, aqueles considerados de maior relevância na educação e, especialmente para Educação Especial, ilustrando como os dois países se organizam. Identificamos também a responsabilidade de cada ente em relação à educação e Educação Especial.

Reconhecemos as diferenças existentes entre a divisão de responsabilidades sobre a educação em seus vários níveis e também quanto ao poder de decisão e organização de cada uma das esferas administrativas, pois trata-se de uma característica de cada estado essa estrutura organizacional. Nos Estados Unidos, a educação básica é de responsabilidade dos estados que transferem para os municípios ou distritos a responsabilidade de materializar esta oferta, assessorando e fiscalizando a materialização. As políticas locais e a disponibilidade de recursos podem variar de um estado para outro no país, o que pode trazer diferenças significativas na oferta de serviços para os estudantes com deficiência. O Estado de Massachusetts organiza e regulamenta as políticas conforme

os demais estados, mas o distrito de Framingham é o responsável pelas unidades escolares públicas na região e prestação dos serviços por toda a educação básica (dos anos iniciais aos finais). No Brasil, há uma divisão entre os estados e os municípios quanto à responsabilidade de oferta em cada etapa da educação, conforme descrito no capítulo anterior. Esse fato justifica a organização dos textos normativos que seguem uma ordem do federal ao municipal, mas nos Estados Unidos, os distritos escolares seguem as diretrizes definidas em âmbito estadual. Essa é uma característica do federalismo, em que entes federados se unem para formar um estado, mas mantêm autonomia em determinados assuntos. Os dois Estados-nação adotam um modelo de federalismo de descentralização político administrativa, por meio de uma repartição de competências, inclusive em relação à educação. Essas são características do *habitus* social de cada realidade e define como cada um organiza o monopólio da educação em seus territórios (ELIAS, 1994a; ELIAS, 1994b).

Quadro 6 - Legislações da Educação Especial no Brasil e Estados Unidos

Âmbito/Esfera política	Estados Unidos	Brasil
Federal	14ª Emenda Constituição Federal de 9 de julho de 1868.	Constituição Federal (BRASIL, 1988)
	ESEA - <i>Elementary and Secondary Education Act</i> (USA, 1965). ESSA - <i>Every Student Succeed Act</i> (USA, 2015).	LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996) (BRASIL, 1996). PNE - Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) (BRASIL, 2014).
	IDEA - <i>Individuals with Disabilities Education Act</i> - Lei de Educação de Indivíduos com Deficiência (USA, 2004).	PNEE - Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008).
Estadual	Massachusetts (MA)	Espírito Santo (ES)
	MGL c. 71B - Lei de Educação Especial do Estado de Massachusetts (MASSACHUSETTS, 2020).	Portaria SEDU 074/2000 - Dispõe sobre critério para o atendimento dos alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (PNEE) na rede regular de ensino (ESPÍRITO SANTO, 2000).

	603 CMR 28 - <i>Special education regulations</i> - Regulamentos de Educação Especial (MASSACHUSETTS, 2020).	Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 2011).
	Framingham (MA)	Serra (ES)
Municipal	Não há.	PMES - Plano Municipal de Educação Lei 4.432 de 04 de novembro de 2015 - Diretrizes para o sistema de Educação no município de Serra (ES) (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2015). Resolução CMES nº 193 de 22 dezembro de 2014 - Diretrizes para Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Serra (ES) (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2014). Resolução CMES nº 195 de 29 de novembro de 2016 - Diretrizes para Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Serra (ES) (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2016).

Fonte: elaborado pelo autor.

4.3.2. Quanto ao conceito e ao público-alvo da Educação Especial

Quanto a definição de Educação Especial, da identificação do seu público-alvo e principalmente na forma de condução do estudante estabelecida pelas legislações das duas realidades, também apontamos divergências. Os dois textos normativos principais que trazem os conceitos relacionados com a Educação Especial são, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, mas com nova redação em 2013, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) de 2008; e nos Estados Unidos, o *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) (Lei de Educação de Indivíduos com Deficiência) de 1975 com mudanças significativas em 2004 e a MGL c. 71B que é a Lei de Educação Especial do Estado de Massachusetts. No Quadro 7, comparamos as definições que constam nos textos das leis.

Quadro 7 - Definição de Educação Especial de acordo com as legislações Brasil e Estados Unidos

Estados Unidos	Brasil
Educação Especial significa instrução especialmente projetada, sem nenhum custo para os pais, para atender às necessidades exclusivas de uma criança com deficiência (USA, 2004, IDEA, Sec. 300, <i>Subsection/paragraph 39</i> ⁸⁴).	Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, LDBEN, Artigo 58, Redação dada pela Lei nº 12.796 de 20 de dezembro de 2013).

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme abordado anteriormente, a definição da legislação brasileira utiliza o termo **preferencialmente**, o que pode ser interpretado como opcional entre o atendimento na escola pública ou em instituições privadas. Na própria definição da modalidade, a legislação brasileira já determina o público-alvo. Os Estados Unidos utilizam o termo “**especialmente projetada**” na forma de definir como se dá a educação de estudantes com deficiência, ou seja, que esteja de acordo com as necessidades especiais do estudante e ainda reafirmam a gratuidade do serviço para os pais dos estudantes em todo o território.

Apesar do conceito brasileiro não reforçar a gratuidade na modalidade, esta já se encontra garantida por fazer parte do ensino público, gratuito e de qualidade que consta na Constituição Federal (BRASIL, 1988), o que inclui a gratuidade de outros serviços, como a merenda escolar. Mesmo que o conceito de Educação Especial na legislação dos Estados Unidos reforce a gratuidade da Educação Especial, identificamos que os outros serviços importantes para garantir a permanência dos estudantes na escola pública, como é o caso da merenda, não é um serviço gratuito. A merenda dispõe de política pública que pode beneficiar aqueles que comprovadamente apresentam dificuldades em arcar com seus custos, conforme descrito no capítulo anterior, mas mesmo assim sua gratuidade não é universal.

⁸⁴ *Special Education means specially designed instruction, at no cost to the parents, to meet the unique needs of a child with a disability. (IDEA, Sec. 300, Subsection/paragraph 39).*

Além dos conceitos de Educação Especial, os textos normativos trazem a definição do público-alvo para a modalidade/serviço (ou critérios de elegibilidade), conforme apresentado no Quadro 8.

Quadro 8 – Tipologias elegíveis para Educação Especial Estados Unidos e Brasil

Estados Unidos	Brasil
<ol style="list-style-type: none"> 1. Autismo 2. Surdocegueira 3. Surdez 4. Distúrbio emocional 5. Deficiência auditiva 6. Deficiência intelectual 7. Deficiência múltipla 8. Insuficiência Ortopédica 9. Outro comprometimento da saúde 10. Dificuldade específica de aprendizagem 11. Deficiência de fala ou idioma 12. Traumatismo craniano (lesão cerebral traumática) 13. Deficiência visual, incluindo cegueira <p>(USA, 2004, IDEA, Part B)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deficiência 2. Transtornos globais de desenvolvimento 3. Altas habilidades/superdotação <p>(BRASIL, 1996, Artigo 58; BRASIL, PNEE, 2008)</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Quando observada isoladamente, podemos verificar que a política de Educação Especial nos Estados Unidos abrange um número maior de tipologias diferente das definidas pela política de Educação Especial brasileira. No entanto, na tipologia deficiência, a legislação brasileira apresenta um agrupamento de algumas tipologias que são destacadas separadamente nos textos normativos dos Estados Unidos. Isso pode ser observado nas análises estatísticas do número de matrículas na Educação Especial na realidade brasileira pelos órgãos responsáveis como o IBGE, Censo e o Inep. O levantamento realizado por esses órgãos é contabilizado com base nas tipologias que a legislação reconhece com público-alvo e que sofreram alterações/adaptações significativas com o passar dos anos⁸⁵.

Com o intuito de compreender quais tipologias são contempladas em cada realidade, o Quadro 9 apresenta de forma comparada as tipologias como critério de elegibilidade de cada realidade.

⁸⁵ Uma das mudanças recentes é o termo transtorno global do desenvolvimento (TGD) ter sido substituído por transtorno do espectro autista (TEA) na coleta de dados do Censo Escolar, em consonância com as alterações nas normativas legais nacionais (Lei nº 12764 de 27 de dezembro de 2012) e internacionais (DSM V), conforme Glossário da Educação Especial Censo Escolar (BRASIL, 2021).

Quadro 9 - Comparação de critérios de elegibilidade Brasil e Estados Unidos.

Brasil	Estados Unidos
Deficiência	Surdocegueira Surdez Deficiência auditiva Deficiência Intelectual Deficiência múltipla Deficiência visual, incluindo cegueira
Transtornos globais de desenvolvimento	Autismo
Altas habilidades/superdotação	Não contemplado nos Estados Unidos (na maioria dos estados)
Não contemplados no Brasil	Insuficiência Ortopédica Distúrbio emocional Outro comprometimento da saúde Dificuldade específica de aprendizagem Deficiência de fala ou idioma Traumatismo craniano (lesão cerebral traumática)

Fonte: elaborado pelo autor.

Observamos, que altas habilidades ou superdotação não é contemplada pelos textos normativos dos Estados Unidos, mas como cada estado tem o poder de definir suas políticas públicas em educação e inclusive para a Educação Especial, alguns estados podem incluir entre seus critérios de elegibilidade ou até mesmo apresentar legislação própria para estudantes com altas habilidades ou superdotação (ANDRÉS, 2010; MATOS; MACIEL, 2016). Mesmo incluindo altas habilidades ou superdotação entre o público-alvo, há uma série de tipologias não contempladas na legislação brasileira e que fazem parte da realidade da Educação Especial nos Estados Unidos como insuficiência ortopédica, distúrbio emocional, outro comprometimento da saúde, dificuldade específica de aprendizagem, deficiência de fala ou idioma e traumatismo craniano (lesão cerebral traumática). Cada tipologia possui características, necessidades e práticas diversas, mas todas encontram-se amparadas pelos textos normativos que listam garantias em comum.

Estabelecer por meio dos textos normativos o grupo de estudantes que são elegíveis aos serviços da Educação Especial é uma prática dos dois países. Considerados histórico e socialmente como *outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 2000), hoje gozam de garantias de serviços e a inclusão na sala de aula sob a tutela do Estado, responsável pela formação. Esse processo de negação e, posteriormente, de inclusão e as variações no processo educacional demonstram “a manipulação de sentimentos em relação ao Estado e a nação, ao governo e ao sistema político, é uma técnica muito difundida da *práxis social*” (ELIAS, 1994a, p. 171).

4.3.3. Quanto às garantias

Em relação às garantias que cada realidade traz em seus textos normativos, inicialmente, em uma análise distanciada, apenas considerando o que os textos normativos nos trazem, estes parecem bastante similares, mas a materialização dessas garantias apresenta muitas divergências, como bem sinalizado pelos profissionais da educação entrevistados e a literatura sobre a temática.

Quanto à participação dos pais e dos estudantes com deficiência, a legislação dos Estados Unidos faz várias considerações a respeito do poder que é transferido aos pais sobre a educação dos filhos e, posteriormente, aos próprios estudantes quando atingem a maioridade. Os pais fazem parte da equipe que toma decisões sobre a Educação Especial e com o poder de vetar qualquer serviço ou metodologia utilizada que não julgarem adequadas. A lei federal define prazos para os profissionais da educação quanto aos procedimentos relacionados à Educação Especial e ainda considera que a assinatura dos pais manifestando que concordam com o que a equipe decidiu nas reuniões é imprescindível para a continuidade dos serviços. Os profissionais não podem tomar decisões e nem modificar o que foi acordado sem o consentimento por escrito dos pais. Essa garantia de participação dos pais no processo da Educação Especial transfere a eles o poder de decisão final quanto ao que será realizado com o estudante e gera tensões por conta do gradiente de poder (ELIAS, 2011) entre a escola e os pais quando não concordam em algum ponto. A tendência é a legislações proteger os estudantes e seus pais nesse processo.

A legislação atribui à escola a responsabilidade de instruir os pais sobre a Educação Especial e os serviços relacionados, informando sobre os procedimentos, prazos, onde buscar mais informações

e, especialmente, o direito de receber toda a documentação (avaliações e IEP) previamente pelo correio e traduzido no idioma que os pais possam entender facilmente e informar qual o procedimento a ser tomado em caso de divergência entre os pais e a equipe escolar. Para isso, o distrito fornece um Guia dos Pais sobre Educação Especial (MASSACHUSETTS, [200?]), que explica todo o processo envolvendo a Educação Especial no estado de Massachusetts e no distrito de Framingham. Portanto, o envolvimento entre a escola pública e os pais de estudantes da Educação Especial apresenta uma relação de poder bastante distinta da realidade brasileira. Durante a pesquisa, os profissionais nos Estados Unidos manifestaram a importância da participação dos pais durante os processos da Educação Especial, inclusive reconheciam que os pais atuavam como advogados na educação dos estudantes com deficiência e na garantia de direitos.

O próprio diretor da escola pesquisada destacou a importância dos pais para a Educação Especial e cuidado que todos os profissionais devem ter para construir e manter uma relação de parceria entre escola e família.

Eu vejo os pais como parceiros na educação especial. O relacionamento de maior sucesso em uma escola com IEPs e planos 504 (*section 504*) é a natureza colaborativa e o relacionamento entre os pais e a escola, garantindo que tenhamos uma comunicação eficaz um com o outro. Esta é uma situação ideal. A realidade é que os pais de estudantes que têm necessidades educacionais especiais estão muito acostumados a advogar pelos filhos. Isso faz parte do trabalho deles. Muitas vezes eles têm que passar muito tempo lutando por seus filhos, para obter os serviços de que seus filhos precisam. Nosso trabalho como educadores é validar essa luta, entender o contexto de cada família e então construir um relacionamento com eles. A partir disso, eles saberão que temos os mesmos objetivos que eles, que queremos fornecer a seus filhos o que eles precisam para ter sucesso na educação. Se a família sente que você está lutando contra eles ou não vai disponibilizar o que eles precisam, seja por questões financeiras ou qualquer que seja o motivo, acaba por resultar em um relacionamento mal sucedido o que gera conflitos. O poder de relacionamento é parte dos critérios quando decidimos contratar algum profissional, especialmente para a Educação Especial. Não selecionamos apenas pelas qualificações que os candidatos possuem, mas também pelas habilidades de comunicação com as famílias, pois isso é muito importante (DIRETOR DE ESCOLA, ESTADOS UNIDOS, ENTREVISTA, 02/02/2021).

A realidade brasileira, que garante aos pais o direito de participação na educação dos filhos e participação com o auxílio de informações sobre o estudante, direciona aos pais a responsabilidade de buscar serviços auxiliares que sejam relevantes para o processo ensino-aprendizagem dos estudantes.

O diretor da escola pesquisada no Brasil também destacou a importância da participação dos pais e sua organização, além das conquistas da associação de mães junto ao município de Serra e a relação com o poder público. De acordo com o diretor de escola:

Os pais são bem atuantes. No município há uma associação de mães de crianças com necessidades especiais. É uma associação bem atuante junto ao município. Elas têm agendas mensais ou bimestrais com as autoridades e têm conseguido muita coisa junto ao Ministério Público e com a administração do município. O atendimento realizado pelo município é considerado superior se comparado com o atendimento das escolas estaduais. Os pais preferem matricular os seus filhos no município do que no estado. Eles só se matriculam em uma escola estadual quando o estudante chega no ensino médio e porque a prefeitura não oferece mais Educação Especial. Esse fato é um indício de que o serviço da prefeitura, com todos os defeitos que ele tem, ainda sim é melhor. Estou me referindo ao atendimento em termos de profissionais e assistentes, e quanto ao trabalho pedagógico. O atendimento dos estudantes surdos é em outro município, em uma escola polo⁸⁶, ou seja, o estudante do estado onde mora em outro município deve se deslocar no contraturno para o outro município e não há transporte escolar como no município. O estudante vai receber um vale transporte social para se deslocar. O serviço escolar precisa ficar perto da casa do estudante para que ele tenha acesso fácil, senão ele vai perder o interesse pelo serviço (DIRETOR DE ESCOLA, BRASIL, ENTREVISTA, 19/02/2021).

Nessa perspectiva de garantias dedicadas aos pais dos estudantes com deficiência em seus textos normativos, o estado de Massachusetts define meios para mediar as tensões entre a escola e os pais, definindo etapas e direcionando-os na busca por soluções, antes mesmo de acessar o poder judiciário. No Brasil, a busca pela solução de conflitos não está orientada na política pública, o que pode resultar pela busca dos pais diretamente ao poder judiciário, especialmente quando o conflito está relacionado com a negação de direitos previstos em lei, como por exemplo, a negação do direito de matrícula.

Nesse contexto, a política pública de Educação Especial dos Estados Unidos promove uma participação efetiva e próxima de acompanhamento por parte dos pais no processo de educação dos filhos com deficiência (BURKE; GOLDMAN, 2019), criando mecanismos de dependência dos pais para que etapas tenham continuidade, serviços se efetivem, para que uma metodologia seja colocada em prática, e todos esses pontos são dependentes de sua autorização expressa (por escrito). A realidade migratória no país torna as questões relacionadas com os documentos escolares e da Educação Especial e a obrigatoriedade de tradução para o idioma dos pais, previsto nos textos normativos, um processo complexo para a gestão escolar que deve atentar-se para cada

⁸⁶ Escola polo ou referência é um termo utilizado para as escolas que se destacam em algum quesito, aqui é utilizado como um modelo de atendimento AEE de estudantes surdos.

família que possui filho(s) recebendo os serviços. Questões previstas na política como as garantias processuais, que também estão relacionadas os direitos dos pais, tornam o processo de solução de litígios mais simplificado e acelerado na busca por soluções para as tensões antes de acessarem o poder judiciário.

A garantia de avaliação apropriada dos estudantes acontece de acordo com a deficiência e suas necessidades especiais, mas ela só será apropriada se os pais considerarem que seja. Além disso, ela depende da articulação intersetorial. Nos Estados Unidos, os serviços educacionais e de outras áreas acontecem no ambiente escolar, portanto, há atendimentos relacionados com a deficiência e a necessidade do estudante, conforme apresentado nessa seção. Uma avaliação do estudante e da necessidade do atendimento por profissionais de outras áreas é realizada sempre relacionada com o acesso ao currículo comum e esta avaliação deve estar descrita no IEP. A prestação de serviços de outras áreas no espaço escolar pode tornar a gestão escolar mais complexa, pois envolve planejamento para conseguir disponibilizar profissionais de outras áreas dependendo da demanda de estudantes que necessitam dele. Os textos normativos brasileiros, apesar de abordarem sobre a intersetorialidade, transferem para os pais a responsabilidade de buscar por serviços complementares e atendimentos que sejam importantes para o estudante⁸⁷. A oferta desses serviços no espaço escolar poderia facilitar o acesso a eles, mas carece de políticas públicas no país. Apesar de concordarmos que a não exigência de um laudo médico para a matrícula do estudante com deficiência na Educação Especial é um avanço, destacamos que a política de muitos países exige um laudo que evidencie o diagnóstico de deficiência, providenciado pela própria escola ou pelos pais dos estudantes de forma independente.

Para os profissionais da educação, as questões que envolvem o laudo médico ainda são passíveis de discussões. Na realidade brasileira, a professora de Educação Especial cita a falta do laudo médico como um ponto negativo na política de Educação Especial.

Um ponto negativo, eu posso citar a falta de laudo ou diagnóstico de estudantes que não são público-alvo da Educação Especial e apresentam uma certa dificuldade; a escola o matricula como estudante público-alvo. Pode ser que o estudante tenha dislexia ou dis-

⁸⁷ A Resolução CMES nº 195 de novembro de 2016 (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2016, p. 50) define que cabe à família colaborar “com a Unidade de Ensino providenciando os atendimentos médicos e terapêuticos especializados solicitados como complemento para o desenvolvimento e aprendizagem do estudante atendido na SRM”.

calcula e já o definem como público-alvo da Educação Especial. Não há uma regra bem definida a respeito de laudo médico e diagnóstico dos estudantes (PROFESSOR EDUCAÇÃO ESPECIAL 2, BRASIL, ENTREVISTA, 24/02/2021).

Breciane (2020), Valadão (2010) e Meirelles e Baptista (2016) apontam a necessidade de uma abordagem ampla em relação ao laudo médico e não apenas uma abordagem médico tradicional que considera apenas parâmetros biológicos, mas a abordagem biopsicossocial, ou seja, compreendendo as dimensões biológica, psicológica e social de um indivíduo, recomendada pela Organização Mundial da Saúde⁸⁸ (OMS) de 2002. Nos Estados Unidos, mesmo com a intersetorialidade como realidade e acontecendo no ambiente escolar, também foram destacados os problemas relacionados a laudos médicos e o diagnóstico⁸⁹ dos estudantes. O problema está no planejamento do IEP realizado com base em um laudo médico, quando, em caso de falha, não pode garantir ao estudante aquilo que realmente é necessário. Por isso, a participação dos pais e o histórico do estudante são tão importantes na fase de planejamento e reuniões para decidirem de forma colaborativa os rumos da educação do estudante com deficiência.

Em relação aos instrumentos/ferramentas utilizadas na Educação Especial, os Estados Unidos estabelecem, em lei federal, a utilização do IEP como instrumento principal, determinando como as escolas públicas do país devem planejar, materializar e arquivar a documentação do estudante com deficiência. O IEP é utilizado para a tomada de decisão acerca do planejamento educacional, dos serviços necessários e particularidades do estudante, garantindo inclusive o direito de sigilo (FERPA). Na realidade brasileira, a falta de articulação política e pedagógica a nível nacional sobre a unificação/padronização dos documentos orientadores e processos que envolvem o desenvolvimento do Plano de Ensino Individualizado (PEI), o Plano de AEE e os profissionais responsáveis pelo seu desenvolvimento, são tópicos questionados nos trabalhos de Educação Especial comparada realizados por Valadão (2010), Meirelles e Baptista (2016) e Breciane (2020).

⁸⁸ De acordo com Sampaio e Luz (2009, p. 476), o modelo proposto baseia-se na “junção dos modelos médico e social, e uma abordagem biopsicossocial é usada para se obter uma integração das várias dimensões da saúde (biológica, individual e social). A funcionalidade e a incapacidade humanas são concebidas como uma interação dinâmica entre as condições de saúde (doença, trauma, lesões, distúrbios) e os fatores contextuais (incluindo fatores pessoais e ambientais)”.

⁸⁹ Laudo médico é o documento que pode ser utilizado como registro administrativo comprobatório para a declaração da deficiência do estudante de acordo com o Glossário da Educação Especial Censo Escolar 2021 (BRASIL, 2021). O diagnóstico na Educação Especial é o trabalho realizado por “professores e equipe técnica pedagógica, para extrair dados, analisá-los em conjunto, e participar do processo decisório quanto às estratégias a serem implementadas para resolverem problemas” quanto à escolarização do estudante com deficiência (BRASIL, 2006, p. 84).

Valadão (2016) apresenta uma pesquisa sobre a utilização do PEI e suas diferentes perspectivas em países como Estados Unidos, Itália, França e Espanha e aponta que o Brasil:

[...] tem que avançar em suas políticas, incorporando conhecimento que a literatura oferece para aperfeiçoar os procedimentos de avaliação, a identificação e educação, as definições das categorias e os critérios de elegibilidade, além de traduzir o princípio de inclusão escolar da teoria e da prática (VALADÃO, 2010, p. 106).

Breciane (2020), em sua pesquisa sobre a utilização do PEI na realidade italiana, afirma que a proposta é de “construir coletivamente uma documentação que possa acompanhar o percurso escolar dos estudantes com deficiência, que abrange o diagnóstico funcional, o perfil dinâmico funcional e o plano educativo individualizado” (BRECIANE, 2020, p. 66). Meirelles (2016), que também pesquisa sobre a realidade italiana em comparação com a brasileira, aponta a dificuldade vivenciada na realidade brasileira, por conta da autonomia da esfera municipal e falta de unificação entre os entes em alinhar um documento pedagógico capaz de dialogar entre os profissionais e que ultrapasse o período de escolarização e inclua o processo de transição entre diferentes etapas de suas vidas, como do ensino médio para a universidade, visando atenção e proteção dos estudantes com deficiência.

Nas escolas do município de Serra, a gerência de Educação Especial da SEDU disponibiliza para os profissionais da Educação Especial, documentos para nortear o trabalho com os estudantes, com a finalidade de padronizá-los e tornar o acesso às informações mais eficiente. Os documentos identificados foram o Plano de AEE, relatório descritivo e Plano de Vivência colaborativo. A dinâmica de utilização desses documentos foi descrita pelo professor de Educação Especial, que inclusive destaca a importância de cada um e o trabalho colaborativo para produzi-los.

A dinâmica de atendimento desses estudantes é de colaboração, pois o estudante que vai no contraturno, em uma escola próxima que possui AEE, eu devo mandar fazer um relatório que a família leva para esse atendimento. A professora que faz esse atendimento no AEE (em outra escola) lê esse relatório para identificar questões cognitivas e de conteúdo. Nesse local, a professora, a partir desse relatório diagnóstico, planeja o trabalho com o estudante. Esse relatório não é o Plano de Vivência. Trata-se de outro documento. Eu faço o Plano de Vivência para ficar arquivado na minha escola caso tenha alguma inspeção ou algum pai que procura a escola para saber a respeito da aprendizagem do estudante. Esse relatório que é enviado é um relatório preenchido como um diagnóstico, para que o professor do AEE no contraturno possa basear o seu trabalho. Esse relatório é disponibilizado pela rede (PROFESSOR EDUCAÇÃO ESPECIAL 2, BRASIL, ENTREVISTA, 24/02/2021).

Quanto a FAPE (*free appropriate public education*) ou educação pública gratuita e apropriada dos documentos dos Estados Unidos pode ser equiparada com a garantia de acesso ao ensino regular gratuito e de qualidade da Constituição Brasileira. Trouxemos na descrição algumas considerações sobre o uso de termos “apropriada” nos Estados Unidos e “qualidade” no Brasil que são utilizados nos textos normativos e podem gerar diferentes interpretações. A oferta de educação para estudantes com deficiência é uma garantia que também é passível de tensões e disputa de poder e financiamento por parte do poder público. Em alguns casos, a oferta pode ocorrer em instituições privadas. Nos Estados Unidos, a legislação permite que a Educação Especial ocorra em instituições privadas de ensino, mas para que o poder público custeie a educação desse estudante com deficiência em instituições privadas é necessário que seja comprovada a incapacidade da escola pública de fornecer garantias básicas como a FAPE. Muitas tensões relacionadas com o financiamento por parte do poder público em instituições privadas ocorrem na esfera do poder judiciário (MORIN, 2014; ZIRKEL, 2015; BATEMAN; YELL, 2019; ROTHSTEIN; JOHNSON, 2020).

Na realidade brasileira, Oliveira e Sobrinho (2017), Breciane (2020) e Oliveira (2021) evidenciam práticas de distanciamento do poder público da responsabilidade em relação a AEE previsto como garantia na política de Educação Especial e as práticas por via terceirização, o que afasta investimentos nas escolas públicas e de criação e manutenção de SRMs. A relação público-privado tem motivado pesquisas em relação ao financiamento e questionamentos em relação às práticas identificadas no Espírito Santo como a terceira matrícula de estudantes PAEE para atendimento em instituições filantrópicas (OLIVEIRA, 2021; FRANÇA; MELO; ALMEIDA, 2022).

A realidade de boa parte das famílias dos estudantes PAEE, descrita pelos professores entrevistados e pelo diretor de escola no Brasil, pode motivar a decisão de não adesão ao AEE justificados no fato de não haver unidades próximas às suas residências, pois nem todas as escolas ofertam AEE no município de Serra, o que acarreta na necessidade de transporte. Outros motivos apontados são a falta de profissionais nas SRMs e a manutenção precária desses espaços. A escola pesquisada no Brasil é uma escola modelo (ou de referência) no atendimento de estudantes com deficiência auditiva no município, portanto, oferta o AEE em SRM no contraturno aos estudantes matriculados na região. Mesmo sendo uma escola modelo, apresenta problemas relacionados com

a logística do transporte e a efetivação do trabalho colaborativo, conforme descreve o diretor de escola:

[...] temos uma sala de recursos voltada para os estudantes surdos. Essa sala de recursos abrange todos os estudantes surdos do município que vão para esta sala com transporte no contraturno. Por exemplo, eles estudam nos mais diversos lugares do município que é muito grande e estudam na nossa escola no contraturno fazendo atividades voltadas ao ensino de libras, mas que também tem seus problemas. O AEE deveria ser complementar ou complementar, mas com essa dinâmica, ele acaba sendo desvinculado com o que é feito na escola desses estudantes. O professor de AEE quase não tem contato com o professor que está trabalhando nas outras localidades do município. Como eles não têm contato, acabam desenvolvendo atividades desvinculadas com aquilo que o estudante está estudando no turno de sala comum e esse não é o objetivo do AEE, mas acaba acontecendo. Outra dificuldade que nós temos é em relação ao transporte, pois o município disponibiliza apenas uma van, que pega os estudantes em diferentes pontos da cidade, as vezes muito distantes. Esses estudantes, devido a essa distância, não conseguem obedecer aos horários previstos (DIRETOR DE ESCOLA, BRASIL, ENTREVISTA, 19/02/2021).

A garantia de LRE (*least restrictive enviroment*) ou ambiente menos restritivo se relaciona com o movimento pela inclusão da realidade brasileira e a busca pelo fim da segregação nos atendimentos dos estudantes com deficiência. A matrícula dos estudantes com deficiência em escolas públicas nas realidades como o Brasil e Estados Unidos e a prática de educá-los na sala de aula comum foram conquistas importantes do processo de inclusão, mas o atendimento segregado ainda existe nas duas realidades. Nos Estados Unidos, o atendimento segregado de estudantes pode acontecer motivada por uma deficiência severa que impede a participação do estudante em sala de aula comum, por decisão de um profissional, da equipe de avaliação ou por exigência dos pais. O atendimento segregado deve estar justificado no IEP do estudante e pode acontecer de forma individual ou até mesmo em pequenos grupos. De acordo com a Coordenadora de Educação da escola F., nos Estados Unidos, “quando se trata de atendimento individual (ou programa substancialmente separado), o número máximo de estudantes em um grupo é 12 e eles têm um assistente de professor por grupo” (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ESTADOS UNIDOS, ENTREVISTA, 05/02/2021). Identificamos também a prática de um atendimento segregado em determinadas partes do turno regular do estudante na escola, que consiste em sua retirada da sala de aula comum por um período e é este formato que mais se assemelha com o praticado nas escolas do Brasil, conforme descrito pelos professores de Educação Especial.

Quanto às garantias processuais, os Estados Unidos traçam em seus textos normativos, o caminho a ser percorrido para solucionar conflitos que envolvam a Educação Especial. Há uma tentativa

de chegar a um acordo entre a escola, o distrito escolar e os pais, sobre o que está determinado ser o melhor para o estudante, antes de que acessem o sistema judiciário. Sobre essas tensões com os pais de estudantes com deficiência, a Coordenadora de Educação Especial da escola pesquisada afirma que:

[...] às vezes acontecem desentendimentos entre os pais e a equipe e disponibilizamos soluções diferentes para lidar com eles. O mais fácil é marcarmos uma reunião de avaliação com os pais e tentar explicar nossas razões de, por exemplo, adicionar ou remover um serviço da Educação Especial. Se a divergência continuar, os pais têm o direito de recorrer à Secretaria de Recursos de Educação Especial e passar por mediação, acordo, e o último, que ninguém quer fazer na Educação Especial, que é a audiência, porque realmente consome muitos recursos, não apenas dinheiro, mas muito tempo para preparar toda a documentação para uma audiência. A propósito, sempre tentamos trabalhar em parceria com os pais e explicar porque concordamos ou discordamos em certos pontos e, às vezes, fazemos o que os pais querem. Portanto, depende da situação e de como avaliamos (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, ENTREVISTA, 05/02/2021).

Na realidade brasileira, a busca por solução de conflitos recai sobre o diretor de escola que busca auxílio com a Gerência de Educação Especial (GEE) da SEDU no município. A tentativa de acordo entre os pais dos estudantes e a gestão escolar pode acontecer, mas como não há um procedimento estabelecido pela política em vigor para a solução de conflitos, cada município pode instituir o seu próprio sistema. A falta de uma estrutura definida e até a mesma de informação por parte de alguns pais, pode fazer com que muitos busquem a garantia dos direitos previstos em lei por vias judiciais. Portanto, um item importante da gestão escolar em relação a Educação Especial, é a boa relação com os pais dos estudantes com deficiência, assunto tratado no capítulo seguinte ao abordar as responsabilidades de cada profissional na materialização da política no Brasil e nos Estados Unidos.

As garantias aqui apresentadas são resultado de transformações ou adaptações das políticas de Educação Especial nas realidades pesquisadas. Trata-se de uma transformação que pode ser analisada sobre dois aspectos: quanto às demandas locais e conflitos gerados pela luta por igualdade e também adaptação com o que vem sendo praticado em outras partes do mundo e o que Elias (1994a, p. 139) considera como “campanhas em prol do que hoje se entende como direitos humanos decerto extraem parte do seu ímpeto dos interesses políticos entre as grandes potências”. Também os próprios acordos internacionais podem promover uma mudança social ou “uma mobilidade local das pessoas além das fronteiras de seus próprios Estados” (ELIAS, 1994a, p. 139-140).

Observamos que com esses movimentos há um crescente sentimento de luta ou busca pela sobrevivência em âmbito mundial que representa o destino de grupos de indivíduos, em especial aqueles que Elias (1994a, p. 39) se remete como desvalidos (ou os *outsiders*), independentemente do seu Estado (*habitus* social). Costa e Neto (2016, p. 11) ilustram bem essa relação indivíduo, política pública e Estado pontuando que

[...] a política como ação do governo em prol do bem comum não passa de apelo ideológico, pois ela retrata o uso do poder e não a soberania ou a participação igual no poder. Ideológico porque pretende justificar a existência do Estado e do sistema político e, assim, subtraí-los para o atendimento de interesses de particulares no interior da sociedade. Ideológico pois, também, falseia os conflitos sociais e os conflitos de interesse.

Elias (1994, p. 189) aborda que os indivíduos, ao terem consciência das relações de interdependência entre si, com o Estado e seus conflitos, identificam que essas relações ultrapassam suas fronteiras e que movimentos acontecem em outras localidades, e que “sua identidade de grupo-nós se desloca para o plano da humanidade. Um desses sinais é a importância que o conceito de direitos humanos aos poucos vai assumindo”, como uma responsabilidade em âmbito mundial de proteção do indivíduo (ou grupos de indivíduos) e sua luta pela sobrevivência inserida em muitas tensões produzidas por suas relações em uma lógica capitalista.

5. A GESTÃO ESCOLAR E A MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: OFERTA E ATENDIMENTO, A ORGANIZAÇÃO PARA O ACESSO, PERMANÊNCIA E SEUS DESAFIOS

[...] a análise da(s) política(s) de educação requer uma compreensão que não se contenta com o estudo das ações que emanam do Poder Público em suas diferentes esferas (União, Estados, Municípios). Esta deve alcançar a escola e seus agentes e, num movimento de ida e volta, procurar apreender como as ideias se materializam em ações, traduzindo-se, ou não, na gestão educacional e escolar (VIEIRA, 2007, p. 58).

Para alcançarmos a escola e os profissionais (figurações), após traçarmos um panorama das políticas de Educação Especial de cada país, propomos nesse capítulo, analisar como essas políticas se materializam e a importância da gestão escolar nas relações de interdependência nesse processo. Para tanto, descrevemos a organização do ambiente escolar para o acesso e permanência dos estudantes PAEE, as dinâmicas em prática e os desafios/tensões da gestão escolar de forma comparada em duas escolas: Framingham, nos Estados Unidos e Serra, no Brasil.

Consideramos importante ressaltar que há nesses locais diferentes funções, propósitos e resultados e que, na dinâmica social em torno da materialização da política de Educação Especial e as figurações identificadas, devemos reconhecer que estamos diante de contextos diversos (histórico, político, econômico e cultural) em que o sistema se encontra estruturado. Nessa divisão de funções, Elias (1994a, p. 44) afirma que:

[...] até nas sociedades mais simples de que temos conhecimento existe alguma forma de divisão das funções entre as pessoas. Quanto mais essa divisão avança numa sociedade e maior é o intercâmbio entre as pessoas, mais estreitamente elas são ligadas pelo fato de cada uma só poder sustentar sua vida e sua existência social em conjunto com muitas outras.

Aqui nos dedicamos às políticas em uso (BOWE; BALL; GOLD, 1992), pois tomamos como base os discursos e práticas desenvolvidos pelos atores no processo de materialização dessas políticas, pelos gestores educacionais e outros profissionais (NASCIMENTO, 2018). Para Mainardes (2006, p. 53), a pesquisa em políticas em uso:

[...] assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

O papel ativo dos profissionais nesse contexto analisado por meio das lentes eliasianas (figuração, interdependência e poder) tratam do “posicionamento do indivíduo dentro da estrutura social” (ELIAS, 1994a), ou seja, o local que cada profissional ocupa na estrutura educacional, na Educação Especial, as responsabilidades que a política atribui a cada um e os relevantes desafios/tensões que essa dinâmica cria para a gestão escolar. Assim, organizamos nossa escrita a fim de compreender essa dinâmica interdependente que acontece no ambiente escolar com base nas interações e vivências geradas pelas práticas em vigor nas escolas públicas e suas múltiplas figurações (estudantes com deficiência, pais de estudantes, profissionais da educação e da gestão escolar) e as relações de poder que se manifestam.

Durante a investigação, optamos por priorizar as falas dos profissionais que contribuem para identificar os desafios/tensões para a gestão escolar, além de comporem uma dinâmica social específica desenhada pelas políticas de fato (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Nossas análises contemplam eixos que consideramos relevantes para direcionar o nosso olhar sobre o contexto daqueles que vivenciam as políticas como a **organização de cada escola pesquisada para oferta e atendimento da Educação Especial e serviços disponíveis, o processo de formação (inicial e continuada) e as responsabilidades dos diferentes profissionais da modalidade/serviço** nas duas realidades para, e em seguida, descrever **a importância da gestão escolar para Educação especial e os desafios identificados**, buscando analisar a dinâmica de atendimento dos estudantes com deficiência e suas tensões.

Conforme descrito na metodologia, ao fim da descrição de cada realidade, apresentamos quadros que estruturam as informações coletadas com base na organização proposta por Polon (2009), relacionando os desafios/tensões da gestão escolar nas três estruturas (organizacional, relacional e pedagógico) identificadas no decorrer deste capítulo.

Após a descrição e desenvolvimento dos quadros, tecemos nossas análises comparadas de cada realidade.

5.1. A GESTÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM FRAMINGHAM (ESTADOS UNIDOS)

Nessa etapa, buscamos dados para traçar nossa análise comparada partindo da descrição dos textos normativos, as práticas e garantias previstas, relacionando-as com as particularidades da materialização da política em cada *habitus* social (ELIAS, 1994a). Os dados e práticas descritos nessa seção foram estruturados com as informações de entrevistas com os profissionais responsáveis pela Educação Especial em uma escola no distrito de Framingham que nos orientam a compreender a dinâmica de materialização da política no âmbito local e a interdependência da gestão escolar e os profissionais da educação nesse processo, além de trazer desafios/tensões gerados nesse contexto.

5.1.1. Oferta e Atendimento da Educação Especial e Serviços Disponíveis

A escola pública do distrito de Framingham nos Estados Unidos (escola F.⁹⁰), oferta apenas a etapa de *middle school*, correspondente ao ensino fundamental II na realidade brasileira. Conforme descrito no capítulo 04 desta pesquisa, o *middle school* compreende os anos de 6º a 8º, composto por 3 anos. No ano da pesquisa (2020-2021), de acordo com o levantamento de dados realizado pelo Departamento de Educação do Estado de Massachusetts (DESE), a escola F. tinha 625 matrículas gerais, distribuídas em 179 matrículas no 6º ano, 196 no 7º ano e 250 no 8º ano. Do total de matrículas, 151 eram de estudantes da Educação Especial, ou seja, 24,2% das matrículas gerais recebiam os serviços (Tabela 3). A equipe de Educação Especial, no ano da pesquisa, era formada por 12 professores da Educação Especial, 7 assistentes e 9 auxiliares para atenderem a demanda da escola⁹¹.

⁹⁰ Nome fictício para a escola pesquisada em Framingham nos Estados Unidos.

⁹¹ O termo de livre esclarecimento e a autorização para a realização de entrevistas na escola de Framingham estão nos ANEXOS B e C desta pesquisa.

Tabela 3 - Matrículas Totais e da Educação Especial na escola F. em Framingham (MA) – 2019-2020

Matrículas	Quantitativo	Porcentagem
Matrículas Totais	625	100%
Matrículas Educação Especial	151	24,2%

Fonte: elaborado pelo autor.

De acordo com a política dos Estados Unidos, ao identificar 151 estudantes da Educação Especial na escola F., a unidade escolar deve certificar-se que todos esses estudantes tenham passado (ou estão em processo) pelas etapas descritas no capítulo anterior (Figura 3) que correspondem ao encaminhamento, avaliação, IEP, prestação de serviços relacionados, reavaliação anual do IEP e reavaliação a cada 3 anos, relacionada com a deficiência e necessidade da Educação Especial. Em relação às garantias dos estudantes com deficiência, identificamos nessa unidade escolar a oferta de: sala de recursos (equivalente a SRM), suporte em sala de aula comum junto com os outros estudantes, educação física adaptada, professor para deficientes visuais e auditivos e serviços de orientação e mobilidade, todos descritos no site do departamento de educação do distrito de Framingham⁹².

A presença do estudante com deficiência na sala de aula comum acontece por meio do suporte por um professor da Educação Especial e/ou assistente (quando necessário, um auxiliar) que fazem seu acompanhamento para garantir que seja colocado em prática o que está previsto no IEP. A assistência em sala de aula comum pode ocorrer de 2 formas, levando em consideração as necessidades do estudante: na forma individual ou em dupla, um estudante e um assistente (1:1), dois estudantes para um assistente (2:1), ou na forma de pequenos grupos, conforme descrito no IEP de cada estudante. Quanto ao formato colaborativo nessa dinâmica de atendimento, o professor da Educação Especial trabalha em colaboração com os outros professores das disciplinas regulares, relacionando o conteúdo que o professor está trabalhando com a metodologia mais adequada para aprendizagem do estudante e suas necessidades educacionais por meio de adaptações. O professor de Educação Especial e o assistente garantem que as acomodações sejam implementadas no desenvolvimento das atividades na sala de aula comum, bem como nos materiais que os estudantes recebem, em acordo com o que se encontra descrito no IEP.

⁹² Fonte: <https://www.framingham.k12.ma.us/Page/2614>

A sala de recursos é reservada para o atendimento de estudantes que frequentam a sala de aula comum e que possuem deficiências leves a moderadas, com o atendimento ocorrendo de forma individual ou em pequenos grupos. O trabalho de instrução educacional nesse espaço acontece em acordo com as recomendações de serviços, adaptações e uso de tecnologias que constam no IEP do estudante. O suporte pode ser fornecido para necessidades de leitura, matemática, linguagem, escrita, organizacional e/ou outras necessidades educacionais. As metodologias de ensino adotadas variam em cada caso, mas devem atender às necessidades do estudante e aos objetivos do currículo. O apoio por meio da sala de recursos pode ocorrer no horário de aula regular em horários pré-estabelecidos no IEP.

Quanto aos serviços relacionados da Educação Especial, com atendimentos realizados no próprio ambiente escolar, os estudantes da escola F. tinham acesso a serviços de terapia ocupacional (1 profissional), fisioterapia (1 profissional), BCBA⁹³ (*Board Certified Behavior Analyst*) (1 profissional), ABA⁹⁴ (*Applied Behavioral Analysis*) (1 profissional) e fonoaudiologia (2 profissionais). No caso da fonoaudiologia e outros serviços que fossem necessários para atender poucos estudantes, a dinâmica de atendimento acontece em 2 formatos: de forma fixa, quando o profissional só atende naquele espaço escolar; ou itinerante, quando o profissional atende também em outras escolas. A dinâmica de atendimento, a duração e a frequência do atendimento estão descritas no IEP do estudante e a necessidade do serviço deve estar relacionada com a dificuldade/limitação do estudante em termos educacionais avaliados pela equipe. A disponibilidade de outros serviços está garantida por lei, mas depende da necessidade por parte dos estudantes naquela unidade escolar. Importante destacar que esses serviços não estão disponíveis para os demais estudantes, apenas aqueles que possuem um IEP, comprovada a sua necessidade para o acesso ao currículo regular, aprovada pela equipe de avaliação e com o consentimento dos pais.

O atendimento segregado, conforme descrito na seção anterior, faz parte da dinâmica de atendimento dos estudantes com deficiência nas escolas de Framingham. Na data da pesquisa, a escola

⁹³ BCBA - *Board Certified Behavior Analyst* (Analista de comportamento certificado por conselho) - é uma certificação de nível de graduação em análise do comportamento. Os profissionais certificados no nível BCBA são profissionais independentes que prestam serviços analíticos comportamentais. Fonte: <https://www.bacb.com/bcba/>

⁹⁴ ABA - *Applied Behavior Analysis* (Análise comportamental aplicada) - é um tipo de terapia que pode melhorar as habilidades sociais, de comunicação e de aprendizagem por meio do reforço positivo. Muitos especialistas consideram o ABA o tratamento padrão para crianças com transtorno do espectro do autismo ou outras condições de desenvolvimento. Fonte: <https://www.massaba.net/>

F. atendia 3 estudantes nesse formato. Em geral, o atendimento segregado é realizado com estudantes que apresentam uma deficiência severa e a motivação e a forma do atendimento devem estar previstas no IEP e com a devida anuência por escrito dos pais. Esse atendimento é conhecido como sala de aula substancialmente separada ou segregada e está distribuído em 4 programas diferentes com as seguintes particularidades⁹⁵:

1. Dificuldades de Aprendizagem e Linguagem (LLD ou *Learning and Language Disabilities*): destinado a estudantes com deficiência intelectual baixa a média que apresentam deficiências significativas de leitura, escrita, matemática e/ou comunicação. Os estudantes utilizam de um currículo adaptado que reflete o currículo padrão, mas em um ritmo diferente. O currículo é modificado para atender às necessidades acadêmicas significativas desses estudantes. O professor da Educação Especial e/ou assistente fornecem instruções individualmente ou para pequenos grupos em todas as áreas acadêmicas (matemática, artes da linguagem, ciências e estudos sociais). A participação desse estudante na sala de aula comum deve acontecer quando a equipe de avaliação determina se está apto para frequentar o espaço comum.
2. Transtornos do Espectro do Autismo (ASD ou *Autism Spectrum Disorders*): atendimento para estudantes do espectro do autismo que necessitam de suporte sócio-pragmático, acadêmico e comportamental. Os programas oferecem treinamento comportamental intensivo, com base nos princípios da ABA e nas técnicas de comunicação total, a fim de desenvolver habilidades sociais e de preparação acadêmica. O programa combina abordagens sociais, de desenvolvimento e comportamentais, sempre que possível, para enfrentar os desafios educacionais desses estudantes.
3. Deficiências emocionais e comportamentais (DE ou *Emotional and Behavioral Disabilities*): destinado a estudantes com deficiências emocionais e comportamentais. O professor de Educação Especial e/ou assistente fornece suporte no ambiente de educação geral e/ou em pequenos grupos, quando necessário, a fim de abordar: gerenciamento de questões relacionados a raiva, resolução de conflitos, técnicas de relaxamento, habilidades sociais, processo de grupo, pressão de grupo, *bullying*, estratégias para controlar o comportamento e autocontrole. A equipe do programa trabalha diretamente com as famílias do estudante e

⁹⁵ Fonte: <https://www.framingham.k12.ma.us/Page/2614>

coordena o trabalho com profissionais fora da escola como psicólogos. Um especialista em comportamento e um assistente social também apoiam o programa em tempo integral.

4. Deficiências intelectuais (II ou *Intellectual Impairments*): destinado a estudantes com desafios intelectuais e de aprendizagem significativos. Alguns estudantes do programa têm deficiências significativas nas áreas de habilidades sociais e atividades da vida diária. O programa se concentra nas habilidades funcionais para a vida e no conhecimento sobre a comunidade, a fim de funcionar da forma mais independente possível. Outros estudantes do programa têm excelentes habilidades sociais e se beneficiam de um currículo acadêmico mais tradicional, com o currículo acadêmico fornecido em um ritmo mais lento. Este programa tem a capacidade de trabalhar com ambos os tipos de alunos, pois é ofertado um currículo de habilidades para a vida funcional e um outro que reflete o currículo padrão. Os estudantes recebem instrução acadêmica em artes da linguagem, leitura, matemática, ciências e estudos sociais. Eles também fazem aulas de apoio acadêmico para revisão e reforço do conteúdo acadêmico.

Para atender a essa demanda de estudantes com deficiência e atender a todos com as garantias previstas nas políticas federal e estadual em Massachusetts, partimos para a análise da estrutura profissional e os requisitos e responsabilidades exigidas em cada cargo para que o poder público, por meio de seus representantes, contrate e organize as equipes responsáveis pela materialização da política e realize a gestão dos recursos disponíveis.

5.1.2. Da Organização Escolar e suas Relações na Educação Especial: Formação, Certificação e Contratação

Para fazer com que a dinâmica determinada pelas políticas (federal e estadual) descritas no capítulo 04 e com o quantitativo de matrículas gerais e da Educação Especial seja uma realidade, a escola deve estar estruturada de forma que todos os estudantes com deficiência sejam atendidos, garantindo o funcionamento de sua estrutura e o atendimento das necessidades dos profissionais da educação e dos estudantes. A gestão escolar tem importante função na organização desse contexto e no gerenciamento das relações/tensões entre os diferentes profissionais.

Apresentamos na Tabela 4 a estrutura profissional (cargos e quantidade de profissionais) que compõem o quadro de funcionários da escola F. cujas funções estão diretamente relacionadas com a Educação Especial e com o atendimento dos estudantes com deficiência. Os cargos ou figurações aqui listadas estão relacionados com posições e responsabilidades de cada um dentro da estrutura social de acordo com O’laughlin e Lindle (2015) e Elias (1994a).

O Departamento de Educação do distrito de Framingham mantém a gestão da escola F. com um diretor e dois vice-diretores (ou diretores assistentes). O diretor de escola compartilha com os vice-diretores as funções relacionadas com o cargo e também responsabilidades, como por exemplo, um vice-diretor é responsável por questões comportamentais na escola, o outro vice-diretor é responsável por questões relacionadas às necessidades dos coordenadores de área. A coordenação de Educação Especial pode responder diretamente a um vice-diretor ou ao próprio diretor dependendo de como as tarefas são divididas na unidade.

Tabela 4 - Quantitativo de profissionais da Educação Especial na escola F. em Framingham (MA) - 2020-2021

Profissionais	Quantitativo
Diretor de Escola	1 profissional
Vice-Diretor de Escola	2 profissionais
Coordenador de Educação Especial	1 profissional
Professores da Educação Especial	12 professores
Assistentes Educação Especial	7 assistentes
Auxiliares (Cuidadores)	9 auxiliares
Professores no Programa ASD	1 professor
Professores do Programa TBE	1 professor
Professores do Programa II	4 professores
Total de professores da Educação regular	52 professores

Fonte: elaborado pelo autor.

A legislação do estado de Massachusetts (General Laws c.71) em sua seção 59B (MASSACHUSETTS, 2020), que trata dos diretores de escola; sua nomeação; compensação; deveres; nomeação de outros funcionários, define que cabe ao superintendente de um distrito escolar nomear os

diretores para cada escola pública dentro do distrito em níveis de remuneração, determinados de acordo com as normas estabelecidas pelo comitê escolar. A legislação estadual estabelece que:

[...] os diretores empregados sob esta seção serão os administradores e gerentes educacionais de suas escolas e **supervisionarão a operação e gestão de suas escolas e propriedade escolar**, sujeitos à supervisão e direção do superintendente. Os diretores empregados sob esta seção serão responsáveis, de acordo com as políticas distritais de pessoal e restrições orçamentárias e sujeitos à aprovação do superintendente, **pela contratação de todos os professores, treinadores esportivos, auxiliares de instrução ou administrativos e outros funcionários designados para a escola e por encerrar todo esse pessoal**, sujeito a revisão e aprovação prévia do superintendente e sujeito a este capítulo; desde que, no entanto, a promoção e disciplina, até e incluindo a demissão, de funcionários em cargos de custódia, manutenção e outros cargos não docentes sejam conduzidos de acordo com qualquer acordo coletivo de trabalho. Antes de qualquer atribuição a uma escola de um professor anteriormente empregado em outra escola do distrito, incluindo, mas não limitado a transferência voluntária, transferência involuntária, redução de força e *recall*, o superintendente deve consultar de boa-fé o diretor sobre a atribuição e aplicação de quaisquer critérios de seleção negociados coletivamente. No caso de uma atribuição relacionada à transferência involuntária ou demissão de um professor para outra escola, qualquer critério de seleção negociado coletivamente deve incluir os fatores estabelecidos no sétimo parágrafo da seção 42. O diretor de qualquer escola que exija um exame para a admissão do aluno será única e exclusivamente responsável pela contratação de todos os professores, auxiliares de instrução ou administrativos e outro pessoal e por encerrar todo esse pessoal sem a exigência de revisão ou aprovação prévia do superintendente antes de tal contratação ou rescisão. **Esta seção não deve impedir uma pessoa de servir como diretor de 2 ou mais escolas primárias ou o uso de diretores de ensino em tais escolas** (*Mass. General Laws c.71 § 59B*, [s/p] tradução e grifos nossos).

A legislação define ser de responsabilidade do diretor promover a tomada de decisão participativa (gestão participativa⁹⁶) entre todos os profissionais com o objetivo de desenvolver a política educacional de forma colaborativa e inclusiva na contratação de novos profissionais.

Portanto, dentre as funções do diretor de escola na realidade dos Estados Unidos, está a contratação de professores e outros profissionais. A contratação do diretor de escola e vice-diretores é realizada pelo superintendente de Educação e sua equipe, com a participação do comitê escolar. A seleção para o cargo de diretor de escola pode envolver outros representantes como membros do sindicato, associação de pais, professores, administradores, diretores de escola de todo o distrito e profissionais do Departamento de Educação. O salário dos diretores pode estar vinculado às metas pré-estabelecidas entre ele e o superintendente, de acordo com o plano de melhorias da unidade onde o diretor atua. Podem influenciar também os resultados/dados apresentados pela escola em avaliações em larga escala aplicadas pelos governos federal e estadual, taxas de sus-

⁹⁶ Para Libâneo (2013, p. 106) define gestão participativa como “a forma de exercício democrático da gestão e um direito de cidadania, mas implica, também, deveres e responsabilidades”.

pensão de estudantes e/ou taxa de absentismo, no qual os estudantes da Educação Especial também são avaliados e que norteiam as políticas públicas e tomada de decisão (LANE et al., 2019). Os contratos de trabalho dos profissionais têm um período determinado (geralmente 2 anos) e são renovados a cada novo período de acordo com a avaliação do diretor de escola feita pelo superintendente e seus assistentes. Assim, avaliações periódicas acontecem por parte do superintendente ao diretor de escola e do diretor de escola aos outros profissionais, conforme descrito pelo diretor da escola F.

A avaliação é sempre feita pelos supervisores que trabalham no distrito, então meus supervisores são o superintendente e o superintendente assistente. O superintendente assistente faz minhas avaliações e, posteriormente, tenho uma reunião com o superintendente que repassa minhas metas e minhas avaliações comigo. E é claro, meu pagamento também está relacionado a esse trabalho. Então, dependendo de como está a minha avaliação, isso pode influenciar nos meus ganhos, de quanto eu recebo de ano para ano. Também temos um comitê escolar que é, basicamente, o chefe do superintendente. Portanto, eu também reporto ao comitê escolar. Por exemplo, na semana passada, tive que apresentar ao comitê escolar nosso plano para a escola, e eles estão lá para avaliar nosso plano e decidir se estamos fazendo o trabalho que devemos fazer ou não. Além disso, o estado pode, obviamente, auditar a escola, se assim desejarem. Se eles quiserem, podem entrar e revisar todos os nossos registros e fazer perguntas a qualquer momento.

Também há decisões com base nos dados de responsabilidade e isso é baseado no número de testes padronizados (avaliações em larga escala), nossas taxas de absentismo, nossas taxas de suspensão, tudo está baseado em dados que saem de nossa escola e esses dados são realmente importantes para o estado decidir se esta é ou não uma escola que funciona ou uma escola que precisa de algum auxílio. Na verdade, nessa escola, um dos motivos que me convidaram a assumir o cargo de diretor é que é uma escola determinada pelo estado de que necessita de atendimento direcionado, por ser considerada de baixo desempenho. Por isso que era tão importante ter alguém aqui para ajudar a escola com o trabalho que eles estavam fazendo para mudar essa realidade. A minha função no escritório central estava ligada ao trabalho de melhoria de algumas escolas. Então, esse foi um dos motivos pelos quais me convidaram para assumir a direção, porque eu conhecia os planos e como executá-los⁹⁷ (DIRETOR DE ESCOLA, ESTADOS UNIDOS, ENTREVISTA, 02/02/2021).

Conforme descrito, o diretor da escola F. teve um processo atípico daquele que normalmente acontece no distrito, motivado pela necessidade de melhoria. Os fatores que influenciaram na escolha do atual diretor foi o fato do diretor anterior ter deixado o cargo e o desempenho insuficiente da escola em avaliações diante das exigências dos governos federal e estadual. Esses fatores fizeram com que o superintendente selecionasse um dos profissionais que atuavam no Departamento de Educação do distrito para colocar em prática os planos de melhoria.

⁹⁷ Essas informações sobre o desempenho de escolas nos Estados Unidos podem ser acessadas no site <https://www.greatschools.org/>.

Para colocar em prática os planos de melhoria é necessário que o gestor conheça a dinâmica de trabalho do ambiente escolar. Nesse ambiente, formado por diferentes setores, cada departamento possui uma coordenação, um profissional responsável pela gestão de sua área, como o Departamento de Educação Bilíngue e o Departamento de Educação Especial. Os coordenadores estão diretamente relacionados com a contratação de profissionais (professores de sala de aula regular, professores da Educação Especial, assistentes, cuidadores) que farão parte da equipe, portanto têm poder de decisão sobre a contratação de novos profissionais (gestão democrática).

A contratação de profissionais que atuam nas escolas do distrito de Framingham tem início com o a disponibilidade de vagas no site do Departamento de Educação⁹⁸ e uma seleção é realizada na própria escola, coordenada pelo diretor, vice-diretores e coordenadores de área. A seleção é coordenada por uma equipe de profissionais que trabalha de forma colaborativa para a escolha do candidato. No próprio site, os candidatos às vagas preenchem um formulário para participarem da seleção. Posteriormente, o candidato passa por etapas como a análise de currículo, verificação de documentos como a formação inicial, certificação estadual para atuar, experiência, entrevista, verificação das cartas de recomendação até chegar à decisão final da equipe. Os contratos são firmados de forma temporária de até 3 anos sendo renovados de acordo com a avaliação realizada pelo diretor de escola e sua equipe após o fim do contrato. Também acontece a contratação de profissionais temporários para os cargos de acordo com a necessidade da escola, mas o diretor reforça a dificuldade de contratar profissionais temporários por não ser oferecido a eles os mesmos benefícios que os outros profissionais, como assistência médica. De acordo com o diretor de escola:

[...] um dos desafios que temos está relacionado com pessoal, em conseguir profissionais de alta qualidade para nossa escola. No momento, temos 2 educadores especiais em licença médica. Portanto, quando temos um professor em licença médica, não podemos contratar outro professor. Sua posição está protegida. A única coisa que podemos fazer é contratar um professor substituto que, até substitutos que ficam um período mais longo, às vezes um ano inteiro, não têm direito a assistência médica e são pagos com diárias. Por exemplo, nós temos uma educadora especial agora, em licença maternidade, e esperávamos que ela voltasse e ela decidiu tirar o resto do ano de folga. Ainda não conseguimos encontrar um substituto para posição dela na escola. Entrevistamos mais de 15 pessoas diferentes e cada vez que vamos para a entrevista, os candidatos parecem muito animados. Quando nos perguntam “então vou receber benefícios médicos?”, dizemos não, sem benefícios médicos.

⁹⁸ As vagas disponíveis para as escolas de Framingham estão disponíveis no endereço: <https://framingham.tedk12.com/hire/index.aspx>

No dia seguinte, eles nos enviaram uma carta manifestando como estão tristes e que esperam que haja outra vaga, uma vaga de tempo integral disponível em algum momento, porque eles gostariam de trabalhar na escola. Isso nos coloca em uma pressão maior sobre os outros educadores especiais, porque ainda assim, precisamos fornecer aos estudantes suas acomodações de Educação Especial e atender às suas necessidades, e queremos, é nossa obrigação fazer isso com nossos estudantes, mas essa dinâmica com a falta de profissionais nos pressiona (DIRETOR DE ESCOLA, ESTADOS UNIDOS, ENTREVISTA, 02/02/2021).

Mesmo diante do desafio de contratar profissionais para atuarem na escola, há uma tensão em relação à formação inicial e continuada de todos os profissionais. As legislações federal e estadual exigem que os profissionais ou ELLs (*English Language Learners*) tenham um diploma de bacharel na área de estudo principal e especialização (mestrado e/ou doutorado) em sua área principal. Além da formação inicial, nos Estados Unidos e também em Massachusetts, é necessário que o professor tenha uma licença fornecida pelo Estado para atuar nas escolas públicas e privadas. Todas as vagas de emprego para atuar em qualquer posição no sistema educacional dos Estados Unidos, inclusive na Educação Especial, há exigência de uma certificação/licenciamento controlado pelo Estado. Para conseguir essa licença estadual, é necessário que o candidato, ao fim de sua formação inicial, se inscreva e conclua um curso de qualquer instituição credenciada pelo DESE (Departamento de Educação Elementar e Secundário) do estado de Massachusetts; e/ou complete um programa de preparação de educadores aprovado por Massachusetts para a licença aplicável; e que, após a conclusão do curso de preparação, seja aprovado em exame para adquirir o MTEL (*Massachusetts Tests for Educator Licensure*) que exige além do conhecimento teórico, também comprovação de horas práticas. Tanto os cursos preparatórios como a licença em si são pagas. Os tipos de licenças fornecidos pelo Estado⁹⁹ são:

- **Professores Acadêmicos Principais:** primeira infância, ensino fundamental, ensino secundário, professores de estudantes com deficiências moderadas e graves, inglês, leitura, artes da linguagem, matemática, ciências, educação cívica e governo, economia, história e geografia.
- **Administradores Acadêmicos:** somente diretor/diretor assistente ou supervisor/diretor.
- **Educadores Vocacionais:** a partir de 1º de julho de 2021, os educadores que solicitam sua primeira licença profissional ou certas licenças de administrador profissional inicial

⁹⁹ Fonte: http://www.mtel.nesinc.com/PageView.aspx?f=GEN_Tests.html

(especificamente, diretor/assistente profissional e supervisor/diretor profissional) devem obter o endosso do SEI.

Após o candidato conseguir a licença estadual e iniciar sua atuação profissional, este deve cuidar da renovação da licença a cada período pré-estabelecido pelo Departamento de Educação responsável pelas licenças. Para essa renovação, é necessário que o candidato invista em sua formação continuada e comprove horas de atualização na área de sua certificação. Alguns cursos de atualização são fornecidos pelo próprio estado, pela escola onde o professor esteja atuando ou por meio de instituições privadas de ensino. Por isso, a formação continuada é um requisito para que o profissional da área da educação continue atuando nas escolas públicas do estado e mantenha sua licença atualizada. A manutenção da licença é muito importante para a continuidade do trabalho nas escolas.

A dinâmica de licenças para atuar na área da Educação é válida inclusive para o próprio diretor que possui uma licença específica para atuar (administradores acadêmicos). Para se tornar diretor de escola é necessária formação em qualquer área, mas que o candidato passe por uma formação complementar voltada para a administração escolar (ou liderança escolar – *school leaders*) e tenha a certificação Administradores Acadêmicos. Há professores de áreas específicas como inglês que, após anos lecionando, decidem migrar de área de atuação e conseguem a licença específica de Administradores Acadêmicos, atuando na área da gestão escolar.

Para a atuação em Educação Especial, há um curso de nível superior específico, mas a política de certificações permite que o professor que tenha a formação de bacharelado em qualquer área de conhecimento e que, após uma formação complementar em Educação Especial, tenha o direito de solicitar uma licença para atuar no serviço e/ou em programas específicos disponibilizados pelo Estado. Em entrevista, a coordenadora de Educação Especial da escola F. descreve essa dinâmica de formação, a licença estadual para atuar nas escolas do estado, a questão das vagas e os programas disponíveis.

Para ser professor de Educação Especial, você deve ter a graduação em Educação Especial e a licença. Para obter a licença, é preciso levar em consideração que existem diferentes tipos de licenças, e que começamos com uma provisória, até conseguir a permanente. Temos basicamente 2 professores de Educação Especial por série. Normalmente existem duas equipes, então cada equipe tem um professor de Educação Especial. Temos

2 professores auxiliares de Educação Especial que dão suporte aos professores na inclusão e adaptação. Além disso, temos Educadores Especiais designados para esses programas de atendimento individual (substancialmente separados), portanto, há um Educador Especial exclusivamente para programas como o de atendimento de estudantes com autismo. Esta educadora é certificada como BCBA. Temos 4 educadores especiais que são de programas para deficientes intelectuais. Um professor de educação especial, além de ter uma licença de educação especial, também pode ter uma licença relacionada à disciplina, lecionando disciplinas específicas nesses programas de Educação Especial, como estudos sociais, matemática e ciências. Outra educadora especial está designada para o programa de educação bilíngue transicional e que também possui uma assistente que trabalha principalmente nos serviços que são prestados na sala de recursos. Existem alguns profissionais que trabalham no apoio à inclusão, mas isso depende de como cada programa é estruturado de acordo com a deficiência e a necessidade de cada estudante, identificando os serviços que funcionam melhor para eles (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, ENTREVISTA, 05/02/2021).

Ainda sobre a dinâmica de contratação de profissionais, os requisitos para as vagas podem variar de acordo com o cargo. Ao consultar as vagas disponíveis para trabalho na área da educação em Framingham, encontramos vagas para professor de Educação Especial, assistente e cuidador na própria escola F., todas listadas na Tabela 4.

Na descrição da vaga para professor de Educação Especial há preferência por candidatos com experiência de ensino e no desenvolvimento de instruções diretas e indiretas para estudantes com deficiência em seus Programas de Educação Individualizada (IEPs) e apoio aos professores em sala de aula comum e na implementação das metas do IEP. Dentre as responsabilidades do cargo estão: planejar um programa de estudo que, tanto quanto possível, atenda às necessidades, interesses e habilidades individuais dos estudantes; criar um ambiente de sala de aula propício ao aprendizado e adequado à maturidade e aos interesses dos estudantes; orientar o processo de aprendizagem para o alcance das metas curriculares e em harmonia com as metas e estabelecer objetivos claros para todas as aulas, unidades, projetos e similares para comunicar esses objetivos aos estudantes; empregar métodos instrucionais e materiais que são mais apropriados para atingir os objetivos estipulados; avaliar as metas dos estudantes regularmente e elaborar relatórios de progresso conforme necessário; aconselhar-se regularmente com colegas, estudantes e/ou pais; **auxiliar a administração na implementação de todas as políticas** e/ou regras que regem a vida e conduta do estudante, desenvolver regras razoáveis de comportamento e procedimento em sala de aula e manter a ordem nesse espaço; planejar e supervisionar tarefas intencionais para auxiliares de professores e/ou voluntários; **participar de reuniões de funcionários e atuar em comitês de funcionários e/ou escolas; participar de programas de desenvolvimento de pessoal** (grifo

nosso). Destacamos a responsabilidade do profissional na gestão democrática e implementação das políticas e em relação a sua participação na tomada de decisões e formação continuada promovida na escola.

Também estavam disponíveis vagas para assistente da Educação Especial. As responsabilidades do cargo são: auxiliar o professor da sala de aula comum com instruções diretas e/ou indiretas; auxiliar o professor na seleção e utilização de materiais educacionais e suprimentos em geral; auxiliar o professor na administração de desempenho e/ou testes de diagnóstico; auxiliar o professor na implementação de programas de modificação de comportamento; auxiliar o professor na manutenção geral da sala de aula; auxiliar o professor na supervisão dos estudantes envolvidos nas atividades escolares; ajudar o professor a se preparar para as atividades do dia antes da escola e depois da escola, planejando para o dia seguinte; assumir a responsabilidade do professor da sala de aula na sua ausência; **participar de programas de desenvolvimento de pessoal exigidos pelo diretor da unidade** e, embora a posição imediata possa não exigir, pode ser necessário atuar como cuidador em algumas tarefas como ir ao banheiro, levantar ou mudar de posição na escola com base na necessidade do estudante (grifo nosso). Conforme descrito no cargo de professor da Educação Especial, o assistente também deve participar dos programas de formação continuada.

Para a vaga de cuidador, dentre as responsabilidades, tem-se a de auxiliar o(s) estudante(s) designado(s) em tarefas físicas como vestir e tirar agasalhos, mover-se em sala em sala, usar o banheiro e outras atividades do cotidiano; executar recados e tarefas simples para o(s) estudante(s), como apontar lápis, carregar bandejas de almoço e similares; sob a supervisão do professor de Educação Especial, trabalhar com pequenos grupos de estudantes para reforçar o material inicialmente introduzido pelo professor; acompanhar o(s) estudante(s) designado(s) quando são necessárias idas ao escritório ou à enfermaria da escola, dentre outros.

Como as contratações acontecem na própria unidade escolar, no caso da Educação Especial, a coordenadora de área é responsável, como parte de uma equipe, de selecionar os profissionais que se candidatam às vagas de emprego para participar do processo de seleção. Observamos que na descrição das responsabilidades dos cargos, em sua maioria, consta a obrigatoriedade de parti-

cipação em programas de desenvolvimento pessoal (ou formação continuada) e a preocupação do relacionamento/contato com os pais.

Em entrevista, a coordenadora de Educação Especial da escola F. descreve como foi a sua contratação e as responsabilidades do seu cargo relacionadas com as contratações de novos profissionais para atuarem no serviço.

Geralmente, o distrito publica vagas em seu site e as pessoas se inscrevem. Foi exatamente desta forma que aconteceu comigo, eu me inscrevi. Houve uma abertura para minha posição. Candidatei-me, participei da entrevista e consegui o cargo. Funciona da mesma forma quando contrato profissionais. Eu verifico a postagem dos candidatos, agendo as entrevistas, verifico as recomendações, mas eu não sou a única no processo de entrevistas. Geralmente estou acompanhada pelo diretor de escola, ou pelo vice-diretor, ou por outro profissional que tenha interesse em conhecer o possível candidato (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, ENTREVISTA, 05/02/2021).

Mesmo com o poder de contratação de profissionais para sua equipe por meio de uma seleção de forma colaborativa com outros profissionais da escola, o diretor descreveu as dificuldades enfrentadas na gestão escolar em conseguir a quantidade de profissionais que a escola necessita, bem como de encontrar profissionais qualificados e a importância da valorização dos profissionais que realizam um bom trabalho. A rotatividade de profissionais é prejudicial para a continuidade dos trabalhos realizados na Educação Especial.

Mesmo com professores, assistentes e auxiliares, às vezes é difícil ter certeza de que temos o suficiente e que estamos cumprindo com as diretrizes das políticas. É um fator importante encontrarmos a pessoa adequada para o estudante. Que combinamos a pessoa certa com o programa certo. [...] Para nós, é muito importante posicionarmos as pessoas certas e temos que ser capazes de coletar dados desses trabalhos da Educação Especial e o treinamento desses profissionais leva tempo. Quando encontramos um bom educador especial, seja um professor ou um assistente, realmente os cultivamos e fazemos de tudo para impedi-los de querer ir para outro lugar porque a realidade é que há uma necessidade desses profissionais em todo o país e eles poderiam facilmente encontrar um emprego em lugar que quisessem. Em uma escola como a nossa, existem outros desafios além desses. Portanto, é muito importante cultivar esses relacionamentos e fazer com que se sintam valorizados, e por mais valorizados que sejam, devemos deixá-los saber o quanto são importantes para a equipe (DIRETOR DE ESCOLA, ESTADOS UNIDOS, ENTREVISTA, 02/02/2021).

Diante do exposto, observamos que os gestores devem estar aptos para administrar o que as políticas determinam, utilizando do espaço escolar, o contexto local e os recursos humanos e materiais para garantir a materialização da política. Para uma gestão eficiente, o diretor necessita conhecer as necessidades da unidade de ensino e atendê-las utilizando os recursos disponíveis, mas para isso ele conta com uma equipe de profissionais que devem conhecer também as diretrizes e

trabalhar de forma colaborativa. O próprio diretor da escola F. define sua função como “uma gestão dessas peças porque, como diretor, você não pode ser um especialista em todas as áreas da escola” (DIRETOR DE ESCOLA ESTADOS UNIDOS, ENTREVISTA, 02/02/2021). Não há uma gestão isolada, mas sim uma relação de interdependência das diversas figurações (ELIAS, 1994a) em torno da escola e da Educação Especial. Essas relações de interdependência da política de Educação Especial e os profissionais geram conflitos/tensões para a gestão que são tratados na seção a seguir.

5.1.3. A importância da Gestão Escolar e os desafios da Educação Especial

De acordo com Maclaughlin e Ruedel (2012, p. 1), dos diretores de escola é esperado que:

[...] compreendam e implementem uma série de novas políticas, incluindo como identificar estudantes com deficiência, como garantir que eles sejam totalmente incluídos no currículo de educação geral e o que considerar na educação desses estudantes. [...] compreender dos fundamentos legais e das prerrogativas dos estudantes com deficiência e suas famílias, bem como uma sólida compreensão de quais práticas e processos constituem a Educação Especial efetiva (MACLAUGHLIN; RUEDEL, 2012, p. 1-2).

De acordo com as autoras, desde 2001 a responsabilidade pela Educação Especial migrou do departamento de Educação dos distritos para as escolas. Esse fato transfere para o diretor as responsabilidades diretamente relacionadas com a Educação Especial. O diretor deve fornecer liderança e supervisão para todos os aspectos da educação de estudantes com deficiência e esses fatores são essenciais para a materialização da política de Educação Especial na escola (MACLAUGHLIN; RUEDEL, 2012). Maclaughlin e Ruedel (2012) e O’Laughlin e Lindle (2015) reforçam a importância que os diretores de escola e/ou gestores de conhecerem os fundamentos legais da política de Educação Especial dos Estados Unidos, citados no capítulo anterior dessa tese, e de garantir as prerrogativas dos estudantes e de suas famílias (relacionadas com o acesso e permanência).

No entanto, Maclaughlin e Ruedel (2012) afirmam que nem todas as seleções para diretor de escola nos Estados Unidos exigem do candidato que a Educação Especial faça parte do seu currículo de formação. Como resultado dessa prática, muitos diretores estão aprendendo sobre a política de Educação Especial com os profissionais da escola, com a prática do serviço e com os próprios estudantes e seus familiares que interagem com a escola (BATEMAN; BATEMAN, 2014).

Portanto, há críticas quanto a falta de abordagem da política de Educação Especial no currículo de formação inicial de profissionais de educação nos Estados Unidos (BATEMAN; YELL, 2019; ROBERTS; GUERRA, 2017). Muitos profissionais, como diretores de escola e professores da sala de aula comum, não se sentem preparados para supervisionar, colaborar e decidir sobre questões relacionadas com a Educação Especial por conta de sua formação inicial que não trouxe uma abordagem aprofundada sobre o serviço ou por considerarem o processo complexo.

Ainda sobre a formação inicial, a pesquisa de O’Laughlin e Lindle (2015) e Schulze e Boscardin (2018) identificam diferenças na gestão de diretores de escolas que possuem conhecimento em Educação Especial e aqueles que não possuem. Para os autores, os diretores de escola são responsáveis por liderarem, administrarem, supervisionarem e gerenciarem os programas e serviços da Educação Especial, assegurando especialmente a FAPE e LRE, mas que para isso o conhecimento das políticas federais e estaduais faz diferença, já que a implementação apropriada dessas políticas impacta os estudantes e a escola. Bateman e Bateman (2014) completam afirmando que os diretores devem estar familiarizados com os conceitos e práticas da Educação Especial.

Incentivar a colaboração entre os professores e apoiar serviços e programas que resultam na melhoria das práticas na escola e a realidade de estudantes e familiares são algumas responsabilidades que Schulze e Bocardin (2018) citam para os gestores. Outra consideração que os autores trazem a respeito da participação dos gestores na materialização da política de Educação Especial é que tanto o IDEA quanto o ESSA, criam altas expectativas em diretores para assegurar que os estudantes alcancem os níveis exigidos pelo estado, como é o caso da avaliação do diretor da escola F. com base nas notas das avaliações em larga escala, nos quais os estudantes da Educação Especial são incluídos.

De acordo com Roberts e Guerra (2017), dentre as responsabilidades dos diretores de escola:

[...] inclui o atendimento eficaz e eficiente às exigências das legislações estadual e federal, que incluem prestação de contas. Os diretores das escolas não estão adequadamente equipados para supervisionar os serviços de educação especial devido à deficiência de cursos de educação especial no currículo e estágio de seu programa de preparação universitária (ROBERTS; GUERRA, 2017, p. 5).

O diretor da escola F., corroborando com Maclaughlin e Ruedel (2012) e Roberts e Guerra (2017), relata sobre a sua formação, e avalia seu conhecimento sobre a Educação Especial e as práticas na escola.

A realidade é que tive aulas sobre Educação Especial em minha formação inicial como professor de inglês. Mas aprendi mais na escola, pois temos uma coordenadora de Educação Especial que me auxilia bastante. Ela é a pessoa a quem eu procuro em casos de dúvidas sobre a legislação da Educação Especial e as necessidades de nossos estudantes. Aprendi muito estando na posição de diretor, fazendo perguntas, participando de reuniões e conversas. Se eu tivesse seguido um caminho normal e feito um programa de mestrado em liderança e administração em educação, provavelmente teria escolhido fontes muito específicas para isso ou, se tivesse feito programas suplementares, provavelmente teria aulas sobre a Educação Especial. Na minha experiência pessoal, não tive uma formação adequada sobre o serviço, então foi um longo período para aprender e ter certeza de que sei o que está acontecendo. Muito desse conhecimento foi autodirigido (DIRETOR DE ESCOLA, ESTADOS UNIDOS, ENTREVISTA, 02/02/2021).

Mesmo com o problema relacionado com a formação inicial e a falta de conhecimento sobre a Educação Especial, profissionais como professores e a coordenadora do serviço reafirmam a importância do diretor de escola e sua gestão para a materialização da política. De acordo com a coordenadora de Educação Especial, o diretor de escola deve entender como funciona a Educação Especial para que possa alocar os recursos apropriados e quais as necessidades do programa, bem como de espaços em termos da disciplina escolar e também sobre as metodologias. Além disso, o diretor de escola participa do processo de contratação de profissionais da Educação Especial, garantindo que sejam contratados os melhores profissionais para sua equipe, sendo esta uma das responsabilidades mais relevantes dos diretores de escola apontado por Bateman e Bateman (2014). O desafio de selecionar profissionais para atuarem no serviço e a escassez de profissionais foi apresentado na seção anterior. Também é de responsabilidade do diretor entender as necessidades dos professores da Educação Especial em termos de dar-lhes amplas oportunidades de se reunirem entre si e com professores da sala de aula comum, realizarem um planejamento apropriado e participação das decisões nas reuniões sobre currículo.

Como o diretor da escola F. compartilha suas responsabilidades com os vice-diretores, quando relacionado à Educação Especial, o vice-diretor está responsável com questões relacionadas com a disciplina dos estudantes, acompanhamento e orientação dos pais, e também prestação de auxílio ao diretor no planejamento de serviços e acomodações. Os vice-diretores não tratam de questões diretamente relacionadas com a gestão da Educação Especial, pois estas são de responsabilidade do diretor e da coordenadora de área. Esta prática de divisão de responsabilidades entre os

cargos de gestão pode ser identificada como uma forma de gestão participativa e de descentralização da tomada de decisão sobre os serviços ofertados.

Portanto, a presença de um coordenador de Educação Especial para tratar apenas de assuntos relacionados com a prática do serviço na escola como agendamento de reuniões, gestão e criação de IEPs, controle dos prazos, alocação de profissionais para o acompanhamento dos estudantes, identificação e adaptação de acomodações e materiais para atender as necessidades de estudantes, contribui com o trabalho do diretor e vice-diretores quanto à materialização da política e sua gestão, pois trabalham de forma colaborativa com um profissional cuja formação foi direcionada para o serviço. De acordo com a própria coordenadora de Educação Especial da escola F., apesar de não ser responsável por reuniões de IEP e reuniões com a equipe sobre a elegibilidade dos estudantes, o diretor de escola é responsável por outros pontos diretamente relacionados com o serviço.

Sobre suas responsabilidades na Educação Especial, o diretor da escola F. afirma que:

[...] meu dever é estar informado, para ter certeza de que estamos seguindo todas as diretrizes e leis para proteger nossos estudantes e suas necessidades. Eu não faço reuniões de IEPs (planos de educação individualizados), que são feitas por educadores especiais e com a nossa coordenadora de avaliação de testes (coordenadora de Educação Especial). A coordenadora é também uma gestora e todo o seu trabalho é voltado para a Educação Especial. O que faço é ter certeza de que estamos seguindo as políticas. Então, quando se trata de nossos testes padronizados com o estado (avaliações em larga escala), certifico-me com meus vice-diretores de que estamos seguindo as políticas relacionadas a isso e garantindo que os estudantes recebam as acomodações para as quais são elegíveis, garantindo que não façam o teste normal mas o teste alternativo; que estamos cumprindo todos os prazos e procedimentos como manda o estado e a política, certificando-se de que sejam realizados com fidelidade (DIRETOR DE ESCOLA, ESTADOS UNIDOS, ENTREVISTA, 02/02/2021).

O diretor de escola esclarece que uma de suas funções é verificar se a equipe está implementando apropriadamente os serviços para estudantes com deficiência e assegurando que os membros saibam o que é necessário para a continuidade desta implementação, que estão cumprindo com suas responsabilidades. Para isso a comunicação entre o diretor e os demais profissionais é um dos fatores-chave dessa interdependência (BATEMAN; BATEMAN, 2014). Além dessas, há outras responsabilidades relacionadas com a gestão do diretor de escola e a Educação Especial, como a verificação dos profissionais e suas licenças e desenvolvimento e manutenção de um bom relacionamento e comunicação entre os profissionais, pais e a escola.

O diretor da escola F. destaca que estas responsabilidades fazem parte do seu cargo.

Meu trabalho também é fazer a conexão com os pais quando eles têm dúvidas, e, obviamente, se houver algo que eu não sei, verifico para que possamos ter um diálogo e certeza de que estou seguindo todos os procedimentos direcionados aos estudantes. Do meu ponto de vista, devo me certificar de que haja a equipe correta, que esta tenha as licenças que devem ter, que recebam as avaliações que devem ser realizadas. O importante é contratar pessoas que sejam responsáveis pelo que precisam executar e, então, estejam constantemente dispostas a fazer perguntas para se certificarem de que as coisas estão acontecendo da maneira que precisam e que tenham clareza sobre o que deveria estar sendo realizado para nossos estudantes. Meu maior objetivo em relação a isso é garantir que nossos estudantes recebam todas as acomodações de que necessitam e que estejam seguindo os IEPs (planos de educação individualizada), se os alunos com 504's estão sendo atendidos em todas as acomodações. Porque no final das contas, se não fizermos isso, eu serei responsabilizado (DIRETOR DE ESCOLA, ESTADOS UNIDOS, ENTREVISTA, 02/02/2021).

Conforme apontado pelo diretor, a contratação de profissionais qualificados é uma barreira que a gestão enfrenta em diversas áreas. A escassez de profissionais da Educação Especial no país e, conseqüentemente, no distrito de Framingham é abordado como um dos desafios que a gestão escolar deve administrar. Como a dinâmica de contratações acontece no próprio ambiente escolar é possível acelerar o processo de admissão de novos profissionais para atender uma demanda específica da Educação Especial, mas há dificuldade de contratar profissionais com os requisitos exigidos pelo estado para os cargos disponíveis (formação, licença e experiências) e com as habilidades/qualificações que a escola necessita para atuar em seus espaços. O desafio de alinhar uma equipe qualificada e comprometida com a política e as necessidades da escola foi citado por vários profissionais durante a pesquisa. Inclusive a preferência por profissionais bilíngues, que sejam fluentes em espanhol, mas, especialmente, em português, por questões migratórias na região, conforme abordado na introdução desse trabalho, foi citado pelo diretor de escola e pela coordenadora de Educação Especial. Esses são desafios da gestão da Educação Especial em Framingham e que retratam a conexão entre a escola e o contexto social na qual está inserida (ELIAS, 1994a). De acordo com o diretor de escola, a valorização dos bons profissionais que fazem parte de sua equipe é muito importante diante da escassez de profissionais.

Para nós, é muito retórico como posicionamos as pessoas certas e temos que ser capazes de coletar dados desses trabalhos e o treinamento desses profissionais leva tempo. Quando encontramos um bom educador especial, seja um professor, um assistente ou um auxiliar, realmente os cultivamos e fazemos de tudo para impedi-los de querer ir para outro lugar. Porque a realidade é que há uma necessidade desses profissionais em todo o país e eles poderiam facilmente encontrar um emprego no lugar que quiserem. Em uma escola como a nossa, existem outros desafios além desses. Portanto, é muito importante cultivar esses relacionamentos profissionais e fazer com que se sintam valorizados, demonstrando quão valiosos eles são. Parte do meu trabalho é garantir que combinamos as pessoas

certas com os programas certos e, em seguida, ter certeza de que estamos apoiando-os e dizendo quando fazem um bom trabalho, proporcionando-lhes também um desenvolvimento profissional relevante, buscando oportunidades de avanço em suas carreiras. Se nós temos um auxiliar ou assistente realmente bom, devemos pensar em “como faço para cultivar essa pessoa até se tornar um professor” e dando a ela oportunidades para isso. Caso contrário, eles vão encontrar essas oportunidades em outro lugar. Portanto, parte do meu trabalho é garantir que estamos investindo nas pessoas que temos (DIRETOR DE ESCOLA, ESTADOS UNIDOS, ENTREVISTA, 02/02/2021).

Além do problema relacionado com a seleção e contratação de novos profissionais, outro desafio que o diretor de escola e a coordenadora de Educação Especial apontam é a importância da comunicação e relação com os pais dos estudantes da Educação Especial (BATEMAN; BATEMAN, 2014; ZIRKEL, 2015). Conforme apresentado, a interdependência dos profissionais e os pais de estudantes da Educação Especial segue princípios específicos e pode apresentar relações de poder desigual, como citado por Burke e Goldman (2019). A própria política de Educação Especial atribui a escola a responsabilidade de informar os pais sobre seus direitos e garantias dos estudantes com deficiência, recebendo o serviço e onde buscar por mais informações. O poder de decisão concedido aos pais na política de Educação Especial deixa claro a necessidade de construir uma relação próxima e aberta ao diálogo entre os profissionais, pois a escola necessita da autorização expressa dos pais para iniciar e/ou modificar qualquer quesito relacionado com o trabalho na Educação Especial. Portanto, a habilidade de comunicação e relacionamento dos profissionais da Educação Especial são importantes para o desenvolvimento de relações sólidas com os pais. Para o diretor da escola F.:

[...] quando decidimos contratar algum profissional, especialmente um educador especial, não selecionamos apenas pelas qualificações que possui, mas também pelas habilidades de comunicação com as famílias. Isso é muito importante! Assim, nossos educadores especiais mais bem-sucedidos sabem como é importante fazer ligações para as famílias, trabalhar em estreita colaboração com os estudantes e garantir que a comunicação esteja sempre aberta, que as famílias saibam que podem vir até nós. Se eles tiverem um questionamento, nós iremos solucionar suas preocupações muito rapidamente. Deixamos claro que estamos muito cientes das necessidades de seus filhos e que há uma equipe de pessoas trabalhando e garantindo que eles tenham suas necessidades atendidas. Por isso, eles precisam ter contato com os educadores especiais, mas também com alguns outros membros dessa equipe, porque também temos orientadores, conselheiros, vice-diretores, coordenadores (DIRETOR DE ESCOLA, ESTADOS UNIDOS, ENTREVISTA, 02/02/2021).

Identificamos que a política de Educação Especial estabelece um processo de avaliação de elegibilidade e de atendimento do serviço, inclusive determinando que o IEP seja o instrumento principal de acompanhamento e avaliação desses estudantes, mas que só pode ser praticado após a expressa aprovação dos pais. A política também garante que todos os documentos estejam no

idioma dos pais, garantindo o entendimento por completo sobre as avaliações realizadas e o planejamento das atividades para o atendimento do estudante com deficiência. As reuniões que acontecem para tratar de assuntos sobre a educação dos estudantes devem contar com a presença de tradutor e intérprete para os pais que necessitem para compreenderem, e isso é de responsabilidade da escola. Conhecer os direitos dos pais quando se trata da Educação Especial é importante para a materialização da política. Conhecer os estudantes e suas famílias e estar pronto para tratar dos assuntos relacionados a eles é citado por Bateman e Bateman (2014) como uma das atribuições do diretor de escola.

O cumprimento de prazos, que permanecem os mesmos em caso de tradução para outro idioma, e a gestão de documentos e profissionais das áreas da educação, saúde e demais profissionais como tradutor (gestão da intersetorialidade) tornam o ambiente escolar mais complexo em termos administrativos. A coordenadora de Educação Especial da escola F. relata que a gestão dos recursos para o serviço é um dos desafios para a equipe.

Eu vejo isso como um dos maiores desafios. Ter que buscar recursos em termos de trabalho ou de tempo ou ter as informações necessárias para trabalhar com prestadores de serviços externos para que possamos atuar como uma equipe e assim realmente atender às necessidades dos estudantes especialmente porque a Educação Especial sozinha não é capaz de atender todas as suas necessidades, principalmente se forem na área sócio emocional. Temos que ter uma abordagem mobilizada de vários profissionais (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, ENTREVISTA, 05/02/2021).

A coordenadora de Educação Especial inclui entre os desafios na materialização da política a “gestão de toda a documentação da Educação Especial, por exemplo, temos vários estudantes que estamos em contato com os pais, enviando ou reenviando IEPs ou solicitando consentimentos que por várias vezes eles não recebem ou não assinam” (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, ENTREVISTA, 05/02/2021).

A política também trata das divergências entre os interesses dos pais relacionados com a Educação Especial, a equipe de avaliação do estudante e o que foi proposto no IEP. Deve haver um esforço de todos os profissionais para que cheguem em um acordo sobre o que é melhor para o estudante (BRUKE; GOLDMAN, 2019). O professor de Educação Especial da escola F. afirma que, quando os pais não concordam com a avaliação realizada ou solicitam mais serviços e/ou não concordam com o que a equipe propôs é necessário que reuniões sejam agendadas para che-

garem a um acordo. Há também conflitos entre os profissionais da própria equipe, quando há membros que estejam de acordo que o estudante apresenta fraquezas em seus estudos ou em suas habilidades sócio emocionais e necessita da Educação Especial; e outros que consideram que as dificuldades não chegam a ser consequência da deficiência a ponto de ter necessidade de receber instrução especializada. O conflito pode ser sobre os diferentes tipos de serviços relacionados ou que desejam mais serviços e pode haver desacordo com a equipe. Em alguns casos, os estudantes são encaminhados para programas especializados adequados para suas necessidades e os gestores identificam que precisam de mais pessoal de apoio para ajudar nas necessidades educacionais dos estudantes. O desafio de gerir os conflitos/tensões existentes entre os pais e a equipe escolar quanto a Educação Especial e seus serviços relacionados foi um dos mais citados entre os profissionais entrevistados para esta pesquisa.

Ainda relacionado com a gestão e os pais de estudantes com deficiência que estejam ou não na Educação Especial, como os estudantes do plano 504, os profissionais da escola devem garantir o sigilo dos documentos de acordo com o FERPA ou ato de privacidade que define quem pode e quem não pode ter acesso aos documentos dos estudantes. A gestão deve garantir o sigilo de todos os documentos, pois a lei concede apenas aos pais ou responsáveis o direito de inspecionar e revisar os registros de seu filho, proíbe a divulgação de informações sobre o estudante sem o consentimento dos pais ou tutores, exceto para aqueles que tenham direitos legítimos de saber e determina que os distritos estabeleçam uma política escrita sobre quem terá acesso aos registros (BATEMAN; BATEMAN, 2014). A garantia do sigilo das informações molda a interação entre os professores e os estudantes.

Além dos desafios citados, nos últimos anos, a partir de 2020, a gestão dos serviços foi ainda mais desafiadora motivada pela pandemia de COVID-19 que, diante da necessidade do distanciamento, foi necessário que todos os serviços fossem disponibilizados de forma remota. A professora de Educação Especial da escola relatou que modificações foram necessárias para manter o atendimento dos estudantes no serviço.

As últimas diretrizes do Departamento de Educação sobre a Educação Especial foram direcionadas ao fornecimento de planos de aprendizagem relacionados com a pandemia de COVID 19 para os estudantes com deficiência, porque durante esse tempo de pandemia, a maneira como atuamos mudou. O Departamento de Educação Especial recomendou que não mudássemos os planos, portanto, redigimos novos planos de aprendizagem em

que descrevemos como os serviços de Educação Especial são fornecidos aos estudantes. Por exemplo, a aula orientada, que é uma aula de apoio para estudantes da Educação Especial, passou a ser ministrada remotamente durante essa fase e aí depende dos pais para que isso aconteça na maioria dos IEPs que temos. Se o estudante necessita de acomodações especiais, descrevemos como as acomodações serão fornecidas no ambiente *online* e se são diferentes de como faríamos em uma sala de aula comum (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, ENTREVISTA, 17/02/2021).

Nesse contexto, os diretores de escola e sua equipe de gestão da Educação Especial são muito importantes porque são esses profissionais que lidam diretamente com os estudantes com deficiência e os demais profissionais no ambiente de trabalho, e essas relações se moldam de acordo com a política em vigor. A própria educação geral mudou ao longo dos anos e a Educação Especial também acompanhou essas mudanças sociais e políticas. Anteriormente, a Educação Especial nos Estados Unidos era administrada separadamente da educação geral, o que causava um distanciamento entre os setores que eram compostos por profissionais que só trabalhavam com a educação geral e os especialistas a cargo da Educação Especial, conforme descrito pelo professor de Educação Especial da escola F. Com a política de inclusão dos estudantes com deficiência em sala de aulas regulares, os profissionais passaram a unir esforços para realizar o trabalho de acordo com a política, sem separação ou distinção, pois os estudantes com deficiência são de responsabilidade de todos. Estudantes da Educação Especial, estudantes bilíngues e estudantes de educação comum todos compartilham o mesmo espaço. Portanto, a gestão e liderança dos diretores de escola são importantes na administração desse espaço plural para garantir que haja conformidade entre a necessidade e os serviços que estão recebendo, que haja colaboração entre os profissionais e para que os professores e pais se sintam apoiados nesse contexto.

Diante do exposto, organizamos no Quadro 10 os desafios identificados na materialização da política na escola F., apontados pelos profissionais e seguindo a estrutura de Polon (2009).

Quadro 10 - Desafios identificados para a gestão escolar na materialização da política pública de Educação Especial na escola F. (Estados Unidos)

Área	Descrição dos desafios relacionados com a gestão escolar
Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • Garantia de matrícula; • Conhecer dos fundamentos legais das políticas públicas de Educação especial; • Organização de processo seletivo de novos profissionais; • Gestão dos recursos humanos (escassez de novos profissionais); • Verificação das certificações de todos os profissionais que atuam na escola; • Gestão da intersetorialidade (profissionais de diversas áreas que prestam atendimento na escola); • Gestão da propriedade escolar (manutenção); • Garantir que os estudantes da Educação Especial tenham acesso a uma educação gratuita pública e apropriada (FAPE); • Atenção para garantir o ambiente menos restritivo (LRE) a todos os estudantes; • Liderança e supervisão em todos os aspectos da educação de estudantes com deficiência; • Desenvolvimento e acompanhamento dos prazos de IEP; • Gestão de toda a documentação relacionada com a Educação Especial e a garantia do sigilo (FERPA).
Relacional	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização dos profissionais da escola; • Garantir as prerrogativas dos estudantes e suas famílias previstas em lei; • Certificar-se que as famílias foram informadas de seus direitos sobre a Educação Especial (acompanhamento e orientação dos pais); • Garantir a compreensão dos pais em relação a documentos e reuniões (questões relacionadas com o idioma e linguagem acessível); • Promover trabalho colaborativo entre os profissionais da escola; • Buscar conciliação quando há divergências entre a equipe e a decisão dos pais sobre a educação dos estudantes com deficiência; • Garantia da concordância por escrito dos pais do IEP e modificações posteriores.
Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusão de todos os estudantes nos eventos do calendário escolar; • Participação dos estudantes da Educação Especial nas avaliações de larga escala; • Garantir que os estudantes da Educação Especial sejam encaminhados para uma avaliação apropriada; • Acompanhamento do cumprimento de metas e serviços que constam nos IEPs; • Fiscalização dos profissionais quanto ao cumprimento do que está previsto nas diretrizes do distrito; • Inclusão dos pais nas reuniões do IEP.

Fonte: elaborado pelo autor.

Seguindo a estrutura desenvolvida na descrição da realidade nos Estados Unidos, iniciamos a seção de descrição e sistematização da realidade brasileira.

5.2. GESTÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SERRA (BRASIL)

Inicialmente, procuramos destacar no município de Serra as mesmas áreas analisadas em Framingham para tecer nossa pesquisa comparada, levando em consideração que cada realidade materializa uma política diversa da outra. Apesar de algumas similaridades, as diferenças nos chamam atenção. Seguindo a forma apresentada na seção anterior, partimos apenas da descrição, para ao final, trazermos nossas análises comparadas.

Como nosso foco é identificar e comparar a interdependência entre a gestão escolar e a política de Educação Especial, a realidade que os profissionais vivenciam no município de Serra nos auxiliam a compreender a organização da modalidade nos últimos anos para o atendimento dos estudantes com deficiência, conforme orientação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE, 2008) e diretrizes municipais. Parte do compromisso de garantir o atendimento depende do trabalho do diretor de escola e como a Secretaria de Educação do município (SEDU) estrutura o ambiente e a dinâmica de atendimento dos estudantes.

5.2.1. Oferta e Atendimento da Educação Especial e Serviços Disponíveis

A escola pública do município de Serra, escola G.¹⁰⁰, foi escolhida para a pesquisa pelo motivo de ofertar o AEE em seu espaço, sendo uma escola referência no atendimento de estudantes surdos no município. Nesse espaço é ofertado todo o ensino fundamental, dos anos iniciais aos finais (1º ao 9º ano) do ensino regular e também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos turnos matutino e vespertino. No ano de levantamento de dados para a pesquisa (2020), de acordo com o INEP e os dados fornecidos pelo diretor, a escola atendia um total de 859 estudantes e 47 desses estudantes eram da Educação Especial. Esse dado representa 5,47% do seu total de matrículas. Quando computados, os estudantes que frequentavam o AEE no contraturno, no-

¹⁰⁰ Nome fictício para a escola pesquisada de Serra no estado do Espírito Santo - Brasil.

tamos que o total de estudantes da Educação Especial passava para 80, aumentando o percentual para 9,31%, conforme as informações fornecidas pela escola e apresentado na Tabela 5. Uma regra do financiamento da Educação Especial é o atendimento do estudante com deficiência em dupla matrícula¹⁰¹, uma vinculada com a escola comum e outra para o AEE, conforme descrito no capítulo anterior e abordado na pesquisa de Oliveira (2021).

Tabela 5 - Matrículas Totais e Matrículas da Educação Especial na escola G. em Serra (ES) - 2020

Matrículas	Quantitativo	Porcentagem
Matrículas Totais	859	100%
Matrículas Educação Especial	47	5,47%
Matrículas Educação Especial + AEE	80	9,31%

Fonte: elaborado pelo autor.

A sala de recursos multifuncionais (SRM) é utilizada pelos professores de Educação Especial de cada turno que realizam os atendimentos aos estudantes público-alvo de acordo com um cronograma semanal. Os professores de Educação Especial organizam o cronograma para atender os estudantes nos quais são responsáveis. Como a escola G. disponibiliza 2 professores de Educação Especial para cada turno (matutino e vespertino), esses profissionais dividiam entre si o número de estudantes matriculados na modalidade. O professor de Educação Especial assessora o trabalho do professor de sala de aula comum em questões de planejamento, metodologia e adaptações que os estudantes necessitem, atende os estudantes para o acompanhamento em alguma atividade ou planejamento e coordena o trabalho do estagiário/monitor¹⁰² que auxilia os estudantes em sala de aula.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem (questões pedagógicas), a presença do estudante com deficiência acontece na sala de aula comum junto a seus pares no município de Serra seguindo as diretrizes da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Os professores de Educação Especial em entrevista, afirmam evitar a retirada dos estudantes de sala de aula, acontecendo apenas quando necessário.

¹⁰¹ A dupla matrícula na Educação Especial está regulamentada no art. 4º do decreto 7.611 de novembro de 2011.

¹⁰² A prefeitura municipal de Serra seleciona estudantes que estejam cursando entre 2º e 7º período de Pedagogia, Licenciatura em Letras Português, Educação Física, Matemática, História, Geografia, Artes e Ciências Biológicas para atuarem na Educação Especial na forma de monitores.

A predominância é de estudantes com deficiência intelectual (DI), mas também atendem estudantes dentro do espectro autista e não atendiam nenhum estudante com altas habilidade ou superdotação. De acordo com uma das professoras de Educação Especial da escola G.:

Temos muitos estudantes com deficiência mental intelectual (DI), temos estudantes com deficiência visual (DV) e atendemos estudantes com deficiência auditiva (DA) que necessitam do intérprete de libras. Portanto, a escola é dividida em várias partes. Como, no caso da linha de deficiência mental intelectual onde eu e outro professor atuamos, juntos atendemos 22 estudantes que dividimos entre nós esses atendimentos. Eu atendo 10 estudantes e ele 12. Ele ficou com mais porque eu atendo estudantes com deficiência um pouco mais severa. Desta forma, no início das aulas, nós ficávamos com um estudante cada. Como alguns estudantes faltam, às vezes a gente permanece com aquele mesmo estudante no próximo horário e assim a gente vai dando continuidade nos atendimentos até o final do horário. Ainda, nós temos de forma separada, o atendimento dos estudantes com deficiência auditiva e surdez, fazemos o atendimento de estudantes com deficiência intelectual e também os estudantes autistas. Desde quando iniciamos os trabalhos nessa escola não atendemos estudantes com altas habilidades (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, BRASIL, ENTREVISTA, 19/02/2021).

Para o atendimento desses estudantes, os profissionais da Educação Especial utilizam de documentos que norteiam seu trabalho e que são de responsabilidade do professor de Educação Especial. Dentre eles, está um relatório disponibilizado pelo município para identificar questões cognitivas dos estudantes e também relacionadas com o currículo e metodologias e que é entregue para a família. A família por sua vez, é responsável pela entrega desse relatório no local onde acontece o atendimento de AEE no contraturno e o trabalho do professor especializado, que realiza esse atendimento, se baseia nesse relatório. Além desse documento, o professor de Educação Especial é responsável por um Plano de Vivência colaborativo que permanece na escola para eventuais consultas dos pais ou da Secretaria de Educação de Serra. O Plano de Vivência colaborativo é a ferramenta de abordagem de questões relacionadas com as necessidades educativas do estudante, proposta de trabalho colaborativo/área do conhecimento e também os objetivos (BRECIANE, 2020; BRAGA, 2020).

Além do atendimento do professor de Educação Especial e professor especializado no AEE, o município disponibiliza o estagiário/monitor, sendo responsável pelo acompanhamento do estudante em sala de aula. A dinâmica normalmente adotada nas escolas do município é de 2 estudantes para 1 estagiário, com a carga horária de trabalho de 5 horas diárias para esse estudante em formação. A função do estagiário/monitor é de prestar auxílio ao professor de sala de aula, ao professor de Educação Especial e ao pedagogo da unidade, colaborando no processo de aprendi-

zagem desses estudantes. De acordo com as Diretrizes de Educação Especial (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2016):

[...] o monitor não deverá ser apoio exclusivo do estudante, devendo auxiliar os demais da turma, enquanto o professor de sala regular interage com o estudante público-alvo (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2016, p. 23).

Portanto, trata-se de um trabalho colaborativo entre o professor da sala de aula comum (ou regente), o professor de Educação Especial, o estagiário/monitor e o professor especializado que atende o estudante no AEE no contraturno. De acordo com os professores de Educação Especial da escola G., a interação entre esses diferentes profissionais é muito importante e deve ser promovida/facilitada pela gestão escolar, disponibilizando tempo e espaço para que isso aconteça. Da Silva (2012) reforça que para que essa colaboração exista entre esses profissionais, a gestão escolar deve dar condições necessárias para que se efetive citando alguns exemplos como “um objetivo comum, equivalência entre os participantes, participação de todos, compartilhamento de responsabilidades e compartilhamento de recurso” (DA SILVA, 2012, p. 142). Uma atenção é dada em relação a equivalência entre participantes, pois não pode haver diferenças entre os professores da sala de aula comum e os professores da Educação Especial.

A professora de Educação Especial descreve esse trabalho colaborativo na escola G. afirmando que:

[...] em todos os momentos a gente interage, seja com relação ao conteúdo ou comportamento do estudante, pois todas as disciplinas precisam ser adaptadas para um determinado estudante da Educação Especial. Não apenas na minha área (DI), como nas outras demais da Educação Especial. Então, todo aquele conteúdo que o professor elabora e planeja, nós temos que fazer uma análise para determinar se está adequado para o estudante público-alvo. Caso não esteja, nós fazemos as adaptações para que eles estejam participando com os outros estudantes. Portanto, essa interação sempre acontece nos planejamentos (PLs), mas às vezes, quando necessário também em sala de aula. A gente trabalha em conjunto e não noto nenhuma diferença de tratamento entre o professor da sala de aula e os professores da sala de aula comum. Isso acontece na escola onde trabalho, mas não posso afirmar que todas as escolas sigam a mesma dinâmica e que todos os professores participam da mesma forma (PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 1, BRASIL, ENTREVISTA, 18/02/2021).

Mesmo sendo pensado como um trabalho colaborativo, o próprio diretor de escola identifica falhas no processo de atendimento ao estudante PAEE no horário regular de aula e no atendimento do AEE no contraturno. Por ser o gestor de uma escola considerada modelo no atendimento de estudantes com deficiência auditiva no AEE, recebe estudantes de diversas localidades do município. Também atende estudantes com outras deficiências, mas vivencia as falhas do processo

como a falta de comunicação e integração entre o professor especializado do AEE e os professores de sala de aula comum das outras escolas de onde vêm os estudantes. Outro problema apontado no atendimento de AEE no contraturno é em relação ao transporte de estudantes com deficiência até a sua unidade escolar, que conta com apenas um veículo (uma van) com horários restritos, muitas vezes incompatíveis com a realidade do estudante e/ou da família.

Quanto à intersetorialidade, os textos normativos federais, a Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009 e o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, e o texto normativo municipal, a Resolução nº 193 de 22 de dezembro de 2014, conferem ao plano de AEE a responsabilidade de integração com a proposta pedagógica da escola e a colaboração com outros serviços para os estudantes PAEE, sendo de responsabilidade da Secretaria de Educação promover essa articulação entre diferentes setores. Mas na realidade do atendimento dos estudantes PAEE de Serra é observada a falta de políticas públicas intersetoriais para estabelecer parcerias, disponibilizar recursos de acessibilidade e outros serviços para atender os estudantes que necessitam de outros serviços para que avancem na área educacional e vida independente. A ausência de intersetorialidade não é apenas nas escolas do município de Serra, mas uma realidade nacional como apontam Silva (2014) e Breciane (2020).

Esse movimento de construção de uma intersetorialidade no município já está previsto na Resolução nº 195 de 29 de novembro de 2016 que avança em relação a parceria entre as secretarias municipais para garantir a permanência dos estudantes PAEE nas escolas públicas do município de forma efetiva.

Na esfera municipal, é necessário que um conjunto de ações intersetoriais sejam compartilhadas entre as Secretarias de Educação, Saúde, Assistência Social, Cultura, Esporte e Lazer, Transporte, Desenvolvimento Urbano, entre outras, a fim de se garantir a inclusão do estudante com deficiência na sociedade e seu pleno direito à cidadania (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2016, p. 53).

Portanto, nessa dinâmica de atendimento dos estudantes PAEE, os profissionais articulam suas funções para se adaptarem ao contexto na materialização das políticas federais e municipais direcionadas para a modalidade. Os diferentes atores aqui citados se relacionam com o poder público, sendo este o responsável pela organização do ambiente escolar e mantenedor do atendimento previsto em lei. Esse relacionamento com o poder público, suas exigências e relações de trabalho são abordados na seção a seguir.

5.2.2. Da Organização Escolar e suas Relações na Educação Especial: Formação, Certificação e Contratação

Da forma que propomos a organização do texto e no sentido de tentarmos compreender como a política é vivida nas escolas de Serra, partimos para a descrição de sua organização e relações que fazem parte do seu ambiente. Para materializar as políticas de Educação Especial, a escola G. depende de uma estrutura para seu funcionamento formado por muitos profissionais. Além da escola comum, existe as modalidades Educação Especial e EJA, a oferta de AEE nos seus espaços e o funcionamento em 2 turnos, exigindo um planejamento e acompanhamento para sua manutenção, que é feito pelo diretor escolar e também pelos pedagogos e coordenadores.

No ano da pesquisa (2021), a equipe de atendimento de estudantes PAEE era formada por 4 professores da Educação Especial, sendo 2 por turno, 1 cuidador e 5 estagiários/monitores que prestavam assessoria aos estudantes de acordo com as orientações dos professores da Educação Especial. Além desses profissionais, a escola conta com 3 professores especializados em deficiência auditiva e 1 professor especializado para deficiência visual. Fazem parte do quadro o diretor de escola e 5 pedagogos, 3 para o turno matutino e 2 para o turno vespertino. A estrutura de profissionais que a escola disponibiliza para o atendimento encontra-se descrita na Tabela 6.

Tabela 6 - Quantitativo de profissionais da Educação Especial na escola G. de Serra (BR) - 2020

Profissionais¹⁰³	Quantitativo
Diretor de Escola	1 profissional
Pedagogos	3 profissionais (matutino) 2 profissionais (vespertino)
Professores da Educação Especial	4 professores (2 por turno)
Cuidador	1 cuidador
Estagiários/monitores	5 estagiários
Professores Especializados (deficiência auditiva)	3 professores
Professor Especializado (deficiência visual)	1 professor
Total de professores da Educação regular	57 professores

Fonte: elaborado pelo autor.

O município de Serra possui textos normativos específicos que criaram os cargos e funções de apoio pedagógicos. O provimento dessas funções se dá por duas formas: concurso público ou contrato temporário (conhecido como designação temporária ou DT). A função de diretor de escola na Serra é lotada por meio de eleição, seguindo os preceitos da gestão democrática previstos na Constituição da República Federativa do Brasil, artigo 206, inciso VI (BRASIL, 1988); nos artigos 3º, 14 e 15 da LDB (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE), meta 19, estratégia 19.1 (BRASIL, 2014). Esta não é uma regra para todos os municípios no Brasil, podendo variar de acordo com a política de cada região. Para se inscrever para a vaga, o candidato deve preencher os requisitos previstos no artigo 10 da Seção I do Decreto n º 1.870 de 22 de setembro de 2021 que constam:

Art. 10 - Poderão se inscrever para a função de Diretor Escolar e Coordenador de Turno, os profissionais da educação que apresentarem os seguintes requisitos básicos:

¹⁰³ A separação dos profissionais em Professores da Educação Especial e Professores Especializados está de acordo com a Resolução nº 195 de 29 de novembro de 2016 da Serra. Para o atendimento no AEE, a prefeitura de Serra requer em seus últimos editais (2021 e 2022) que o profissional tenha licenciatura em qualquer área e um curso de especialista na área (tipologia) que deseja atuar. A exigência de carga horária desses cursos pode variar. No último edital para profissionais de dedicação temporária (DT) foi que a especialização (curso específico na área) tivesse uma carga horária mínima de 160 horas. O professor de Educação Especial deve ter licenciatura em qualquer área e/ou pós-graduação em Educação Especial. Atualmente, já existe cursos de licenciatura em Educação Especial no Brasil.

- I - pertencer ao quadro estatutário do Magistério Público Municipal de Serra;
- II – estar em efetivo exercício nas unidades organizacionais (Unidades de Ensino e/ou Administração Central) da Secretaria Municipal de Educação de Serra;
- III - possuir curso de Licenciatura Plena ou equivalente ou curso de Pedagogia;**
- IV - ter experiência mínima de 3 (três) anos de efetivo exercício na Rede Municipal de Ensino de Serra, como estatutário;
- V - estar em dia com as obrigações do Serviço Militar, para candidato do sexo masculino;
- VI - estar em dia com as obrigações eleitorais;
- VII - não registrar antecedentes criminais;
- VIII - ter disponibilidade para cumprimento da jornada de trabalho no turno em que pretende atuar, para função de Coordenador;
- IX - ter disponibilidade para cumprimento da jornada de 40 horas semanais, sem prejuízo ao funcionamento da Unidade de Ensino, atendendo todos os turnos, até o final do seu mandato, para função de Diretor Escolar;
- X - estar em situação regular junto à Receita Federal, Estadual e Municipal, para função de Diretor Escolar;
- XI - ter o Plano de Gestão da Unidade de Ensino pleiteada, conforme o modelo do Anexo VIII, para função de Diretor Escolar;
- XII - estar inscrito no Curso FORMAÇÃO INICIAL PARA DIRETORES ESCOLARES¹⁰⁴ (Fordir) no ano de 2021 ou apresentar certificado do referido curso de Formação realizado no período de 2019-2021, para função de Diretor Escolar;**
- XIII - não estar cumprindo segundo mandato consecutivo na função de Diretor Escolar na Rede Municipal de Ensino de Serra, mesmo na condição de pró-tempore, para função de Diretor Escolar (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2021, p. 6, grifo nosso).

Alguns requisitos nos chamam atenção que são em relação à formação inicial e continuada como requisitos para se candidatar para a vaga de diretor de escola e participar do processo de votação. Além das questões relacionadas com o tempo de atuação na rede municipal de ensino e outras obrigações, o decreto exige que o candidato tenha licenciatura plena em qualquer área ou em pedagogia, portanto os professores da rede municipal ou pedagogos aprovados em concurso público podem se candidatar para uma vaga. Os profissionais que trabalham como DT não podem se candidatar a uma vaga. Outro requisito está relacionado com a formação continuada desses candidatos que devem se inscrever em um curso específico para assumir o cargo, ou comprovarem a participação na formação de anos anteriores.

Apesar desta ser a prática do município pesquisado, lembramos que esta não é uma realidade de todos os municípios brasileiros, podendo o cargo de diretor de escola ser de livre indicação do chefe do executivo no município (prefeito). Essa dinâmica é explicada pelo diretor da escola G. ao descrever que:

¹⁰⁴ O Fordir é realizado pela Secretaria de Educação de Serra (Sedu) em parceria com a Secretaria Estadual de Educação.

O cargo para diretor escolar se dá por meio de indicação. Eu estou falando sobre indicação por ser um cargo de livre escolha do chefe do executivo, prefeito ou governador, então nesse sentido não precisa ter nenhum processo de escolha, prova, titulação, curso, nada. No Brasil é assim que funciona, através da livre escolha do chefe do executivo. Em alguns municípios, outros mais outros menos democráticos, se estabelece algumas regras, por exemplo, na prefeitura de Serra (ES), onde eu trabalho, quando comecei como diretor, 6 anos atrás, foi realizado um processo seletivo. Para participar precisava ser funcionário efetivo e essa é a regra básica. Nenhum diretor pode ser designado se não for funcionário efetivo, que no caso deve ser professor ou pedagogo da rede, deve trabalhar como profissional efetivo da educação. Fora isso, é de livre escolha do executivo. Quando iniciei o processo para concorrer a vaga de diretor houve uma prova, uma etapa de entrega e análise de documentos. Essa prova era para habilitar os candidatos a concorrerem a uma vaga de direção. Após essa prova, foi realizada uma consulta pública. Por exemplo, me habilitei para a escola que sou diretor atualmente e outro candidato foi habilitado, fizemos a prova e fomos aprovados. Posteriormente, o município realizou uma consulta à comunidade que tem o poder de escolher qual dentre os profissionais habilitados seria o novo diretor escolar. Essa consulta é feita por meio de votação. Como o mandato tem duração de 3 anos, após esse período, o processo seguinte foi realizado de outra forma e não houve prova. Consistia apenas em uma candidatura e entrega de documentos. O candidato indicava qual unidade de ensino desejava trabalhar e logo após a consulta entre os pais e comunidade continuei na direção escolar. Para se candidatar não é necessária nenhuma formação específica ou pós-graduação (DIRETOR DE ESCOLA, BRASIL, ENTREVISTA, 19/02/2021).

Observamos na fala do diretor de escola que o mandato geralmente é de 3 anos, com o tempo máximo de 2 mandatos por candidato, e que é um processo que se modifica a cada nova seleção. O processo de escolha para diretores não está previsto na lei municipal de Serra, segue apenas a diretriz constitucional que define que cargos de confiança são de livre escolha do poder executivo. Dessa forma, o município edita a cada 3 anos portarias que vão reger o processo de escolha. Tal processo carrega marcas da gestão municipal no poder, ora mais, ora menos democrática. O Fórum de diretores do município articula a possibilidade de transformar esse processo em lei no sentido de efetivamente democratizar a questão.

Seja por eleição ou por indicação, o artigo 8º, inciso III, do Decreto nº 1.870 de 22 de setembro de 2021, estabelece que a formação ofertada no município, de caráter obrigatório, tem como objetivo:

[...] promover atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos indispensáveis ao exercício da função, necessários ao desenvolvimento de novas competências em gestão, monitoramento e avaliação educacional, bem como, processo de Avaliação de Desempenho do Diretor Escolar no decorrer do mandato, o que determinará sua continuidade ou não no exercício da função (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2021, p. 5).

As tarefas de monitoramento e avaliação educacional citadas no objetivo da formação continuada para o cargo de diretor de escola inclui a modalidade Educação Especial, e a falta de conhecimen-

to e experiência desses profissionais a respeito da modalidade em sua formação inicial é criticada pela literatura (JESUS; ALVES, 2011; GARCIA, 2013; SANTOS; PANHOCA, 2017). Muitos profissionais não se sentem preparados para atuar/administrar a Educação Especial e passam a adquirir conhecimento à medida que lidam com os professores da Educação Especial, os estudantes com deficiência e suas famílias. O diretor da escola G., que tem a licenciatura em história como formação inicial, avalia sua atuação em relação à modalidade antes e depois de assumir o cargo de direção da escola, por não constar uma formação em Educação Especial no seu currículo de graduação.

Antes de ser diretor escolar, confesso que tinha pouco conhecimento. Os estudantes público-alvo da Educação Especial estavam em sala de aula, e eu lecionava história, mas não contribuía muito para a escolarização desses estudantes. Eu era aquele professor que pensava que não tinha formação para isso. Na direção escolar, quando passei a administrar essas questões, a minha visão mudou completamente porque percebi que esse discurso não levava a lugar nenhum e era muito prejudicial aos estudantes. Por exemplo, na escola que sou diretor, temos em torno de 45 estudantes público-alvo da Educação Especial com deficiência intelectual, fora os estudantes surdos. É um número enorme de estudantes. Mais ou menos 2 ou 3 por turma. A minha percepção sobre a Educação Especial mudou a partir do momento que passei a ser o responsável pela administração, de buscar o melhor para esses estudantes dentro do ambiente escolar. Como diretor de escola foi difícil convencer alguns professores de que eles são professores também desses estudantes, e hoje ainda há resistência de muitos. A minha visão mudou bastante depois que eu assumi o cargo de direção escolar (DIRETOR DE ESCOLA, BRASIL, ENTREVISTA, 19/02/2021).

Mesmo com essa formação insuficiente em relação a Educação Especial, a Resolução nº 195 de 29 de novembro de 2016, estabelece que o diretor de escola:

É o gestor da Unidade de Ensino, portanto, cabe a esse profissional zelar pelo encaminhamento à SEDU/SERRA de documentos, ofícios e informações acerca dos estudantes público-alvo da Educação Especial, bem como auxiliar na articulação entre os profissionais da Unidade de Ensino e as famílias dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2016, p. 17).

Portanto, a falta de conhecimento a respeito da modalidade não exime o diretor de escola das funções estabelecidas ao cargo, conforme o texto normativo municipal, cabendo ao próprio profissional que assume o cargo de diretor de escola, a responsabilidade de dar continuidade à sua formação sobre a política de Educação Especial e as diretrizes municipais para sua materialização. Dentre as funções listadas na Resolução municipal nº 195 de 29 de novembro de 2016 encontra-se a de auxiliar a articulação entre profissionais da unidade de ensino e as famílias dos estudantes PAEE, e a importância de estabelecer um bom relacionamento com esses atores fazem diferença na gestão escolar e na Educação Especial. Apesar de ser responsável por essa parte es-

sencial para a materialização da política de Educação Especial em sua escola, o diretor não tem poder de decisão sobre a composição de sua equipe. Os profissionais são encaminhados pela Secretaria de Educação do município de Serra que faz sua seleção por meio de concurso público ou via processo seletivo para os profissionais de designação temporária (DTs). Portanto, quando o profissional assume a função de diretor de escola, ele tem como atribuição estabelecer uma relação com profissionais que já atuam na rede de ensino do município (da própria escola ou transferidos de outras unidades de ensino) ou com profissionais que atuam por um tempo determinado (geralmente 1 ano letivo).

Dentre os profissionais que fazem parte da gestão da Educação Especial junto ao diretor de escola estão o pedagogo, os professores de sala de aula comum, o professor da Educação Especial e o cuidador, além do estagiário/monitor, listados na Tabela 6. Todos os profissionais citados têm suas responsabilidades em relação a modalidade listados na Resolução nº 195 de 29 de novembro de 2016 (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2016).

Ao pedagogo, responsável junto ao diretor de escola de promover a articulação entre os profissionais e as famílias de estudantes PAEE, cabe a função de planejar os atendimentos dos estudantes PAEE junto aos professores de classe comum e da Educação Especial; auxiliar no diagnóstico inicial e no acompanhamento da vida escolar desses estudantes; contribuir nas estratégias e metodologias adotadas pelos profissionais no atendimento desses estudantes; fazer avaliação do desenvolvimento dos estudantes PAEE em conjunto com os professores de sala regular e os professores da Educação Especial; além de fazer um acompanhamento com o professor da Educação Especial a respeito dos atendimentos realizados no contraturno no AEE (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2016, p. 17-18). A escola G. possui uma equipe de 5 pedagogos que dividem entre si as responsabilidades do cargo, em especial, auxiliar no trabalho de planejamento e acompanhamento das necessidades dos estudantes e professores.

Mesmo as políticas de Educação Especial dando destaque ao trabalho colaborativo entre os profissionais e a importância da gestão escolar para sua efetivação, o diretor de escola e os professores da Educação Especial entrevistados relataram a dificuldade de alguns professores da sala de

aula comum em assumir responsabilidades em relação à modalidade. O professor de Educação Especial da escola G. relata essa falta de colaboração:

Nós temos professores que estão envolvidos com a Educação Especial, mas outros professores não participam. Os estudantes são deles, ele não é estudante da Educação Especial, o estudante é da escola, o estudante é nosso. Tem professores que realmente se aproximam, que no planejamento semanal (PL) se dedicam, questionam, se informam a respeito do estudante e a deficiência. Temos estudante autista que não gosta de ser tocada por exemplo, cada um tem sua particularidade que é importante conhecer a história de vida desses estudantes. Devemos evitar algumas atividades como aquelas que envolvem barulho ou que os estudantes ficam muito agitados, pois essa estudante vai ficar desconfortável com o ambiente e muitos professores nem sabem disso. Alguns professores ainda têm problema com a inclusão, consideram que esses estudantes não são de sua responsabilidade (PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 2, BRASIL, ENTREVISTA, 24/02/2021).

A Resolução nº 195 de 29 de novembro de 2016 (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2016) lista algumas responsabilidades dos professores de sala de aula comum, como realizar ou auxiliar no trabalho de diagnóstico inicial dos estudantes PAEE para elaboração de um plano de ensino baseando-se na proposta pedagógica e adequações curriculares necessárias ao atendimento dos estudantes; o planejamento e execução das aulas com a participação do pedagogo e do professor da Educação Especial e demais professores da sala de aula comum, adequando o que for necessário (materiais didáticos e pedagógicos acessíveis) de acordo com as necessidades dos estudantes PAEE; promover a avaliação da aprendizagem dos estudantes PAEE e a efetividade dos recursos selecionados para garantir a acessibilidade dos estudantes utilizados em sala de aula; a garantia de participação dos estudantes PAEE nas atividades do cotidiano (como os eventos no calendário escolar), promovendo sua autonomia; participar das oportunidades promovidas pela Secretaria de Educação do município em formações continuadas (cursos, seminários, palestras e outras atividades) para o aprimoramento do seu trabalho junto aos estudantes PAEE (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2016, p. 18-19).

Conforme mencionado, identificamos nas entrevistas que os professores justificam sua falta de participação na Educação Especial apoiados no fato de não terem uma formação específica para trabalhar com esses estudantes, mas a Resolução nº 195 de 29 de novembro de 2016 (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2016) afirma ser de responsabilidade dos professores de sala de aula comum a participação nos cursos de formação continuada com o intuito de garantir que todos tenham acesso aos conhecimentos necessários para atuarem nas escolas do município. A dinâmica do município para garantir o trabalho colaborativo em suas unidades é de reservar um

dia da semana no horário de cada segmento direcionado para o planejamento (PL) de suas atividades junto com os professores de Educação Especial e outros profissionais da escola (como outros professores, pedagogo, coordenador e monitor) para planejar e organizar as atividades, questões do currículo e identificação das necessidades dos estudantes.

Para os professores de Educação Especial ou professores especializados (áreas de deficiência intelectual, física, múltipla, transtornos globais do desenvolvimento, deficiência visual, deficiência auditiva e surdez e altas habilidades ou superdotação), a resolução replica o que está determinado no artigo 13 da Resolução CNE/CEB nº 04 de 02 de outubro 2009 (BRASIL, 2009) que observa a importância de:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos estudantes Público Alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos estudantes na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos estudantes nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

O cargo de cuidador foi criado no município de Serra por meio da lei nº 4.763 de 2017 (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2017), e visa garantir a permanência dos estudantes PAEE nas unidades de ensino do município auxiliando os estudantes nas atividades de locomoção, higienização, alimentação e realização das atividades relacionadas com o cotidiano do estudante dentro e fora da sala de aula, de acordo com a necessidade de cada estudante.

A disponibilização desse profissional só acontece quando há necessidade por parte de algum estudante. O cuidador é responsável por atividades como o acompanhamento e auxílio do estudante PAEE, especialmente em atividades do cotidiano que não consiga realizar de forma autônoma; desenvolver uma conexão entre o estudante, família e a equipe escolar; prestar auxílio, em espe-

cial, aos hábitos de higiene e alimentação; comunicar aos profissionais da escola as alterações de comportamento do estudante; prestar auxílio em outras atividades como as de extraclasse, recreativas e escolares em acordo com as recomendações técnico-pedagógica e do professor de Educação Especial (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2016, p. 20-21).

O mesmo acontece com outros profissionais como tradutor-intérprete de Libras para estudantes surdos e guia para estudantes cegos. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 (BRASIL, 2008), já previa a necessidade de organizar a contratação desses profissionais para atender as necessidades especiais dos estudantes de acordo com a demanda de cada unidade de ensino.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p.13).

Apenas o estagiário/monitor foi regulamentado por meio de um Termo de Ajuste de Conduta em 2014 para estabelecer critérios para a contratação, delimitar as funções e quais os estudantes podem ser beneficiados com o auxílio do estágio na rede municipal de ensino (BRECIANE, 2020).

O estagiário/monitor é um estudante em formação, mas que tem nesse trabalho a oportunidade de vivenciar a dinâmica de sala de aula e a Educação Especial, assumindo a responsabilidade de apoiar os estudantes e/ou professores. A dinâmica das escolas de Serra é de transferir para os estagiários/monitores a responsabilidade de acompanhar o estudante PAEE, conforme aponta Brechiane (2020), quando a política determina que aqueles que exercem essa função devem também auxiliar os demais da turma. Outro ponto que influencia o acompanhamento dos estudantes com deficiência é a falta desses estagiários/monitores, conforme afirma o diretor de escola. Na própria escola G., pelo número de matrículas da Educação Especial, deveriam ter 10 estagiários/monitores, mas conta geralmente com 4 ou 5. A falta pode ser pela baixa remuneração que é

oferecida e/ou a responsabilidade que é transferida a esses cargos, quando muitos não se sentem preparados¹⁰⁵. De acordo com o diretor de escola:

Quanto aos estagiários, antes da pandemia, tínhamos 1 estagiário para cada 2 estudantes. Então a gente sempre os agrupava por turma. Por exemplo, se eu tinha 2 estudantes no sexto ano, juntava esses estudantes na mesma sala para que fossem acompanhados por 1 estagiário. Nós tínhamos direito a 10 estagiários, mas sempre tínhamos 5 ou 4. O motivo é que a bolsa ofertada é tão pouco atrativa que os estudantes não querem. Uma outra questão é o fato de professores que acabam não internalizando que aqueles estudantes da Educação Especial são seus estudantes e acabam transferindo essa responsabilidade de ser professor para o estagiário e isso agrava a situação ainda mais (DIRETOR DE ESCOLA, BRASIL, ENTREVISTA, 19/02/2021).

A presença de estagiário/monitor para apoiar os estudantes em sala de aula não é uma prática adotada por todos os municípios do estado do Espírito Santo, portanto trata-se de uma prática de política municipal de Educação Especial de Serra (BRECIANE, 2020). Sua presença também não exclui a responsabilidade do professor de sala de aula comum de acompanhar os estudantes PAEE, mas alguns professores não se envolvem com a modalidade como deveriam, deixando apenas para o estagiário/monitor e o professor de Educação Especial a responsabilidade da aprendizagem desses estudantes.

Explicitada a interdependência dos profissionais que atuam na Educação Especial no município e suas responsabilidades, na próxima seção, focalizamos na importância da gestão escolar e os desafios para a modalidade, trazendo algumas percepções de profissionais da Educação Especial e do próprio diretor de escola na materialização da política. Nossa expectativa é de que as reflexões dos profissionais possam complementar o escopo de análise da importância da gestão escolar para melhoria e continuidade da Educação Especial no município, diante dos desafios impostos pela dinâmica traçada pela política em vigor.

5.2.3. A Importância da Gestão Escolar e os desafios para Educação Especial

Partimos da responsabilidade em relação à Educação Especial que a Secretaria de Educação de Serra (SEDU) atribui ao diretor de escola, por meio da Resolução nº 195 de 29 novembro de 2016, item 5.1 (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2016), definindo que:

¹⁰⁵ Na seleção de estagiários para o município de Serra em 2022, a bolsa-auxílio é de R\$ 880,00 mais o vale transporte. A carga horária é de 05 horas diárias, de segunda a sexta-feira, no turno matutino ou vespertino. Fonte: <http://www.serra.es.gov.br/noticias/vagas-de-estagio-na-serra-para-atuar-na-educacao>

[...] cabe a esse profissional zelar pelo encaminhamento à SEDU/SERRA de documentos, ofícios e informações acerca dos estudantes público-alvo da Educação Especial, bem como auxiliar na articulação entre os profissionais da Unidade de Ensino e as famílias dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2016, p. 17).

O texto contempla de forma resumida todas as áreas abordadas por Polon (2009), (organizacional, relacional e pedagógico), mas a gestão dessas três áreas apresenta desafios/tensões na materialização da política de Educação Especial que foram identificados nas entrevistas realizadas nessa pesquisa. Alguns desses desafios já foram abordados em seções anteriores como os relacionados com a formação inicial e continuada de profissionais, a forma de contratação adotada pelo poder público, a garantia de matrícula dos estudantes PAEE e a gestão de recursos disponíveis para a modalidade. Portanto, ao final, estruturamos um quadro contendo os desafios identificados nesse trabalho.

Das atribuições inerentes, quanto a parte relacional do cargo de diretor (NASCIMENTO; PENITENTE; GIROTO, 2018), a resolução atribui a responsabilidade quanto aos documentos, ofícios e informações sobre a modalidade e o acompanhamento/monitoramento dos estudantes da Educação Especial, sendo o diretor o elo principal entre os atores (profissionais) que interagem nessa interdependência composta pela Secretaria de Educação (SEDU), a Gerência de Educação Especial (GEE), os profissionais que formam sua equipe e os estudantes PAEE e suas famílias. Muitas dessas atribuições dependem do conhecimento do diretor de escola sobre a modalidade (MONTEBLANCO, 2015; SANTOS, 2015) que, conforme descrito em seções anteriores neste trabalho, o próprio diretor da escola G. aponta a falta de conhecimento em sua formação inicial como um problema nessa relação. Por esse motivo, a formação continuada, especialmente para diretores de escola sobre a Educação Especial, é importante.

Nessa dinâmica, a atribuição do encaminhamento de documentos da Educação Especial está vinculada a ação de transmitir à equipe as orientações da SEDU e GEE e também quanto as mudanças da política de Educação Especial. Cabe ao diretor de escola também o acompanhamento e participação do fazer pedagógico dos profissionais que lidam diretamente com a modalidade (NASCIMENTO; PENITENTE; GIROTO, 2018; PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, 2016), certificando de que estejam cumprindo o que os textos normativos, em especial, as diretrizes municipais, determinam. Isso depende que o diretor de escola tenha conhecimento sobre a

atuação dos profissionais de Educação Especial e suas responsabilidades, também determinadas na Resolução nº 195 de 29 novembro de 2016 e abordadas na seção anterior.

O trabalho colaborativo defendido por Polon (2009), Veiga (2014) e Nascimento, Penitente e Giroto (2018) deve ser promovido no ambiente escolar e a interação com/entre os professores de sala de aula comum e professores da Educação Especial deve ser estimulado pelo diretor de escola, mas existem questões que dificultam a essa conexão entre profissionais. Para Veiga (2014), promover uma gestão democrática e o trabalho colaborativo devem estar entre as prioridades do diretor que constitui o processo participativo de decisões e na execução, organização do trabalho pedagógico e solução das tensões (mediador de conflitos) resultantes das interações entre os profissionais de sua equipe. A professora da Educação Especial da escola G. manifesta satisfação quanto à atuação do diretor da escola e relata a experiência de ter trabalhado em outra unidade de ensino onde o diretor não acompanhava a Educação Especial, conforme orienta a política.

Eu fiz questão de escolher de novo a mesma escola que trabalho atualmente porque o diretor tem um olhar sensível quanto à Educação Especial. Creio que seja pelo fato de sua experiência com a filha que é público-alvo da Educação Especial. Já tive experiências ruins com outros diretores. Trabalhei em uma escola durante 3 anos que a diretora não se importava com a Educação Especial. Nunca se sentou com os professores para saber de algum estudante, sobre o aprendizado ou a metodologia que estamos utilizando. Há diretor que realmente não se importa. O diretor atual se interessa, faz reuniões com os professores da Educação Especial, dedica seu tempo para aprender e pergunta a opinião dos professores sobre as decisões. Essa participação, creio que depende da sensibilidade do diretor em acompanhar de perto o trabalho que está sendo feito na escola. Quanto as atribuições do diretor, acredito seja importante o acompanhamento para saber das necessidades e oferecer suporte para os professores, como por exemplo, a necessidade de materiais para o trabalho depende do olhar e dedicação do diretor (PROFESSORA EDUCAÇÃO ESPECIAL, BRASIL, ENTREVISTA, 18/02/2021).

Portanto, o acompanhamento dos profissionais e os atendimentos dos estudantes requer do diretor uma proximidade com esses atores, desenvolvendo uma relação próxima para identificar suas necessidades, conforme defendido por Nascimento, Penitente e Giroto (2018). Um problema identificado em relação ao quesito organizacional, apontado pelo diretor da escola G., é a quantidade insuficiente de profissionais para a Educação Especial para atender a demanda de estudantes. Na escola G., os professores da Educação Especial partilham a demanda entre si, e atendiam 20 estudantes cada professor na data da pesquisa. A falta de estagiários/monitores também foi um desafio identificado na seção anterior e relatado pelo diretor.

Contribui para as tensões em relação à equipe, o fato de os diretores de escola não possuírem autonomia em relação à contratação de profissionais, sendo estes encaminhados pela própria Secretaria de Educação via concurso público ou processo seletivo para contrato temporário de trabalho (DTs). A predominância de contratos temporários aos profissionais na Educação Especial, pedagogos e professores de sala de aula comum dificulta a continuidade do trabalho, porque os profissionais que trabalham nesse formato no município dificilmente permanecem na mesma escola por mais de um ano letivo. Também é apontado pelo diretor de escola, a falta de qualificação dos próprios profissionais da Educação Especial, que não são formados continuamente para os desafios da modalidade. De acordo com o diretor da escola:

[...] é função do diretor garantir que esses estudantes tenham as mesmas oportunidades que os outros e nesse sentido passa pela questão financeira que é uma questão importante. Garantir que as atividades desses estudantes da Educação Especial sejam realmente adaptadas é extremamente importante, mas ainda existe uma resistência muito grande dos professores regentes e também dos professores especializados. Muitos professores especializados que conhecemos possuem uma formação inadequada e que não querem ter esse trabalho de adaptação. Creio que essa é uma das funções do diretor, a de suprir essas necessidades tanto materiais quanto pedagógicas. É muito difícil a situação que nos encontramos atualmente porque os estudantes são muitos e os profissionais envolvidos são poucos. Na escola temos 2 professores de Educação Especial para 20 alunos (DIRETOR DE ESCOLA, BRASIL, ENTREVISTA, 19/02/2021).

O diretor da escola G. e os profissionais da Educação Especial entrevistados apontam outras questões acerca dos desafios da gestão escolar e a materialização da política de Educação Especial no município. Dentre as citadas estão a responsabilidade dos diretores de escola de garantir a matrícula para os estudantes PAEE e continuar sempre buscando melhorias para o atendimento desses estudantes. O diretor considera que o acesso é muito importante, mas a melhoria é algo contínuo para que o estudante permaneça frequentando a escola.

Quanto ao pedagógico, o diretor de escola deve garantir que os estudantes PAEE tenham as mesmas oportunidades que os outros (FROST; KERSTEN, 2011; ROBERTS; GUERRA, 2017). Esse fator depende que o gestor conheça, junto com sua equipe, as necessidades especiais dos estudantes de sua escola e que isso inclui a gestão financeira, administrando os recursos que chegam na escola por meio de programas do governo que, geralmente, não são suficientes para cobrir todos os custos com a modalidade. Os materiais e as adaptações que muitos estudantes necessitam podem ter um custo maior que o planejado e isso exige que o diretor de escola busque outras formas para atender as necessidades de todos.

No quesito organizacional, o diretor deve atentar-se que, para atender os estudantes PAEE na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), são necessários recursos materiais e profissionais e atenção quanto à manutenção desses espaços. Aqui discute-se a importância do material para que a estrutura da unidade escolar seja adequada para responder as demandas dos estudantes PAEE que “[...] requerem a elaboração das ações (atividades, recursos, procedimentos metodológicos) a serem desenvolvidas em cada perfil de aluno no atendimento especializado no AEE” (SANTOS, 2019, p. 99). Para o diretor da escola G.:

[...] as atribuições do diretor são administração dos recursos que são poucos que chegam através desses programas de dinheiro direto na escola¹⁰⁶. Acredito ser uma obrigação do diretor de escola entender que os estudantes da Educação Especial precisam de uma atenção, como por exemplo, relacionada aos materiais. Durante a pandemia, precisamos fazer muitas cópias ampliadas para uma estudante que tem deficiência visual, o que custou muito caro. Mas eu não vou fazer só porque trata-se de apenas uma estudante? Claro que sim, mas gastei um valor que poderia atender dez estudantes (DIRETOR DE ESCOLA, BRASIL, ENTREVISTA, 19/02/2021).

O acompanhamento dos atendimentos para identificação das necessidades dos profissionais e dos estudantes depende não apenas dos professores, mas também do diretor de escola, que deve dedicar tempo para investir em um relacionamento próximo com os estudantes e seus familiares, identificando as demandas e compartilhando informações com sua equipe. O professor de Educação Especial da escola G. afirma que:

[...] na escola onde trabalho com a Educação Especial, o diretor acompanha todos os documentos da área, todos os atendimentos, se envolve, pergunta se estamos precisando de alguma coisa com relação ao material pedagógico, e também passa informações de algum determinado estudante. Também se envolve com os familiares, traz considerações sobre a convivência e os resultados dos estudantes nos anos anteriores. Há um envolvimento do diretor especialmente porque a Educação Especial nessa escola é bastante cobrada, portanto o diretor se envolve bastante (PROFESSOR EDUCAÇÃO ESPECIAL 2, BRASIL, ENTREVISTA, 24/02/2021).

Também é de sua responsabilidade a articulação entre os profissionais da unidade escolar e as famílias dos estudantes PAEE, promovendo uma boa relação entre esses atores/profissionais.

¹⁰⁶ O Programa de dinheiro direto na escola (PDDE), recurso federal, consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse. Há outros recursos nessa esfera administrativa. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/financiamento-estadual/dinheiro-direto-na-escola>

Diante do exposto, organizamos no Quadro 11 os desafios apontados pelos profissionais sobre a Educação Especial na escola G. de acordo com a estrutura proposta por Polon (2009).

Quadro 11 - Desafios identificados para a gestão escolar na materialização da política pública de Educação Especial na escola G. (BR)

Área	Descrição dos desafios relacionados com a gestão escolar
Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • Garantia de matrícula; • Conhecer os fundamentos legais das políticas públicas de Educação Especial; • Gestão dos recursos humanos (professores com dificuldade de assumir responsabilidades na Educação Especial); • Problemas relacionados com a falta de qualificação dos profissionais que atuam na modalidade; • Quantidade insuficiente de profissionais para atender a demanda da unidade de ensino; • Gestão da propriedade escolar (manutenção); • Recursos insuficientes para a gestão dos materiais (atendimento das necessidades materiais dos professores/estudantes e da unidade de ensino como a manutenção de espaços como salas de aula e SRM); • Falta de tempo para oferecer suporte aos professores e promover um relacionamento com os estudante e familiares.
Relacional	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de formação do diretor de escola sobre a modalidade para a gestão de documentos, ofícios e informações sobre a Educação Especial; • Professores da sala de aula regular que não se envolvem com o trabalho da Educação Especial; • Promover o trabalho colaborativo entre os profissionais;
Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação das necessidades dos estudantes; • Acompanhar todos estudantes da Educação Especial e suas necessidades; • Acompanhamento do fazer pedagógico dos profissionais da Educação Especial; • Monitoramento dos profissionais no sentido de visualizar se de fato estejam seguindo o que está previsto nas diretrizes municipais.

Fonte: elaborado pelo autor.

Após as descrições da estrutura escolar, cargos e suas responsabilidades e os desafios da Educação Especial no ambiente escolar das duas realidades, partimos para as considerações da análise comparada da vivência das políticas de cada realidade.

5.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A GESTÃO ESCOLAR E A MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Iniciamos nossas análises comparadas sobre gestão escolar e a materialização da política de Educação Especial nas duas realidades pesquisadas, buscando compreender a interdependência da gestão com a política em uso (BALL; BOWE, 1992; MAINARDES, 2009). Sobre a interdependência ou inter-relação no contexto social, Elias (1994a) afirma que:

[...] cada uma dessas funções está relacionada com terceiros; depende das funções deles tanto quanto dependem dela. Em virtude dessa inerradicável interdependência das funções individuais, os atos de muitos indivíduos distintos, especialmente em uma sociedade tão complexa quanto a nossa, precisam vincular-se ininterruptamente, formando longas cadeias de atos, para que as ações de cada indivíduo cumpram suas finalidades (ELIAS, 1994a, p. 23).

Identificamos que o contexto escolar também possui longas cadeias de atos e que essas cadeias estão conectadas. Partindo dessa premissa, dividimos nossas análises em duas partes: na primeira, abordamos as semelhanças identificadas nas duas realidades para, posteriormente, dedicarmo-nos às diferenças.

Na escola pesquisada nos Estados Unidos (escola F.), os indivíduos que tinham acesso aos serviços da Educação Especial formavam um total de 151 estudantes e isso exige do poder público uma estrutura com recursos materiais e humanos para a realização dos atendimentos e oferta dos serviços relacionados. A gestão desses recursos depende de uma equipe formada pelo diretor de escola e de outros profissionais, como vice-diretores, coordenadores de área, professores da sala de aula comum, professores da Educação Especial, assistentes e cuidadores que auxiliam na identificação dos estudantes e da necessidade dos serviços e no planejamento da oferta desses serviços. A liderança dessa equipe parte do diretor de escola que é o representante do poder público e responsável direto pela gestão.

Em comparação com a escola pesquisada no Brasil (escola G.), a realidade brasileira apresenta o número superior de matrículas, mas o número de estudantes na Educação Especial é quase a metade de estudantes da registrada nos Estados Unidos (80 estudantes somados com os atendimentos em AEE) que, mesmo em número inferior, também depende de uma estrutura para que se materialize. Como nos Estados Unidos, o gerenciamento desses recursos é realizado pelo diretor

de escola, não possui o cargo de vice-diretor nem um coordenador para tratar da Educação Especial, mas conta com pedagogos, professores da sala de aula comum, professores da Educação Especial, estagiários/monitores e cuidadores.

Inicialmente, com o auxílio dos Quadros 10 e 11, observando a estrutura proposta por Polon (2019), apresentados ao final da descrição de cada realidade, identificamos alguns pontos semelhantes e divergentes (MANZON, 2015) na materialização da política em cada uma das escolas pesquisadas.

5.3.1. Semelhanças da Gestão Escolar e Materialização da Política de Educação Especial Estados Unidos e Brasil

As duas realidades pesquisadas ofertam a Educação Especial, mas podem apresentar uma abordagem diversa até nos pontos em que se assemelham em suas políticas públicas. A educação básica gratuita é uma garantia presente em ambas (BRASIL, 1988; MORIN, 2014; ZIRKEL, 2015) e administrada pelo poder público dos distritos nos Estados Unidos e municipais (ensino fundamental) no Brasil. Os distritos nos Estados Unidos não têm poder de legislar, portanto, a política pública de Educação Especial segue diretrizes federais e estaduais. Os municípios no Brasil têm o poder de legislar e as políticas públicas da Educação Especial seguem diretrizes federais, e sobre a educação básica até o ensino fundamental II, seguem as diretrizes municipais e estaduais, mas isso não é regra para todos os municípios do país cabendo variações em determinadas regiões. As políticas públicas garantem a matrícula dos estudantes não podendo ser negado o acesso a qualquer cidadão, mesmo aos estrangeiros nas duas realidades.

Os Estados Unidos tratam a Educação Especial como um serviço estruturado em etapas definidas na legislação federal (USA, 2004). Questões relacionadas com o laudo médico são administradas pela equipe de avaliação em colaboração com os pais dos estudantes por entenderem que eles podem contribuir na identificação das necessidades educacionais do estudante, também dos serviços relacionados, auxiliando, inclusive, na proposta curricular. A necessidade do serviço é avaliada e a prestação do serviço pode ser interrompido quando o estudante não demonstrar necessidade. No Brasil, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa por todas as etapas e modalidades de ensino, independente de um laudo médico para que se tenha acesso (MEI-

RELLES; BAPTISTA, 2016). As políticas públicas para Educação Especial dos Estados Unidos e Brasil seguem as diretrizes internacionais (ARTILES; KOZLESKI; GONZALEZ, 2011) e apresentam influências da globalização e políticas de mercado que direcionam as políticas atuais (MUNIZ; ARRUDA, 2007; DALE, 2010).

Quanto à oferta e atendimento, **os recursos humanos disponibilizados para o atendimento dos estudantes da Educação Especial são similares** nas duas realidades. A organização dos cargos, ou “divisão das funções entre pessoas” (ELIAS, 1994a, p. 440) e responsabilidades não apresentaram muitos pontos divergentes. Apesar de na realidade brasileira pesquisa (município de Serra) não figurar o cargo de vice-diretor¹⁰⁷, outros cargos como o pedagogo e o coordenador auxiliam os diretores de escola na gestão do espaço escolar e a Educação Especial. uma divisão de tarefas entre os pedagogos da unidade escolar brasileira já que a escola pesquisada contava com 5 pedagogos, partilhando as responsabilidades entre si. O mesmo acontece com os professores da Educação Especial que dividem entre si as demandas da unidade, conforme apontado por um deles em entrevista. Nos Estados Unidos, a escola de Framingham possui um coordenador de Educação Especial na unidade para tratar apenas dos assuntos relacionados com o serviço, o que exige dele uma formação e certificação específicas. Seguindo as diretrizes internacionais sobre a Educação Especial, as duas realidades realizam **o atendimento dos estudantes com deficiência em sala de aula comum junto a seus pares**, recebendo a assistência e adaptações necessárias para garantir o acesso e permanência dos estudantes, mesmo as duas realidades apresentando relatos de **atendimento segregado** para casos específicos, com maior ocorrência na escola de Framingham.

A estrutura material das duas realidades apresentou similaridades com espaços específicos de atendimento como a **sala de recursos** e de atendimento individual nos Estados Unidos e o **AEE em SRM no Brasil**. A gestão desses espaços exige acompanhamento para identificação das necessidades materiais dos profissionais e manutenção para a continuidade dos atendimentos. Alguns problemas na gestão da utilização desses espaços foram apresentados pelos profissionais entrevistados, especialmente no atendimento em contraturno na realidade brasileira, já que nem todas as escolas do município pesquisado ofertam AEE. Na escola dos Estados Unidos, durante

¹⁰⁷ Algumas regiões do Brasil possuem a função de vice-diretor em suas escolas.

as entrevistas, não foram apresentadas tensões em relação à gestão e manutenção desses espaços, portanto, essas questões não foram abordadas nas entrevistas realizadas no Brasil.

Quanto à **formação dos profissionais em relação à Educação Especial**, as duas realidades apresentaram tensões. Inicialmente, a formação dos diretores de escola foi abordada pelos mesmos como inadequada para a realidade das escolas e da política de Educação Especial e que esse fator influencia na gestão da unidade escolar em relação a modalidade/serviço (ROBERTS; GUERRA, 2017). Os dois diretores entrevistados para a pesquisa afirmam que não tiveram uma formação adequada para liderar a Educação Especial, sendo necessário suprimir as falhas da formação inicial por meio do trabalho colaborativo que exercem junto à equipe que lida diretamente com a modalidade/serviço. Ambos os diretores afirmaram que desconheciam as políticas públicas para Educação Especial de seus países e que o conhecimento veio do acompanhamento do trabalho realizado nas unidades escolares. Esse fato reflete a realidade dos gestores escolares e a dinâmica com a modalidade/serviço, mas “pensamos a escola como lugar de aprendizagem, tanto para os alunos como para os profissionais” (PANTALEÃO, 2009, p.40). A formação adequada sobre as políticas públicas, o conhecimento sobre ferramentas, metodologias e a realidade local em relação ao atendimento das necessidades dos estudantes são importantes. Consideramos relevantes as pesquisas sobre as diferenças entre a gestão de diretores que tiveram uma formação adequada sobre a Educação Especial e aqueles que não tiveram tal formação (STEVENSON-JACOBSON; JACOBSON; HILTON, 2006). A sugestão para tensões relacionadas com a formação inicial identificada nas duas realidades pode estar no investimento do poder público em formação continuada dos profissionais para a política de Educação Especial e o fomento do trabalho colaborativo nas escolas. A necessidade de rever o currículo dos cursos de formação inicial para se adequarem à realidade das escolas e às políticas públicas de Educação podem reduzir tensões que envolvem a gestão da Educação Especial e a qualificação dos profissionais (PANTALEÃO, 2009; BOSCARDIN, 2019).

A **interdependência entre os diferentes cargos e funções** nas unidades escolares das duas realidades foi identificada, pois a gestão depende do trabalho coletivo, da participação de uma rede colaborativa entre diferentes figurações (profissionais) que busquem alcançar os objetivos em relação à educação dos estudantes com deficiência. A organização profissional e as responsabili-

dades estão disponíveis nos textos normativos que atribuem ao cargo de diretor de escola a prestação de contas ao poder público sobre a gestão de todo o espaço escolar. A **colaboração e a comunicação** são importantes para a liderança das unidades escolares das duas realidades no sentido de garantir a materialização das políticas públicas (FROST; KERSTEN, 2011; ROBERTS; GUERRA, 2017; BOSCARDIN, 2019).

Os textos normativos atribuem **responsabilidades a todos os profissionais das unidades escolares na materialização da política pública para Educação Especial**, incluindo a de identificar estudantes com deficiência, mas as duas realidades atribuem a falta de envolvimento com a educação de estudantes com deficiência aos professores de sala de aula comum, que se justificam pela falta de conhecimento/preparo acerca do tema e/ou falta de uma formação inicial adequada para atuar junto aos professores e estudantes da Educação Especial. A **formação continuada e promoção de um currículo de formação inicial que aborde as políticas e práticas da Educação Especial** podem apresentar resultados em relação a essa tensão, mas também o poder de liderança e acompanhamento/fiscalização do diretor de escola e pedagogo, ao promoverem a articulação entre os profissionais e reforçarem as responsabilidades de cada profissional em relação à modalidade/serviço, podem gerar mudanças em relação ao comprometimento de todos (MONTEBLANCO, 2015; GODOY, 2018; BRECIANE, 2020).

As duas realidades apresentaram tensões em relação **a quantidade de profissionais disponíveis para o atendimento da demanda das unidades escolares**, podendo haver uma precarização e/ou sobrecarga dos profissionais. Nos Estados Unidos, o diretor de escola relatou a dificuldade de contratação de profissionais qualificados para atuarem na Educação Especial, já que esse processo é formalizado na própria unidade escolar, diferentemente da dinâmica de escolas públicas no Brasil. O diretor na escola de Serra apontou a tensão em relação à falta de estagiário/monitor, justificado pela baixa remuneração (valor da bolsa) e complementou com a falta de qualificação adequada de profissionais que atuam na Educação Especial, aprovados em concurso público ou em processo seletivo realizados pelo poder público. Se compararmos o quantitativo de estudantes da Educação Especial por professor nas duas realidades, identificamos que há um excesso de trabalho para esses profissionais. Em Framingham, o total de matrículas da Educação Especial é de 151 estudantes para 12 professores, ou seja, uma média de 12,5 estudantes por professor da Edu-

cação Especial. Na Serra, apesar do quantitativo menor de matrículas de estudantes PAEE (47 matrículas), a quantidade de professores também é menor (4 professores), com uma média de 11,75 estudantes por professor da Educação Especial, apesar do quantitativo de matrículas gerais em Serra ser bem superior que em Framingham.

Houve semelhança das análises quanto à preocupação dos profissionais em relação ao **desenvolvimento e manutenção de uma boa parceria entre escola e família dos estudantes com deficiência** (BURKE; GOLDMAN, 2019). As políticas abordam a gestão dessa parceria e o envolvimento dos pais no processo da Educação Especial, todavia cada política aborda de forma distinta. Os textos normativos nos Estados Unidos atribuem um **poder de decisão** (referência à **balança de poder** de Elias) aos pais quanto ao direcionamento da Educação Especial dos filhos, dependendo da manifesta aprovação para a continuidade ou qualquer modificação que a equipe de avaliação considere necessária. Como os pais advogam pela educação dos filhos, sem a autorização destes não é permitido que a equipe de avaliação realize qualquer tipo de avaliação com os estudantes (GUIA DOS PAIS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, MASSACHUSETTS, [200?]). Essa relação de poder inclusive foi um dos focos de tensão mais citados nas entrevistas, como reguladora das atividades na Educação Especial. Ainda há relação de responsabilidade da gestão escolar quanto a questões de idioma (tradução e intérprete para documentos e reuniões), prazos relacionados às etapas da Educação Especial e responsabilidade sobre as informações dos serviços disponíveis e garantias processuais em casos de desacordo quanto às decisões e orientações (gestão de conflitos). Na realidade brasileira, a política de Educação Especial atribui importância à parceira família-escola, no entanto, não adota a mesma relação de poder aos pais quanto aos direcionamentos/decisões da equipe de Educação Especial e não responsabiliza a escola sobre a gestão da informação da família relacionados com os direitos e deveres nos processos que envolvem a Educação Especial. As garantias podem beneficiar os pais no processo, mas não garantem que sejam consultados a cada modificação em relação à metodologia e nem definem prazos e regras claras como acontece nas políticas dos Estados Unidos.

5.3.2. Diferenças da Gestão Escolar e Materialização da Política de Educação Especial Estados Unidos e Brasil

Quanto às diferenças apontadas pela pesquisa, partimos da análise dos **vínculos de trabalho e a organização do espaço escolar** por parte do poder público e os profissionais da educação. Os Estados Unidos utilizam uma política estadual de certificações para cada área da educação e administra a concessão e manutenção dessas certificações, sendo este um requisito básico para atuação profissional. Portanto, além da formação inicial, os profissionais devem investir em sua certificação e na formação continuada para garantir a renovação da mesma. A contratação, realizada na forma da gestão democrática (COBB, 2015; BOSCARDIN, 2019), na própria unidade escolar por uma equipe, permite que aquele candidato que melhor se adeque aos requisitos exigidos pela administração pública e possua o perfil que a unidade escolar necessita seja contratado diretamente pelo diretor de escola para atuar por meio de contrato (longo ou curto prazo). Esse **processo descentralizado da gestão dos recursos humanos** permite que a equipe tenha o poder de decidir, com base nos critérios exigidos, qual o melhor candidato para preencher a vaga na unidade escolar. As publicações das vagas no site do Departamento de Educação de Framingham apresentam os requisitos mínimos das vagas, experiências e perfil exigido.

Na realidade brasileira, o diretor de escola tem pouco poder de decisão sobre os recursos humanos. A seleção e contratação são realizadas de forma centralizada pela Secretaria de Educação de Serra (SEDU), por meio de editais de concurso público ou de seleção para contratação temporária, bem como realiza a distribuição e controle dos profissionais nas escolas públicas do município. O diretor de escola é responsável pela gestão dos recursos humanos na unidade, sem o poder de escolha sobre quem fará parte da equipe e, durante a entrevista, relatou que a predominância de contratações temporárias para atuarem na Educação Especial prejudica a continuidade dos trabalhos na unidade de ensino. A gestão democrática pode ser percebida em questões relacionadas com o pedagógico, administrativo e financeiro na realidade brasileira, mas com pouca autonomia nas unidades escolares (BRASIL, 1988; POLON, 2009; MOURA, 2017).

Outro ponto divergente entre as realidades é a presença da **intersetorialidade** no ambiente escolar. Na escola de Framingham, o distrito disponibiliza acesso a serviços relacionados da Educação Especial em sua própria unidade escolar como fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicolo-

gia, fisioterapia, entre outros que estão disponíveis para os estudantes da Educação Especial, e que, no entanto, dependem de comprovada necessidade do serviço para o acesso ao currículo regular e autorização dos pais. Todos os serviços necessários devem ser identificados pela equipe de avaliação do estudante, descritos no IEP e autorizados pelos pais para que se efetivem. Portanto, a disponibilidade do serviço na unidade escolar depende de uma demanda para que se materialize (BATEMAN; BATEMAN, 2014). A prática da intersetorialidade no ambiente escolar pode tornar a gestão da unidade mais complexa se comparada com outras realidades que não materializam a oferta, pois é necessária a gestão de acesso e atendimento de profissionais de diferentes áreas na unidade escolar. No Brasil, tendo como base a Serra que foi o local pesquisado, a intersetorialidade na Educação Especial ainda depende de políticas públicas para sua real efetivação (SILVA, 2014). Outros serviços, como os da saúde, não são ofertados no ambiente escolar, dependentes de que familiares busquem pelos serviços necessários em outros locais e fora do horário escolar. Breciane (2020) aponta que a intersetorialidade na realidade brasileira está no âmbito legal, mas que necessita políticas públicas para que seja viabilizada e, de forma complementar, atender de maneira preventiva as necessidades especiais dos estudantes com deficiência. Oliveira (2021, p. 172) justifica a ausência da intersetorialidade na possibilidade de ser “uma estratégia do próprio Estado para evitar pressão social sobre o sistema público de saúde do país”.

Quanto as **ferramentas de trabalho na Educação Especial**, os Estados Unidos definem em sua política federal (USA, 2004) a utilização do IEP para nortear o trabalho da equipe de Educação Especial nas escolas, o que unifica o trabalho e as informações relevantes sobre o estudante e suas necessidades, facilitando o acesso à informação e diretrizes quanto a educação do estudante e a coleta de dados e monitoramento da Educação Especial. Com a participação dos pais como parte da equipe responsável pelo desenvolvimento do IEP, a equipe de avaliação utiliza desse recurso para definir o que é prioridade no trabalho com o estudante, identificando suas necessidades, as metodologias mais adequadas, as metas mensuráveis e formas de avaliação que devem ser seguidas por todos os responsáveis diretamente pelo educando. O IEP está dividido em partes (YELL; KATSIYANNIS, 2004; ZIRKEL, 2015; ROTHSTEIN; JOHNSON, 2020) que foram listadas pela coordenadora de Educação Especial da escola de Framingham (abrangendo diversas áreas relacionadas com o processo da Educação Especial). Na realidade brasileira, identificamos divergências quanto às ferramentas utilizadas em diferentes realidades. As políticas federais e

municipais tratam de diferentes ferramentas e também divergem quanto aos profissionais responsáveis por cada uma delas. As pesquisas de Valadão (2010), Santos (2019) e Breciane (2020) tratam do PEI como a ferramenta principal, no entanto, na Serra, outros documentos estão nos textos normativos e são utilizados pelos profissionais, como o Plano de Vivência colaborativo, os relatórios individuais e o plano de AEE. Nenhum profissional entrevistado na realidade brasileira relatou a utilização do PEI como ferramenta para Educação Especial. A descentralização da gestão da educação possibilita uma pluralidade de ferramentas para o trabalho na Educação Especial, podendo ser benéfica em termos pedagógicos, mas prejudica a padronização para gestão de dados e comunicação sobre a modalidade.

O direcionamento, na realidade dos Estados Unidos, em garantir que todos os estudantes estejam recebendo o LRE ou ambiente menos restritivo (GIBSON; KOZLESKI, 2010; BATEMAN; YELL, 2019), está relacionado com a política de inclusão de todos os estudantes em escolas públicas. Essa política garante a **participação dos estudantes com deficiência em todas as atividades da escola, inclusive em avaliações de larga escala** aplicadas nas escolas (testes padronizados), sejam elas federais ou estaduais. As três formas de participação de estudantes com deficiências nas avaliações em larga escala foram descritas na seção 5.1.1 dessa pesquisa (GUIA DOS PAIS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, MASSACHUSETTS, [200?]), e está prevista nos textos normativos federais e estaduais. Esse fato demonstra a inclusão desses estudantes em todas as atividades realizadas na unidade escolar e a importância dessa participação para a coleta e análise de dados sobre a Educação Especial das escolas nos Estados Unidos. O diretor de escola, em entrevista, manifestou que o processo de tomada de decisão sobre os serviços da Educação Especial é baseado em dados que são indicadores da política pública de Educação Especial e as direções que devem ser tomadas em relação à melhoria dos serviços e às metas (LANE et al., 2019). Por isso, a participação dos estudantes em avaliações de larga escala e a padronização de ferramentas como o IEP nas escolas públicas são importantes na produção de dados sobre o acesso e permanência desses estudantes e direcionamento das políticas públicas.

Na realidade pesquisada no Brasil (Serra), nenhum dos profissionais da educação entrevistados relatou a participação de estudantes com deficiência em avaliações em larga escala e nem os mecanismos de avaliação do trabalho realizado na Educação Especial. Durante nossa pesquisa, da-

dos relacionados com a matrícula de estudantes na Educação Especial, as tipologias, dados quanto ao AEE e quantidade de SRMs no município foram acessados em base de dados como o Inep, mas, atualmente, esses dados não são suficientes para pesquisas relacionadas com a permanência desses estudantes nas escolas e qualidade nos atendimentos.

Não houve referência na política de fato (textos normativos) e nem na política em uso (práticas) de algum processo na Educação Especial brasileira similar com **o plano de transição** que é utilizado no IEP dos Estados Unidos que tratam das necessidades do estudante nas etapas pós educação básica, como continuidade acadêmica e profissional, orientação vocacional, necessidade de continuação dos serviços relacionados com a vida independente e mercado de trabalho.

Ao fim de nossas análises, objetivando desenvolver uma síntese dos dados apresentados nos dois últimos capítulos sobre as políticas (de fato e em uso) nos Estados Unidos e no Brasil, elaboramos o Quadro 12 para organizar, de forma comparada, aproximações e distanciamentos sobre as políticas e a organização, tomando como base a proposta de Breciane (2020) na comparação das políticas públicas do Brasil e Itália.

Quadro 12 - Sínteses das aproximações e distanciamentos apontados na política prescrita no Brasil e nos Estados Unidos

Principais Temas	Estados Unidos (Framingham)	Brasil (Serra)
Departamento local de Educação Especial	Sim	Sim
Legislação local	Não, apenas orientação do Departamento de Educação do distrito.	Sim
Exigência de autorização e acompanhamento dos pais para a Educação Especial	Sim	Não
Intervenção Precoce prevista em lei	Sim	Não
Exigência de Laudo Médico para Educação Especial	Sim	Solicita o laudo, mas caso não possua não gera impedimento do atendimento educacional especializado
Professor de Educação Especial	Sim	Sim
Contratação do professor de	Por meio de contratos de tra-	Por meio de concurso público

Educação Especial pelo poder público	balho a longo prazo ou temporário a curto prazo e renováveis	ou processo seletivo para designação temporária
Assistente da Educação Especial	Sim	Não
Cuidador	Possui e tem um limite de atender até no máximo 2 estudantes simultaneamente	Possui e atende a toda a escola
Estagiário/monitor	Não	Sim
Formação Inicial	Bacharelado, pós graduação específica em Educação Especial (mestrado e/ou doutorado) e certificação do estado para atuar	Licenciatura e formação específica em Educação Especial
Formação Continuada	Exigida pelo estado em número mínimo de horas para renovação da certificação. O departamento de educação pode ofertar formação continuada e os profissionais buscam por processos formativos de forma autônoma	Oferecida pela Secretaria de Educação no horário de trabalho (professores efetivos ou contratados) e pela busca pessoal do professor por processos formativos fora do horário de trabalho
Atuação do professor de Educação Especial	Atuação na escola e em colaboração com os outros profissionais como os professores da sala de aula comum e com auxílio do assistente e cuidador e profissionais de outras áreas	Atuação na escola ou em SRM, colaborando com os planejamentos e orientações aos professores e professor DV e Surdez que realizam o trabalho colaborativo em sala de aula
Plano Educativo Individualizado (PEI ou IEP)	É desenvolvido coletivamente, com a colaboração dos profissionais da escola e dos que integram a equipe de avaliação, incluindo os pais do estudante	É construído, mas ainda de forma individual pelo professor de Educação Especial. Há municípios que utilizam outras ferramentas
Sala de Recursos Multifuncionais	Cada escola possui uma Sala de Recursos	SRM apenas nas escolas da rede que realizam atendimento de AEE
Ações Intersetoriais	Ações intersetoriais acontecem na própria escola de acordo com a necessidade de cada estudante. Os atendimentos estão previstos no IEP	Ações intersetoriais estão previstas na legislação, mas existe uma tensão em sua efetivação
Reavaliação do estudante para permanência na EE	Sim, o estudante é reavaliado a cada 3 anos	Não

Fonte: Adaptado de Breciane (2020).

Finalizamos os apontamentos e discussões sobre a interdependência da gestão escolar e as políticas públicas de Educação Especial reconhecendo que a forma com que cada Estado-nação materializa sua política pública está carregada de valores histórico-culturais de sua sociedade influenciada pela complexidade das relações das muitas figurações presentes e a luta pela igualdade do direito à educação. Os desafios que se apresentam para a gestão escolar, moldam e transformam o contexto social dentro da escola e suas relações de poder. Com o nosso olhar sobre os conceitos de Norbert Elias, reconhecemos que os espaços escolares, como parte integrante de uma estrutura social, são importantes como membros efetivos do processo civilizador que envolvem, em relações de interdependência, os estudantes com deficiência e que narram conflitos/tensões entre as diversas figurações nesse processo, estando longe de um ideal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] não há fim à vista. Só a direção é clara (ELIAS, 2006, p. 37).

Nossas considerações partem para uma direção, mas não para um fim. No percurso reforçamos a importância do estudo comparado internacional para nos entender como um país inserido em uma rede (teia) de relações (ELIAS, 1994a) e que, portanto, influencia e sofre influência direta em todas as áreas do jogo social (político, econômico, militar, conhecimento, entre outros) hoje globalizado. A escola como um microcosmo e parte do jogo social, tem importante função no processo civilizador de Estados-nações e suas identidades (ELIAS, 1993). As lentes eliasianas direcionam nosso olhar para a dinâmica de **comparar para conhecer** (LOURENÇO FILHO; MONARCHA, 2004), identificando as figurações e as relações de poder dentro de cada *habitus* social pesquisado.

A abordagem sociológico-processual de Elias nos auxilia na compreensão de que políticas públicas para Educação Especial, das duas realidades, são resultados de constantes transformações sociais, identificadas na história política e social moldadas por conflitos/tensões na luta pela igualdade de acesso à educação pública e gratuita (uma garantia social) como dever do Estado. O direito à educação é uma luta constante dos que estão em posição de *outsiders*, pois está diretamente relacionado com fontes de poder dos estabelecidos, que por muito tempo garantiam o monopólio do conhecimento (ELIAS; SCOTSON, 2000; GEBARA; LUCENA, 2011). Elias (1994a) apontava diferenças nas estruturas formadas por determinados grupos.

A circulação sanguínea e a estrutura cerebral, o nascimento e a morte são compartilhados por todas as pessoas. Mas isso já **não pode ser dito da estrutura e da dinâmica dos grupos formados por seres humanos**, nem tampouco, portanto, da linguagem. Estas podem mudar com relativa rapidez. São diferentes em diferentes épocas e lugares (ELIAS, 1994a, p. 144, grifo nosso).

Portanto, na estrutura escolar e na dinâmica social dos grupos, todos os indivíduos ou grupo de indivíduos abordados nessa pesquisa não foram considerados isoladamente, mas a partir da sua relação de interdependência com os outros, o espaço, os recursos, a política e o Estado ou poder público, todos conectados como uma rede indissociável (ELIAS, 1994a). Não pesquisamos o indivíduo ou a gestão escolar como *homo clausus* isolado ou a partir da perspectiva de um único indivíduo ou grupo, mas o *homines aperti*, considerando a relação de interdependência que mantém com os outros. Portanto, quando fazemos referência ao diretor de escola em sua figuração

(ou posicionamento na estrutura social), identificamos que este possui uma história, exerce influência e é influenciado, possui funções dentro dessa estrutura, preenche os requisitos exigidos pela estrutura, possui responsabilidades identificadas nos textos normativos da política de Educação Especial (suas ações são controladas pelo Estado) e em outras políticas, possui relações de poder com outras figurações, materializa aquilo que as políticas determinam e é passível de sofrer penalidades caso não cumpra com o que está determinado. Ele é parte de uma estrutura maior que é a gestão escolar. A mesma percepção temos em relação ao professor de sala de aula regular, ao professor da Educação Especial, aos coordenadores (Estados Unidos) e pedagogos (Brasil) e outras figurações que podem variar dependendo da organização de cada Estado-nação em relação às figurações que compõem a estrutura escolar. Portanto, as estruturas sociais comportam variações dependendo do tempo e do lugar e estão marcadas por alterações de poder mais ou menos flutuantes (ELIAS, 2005).

Algumas figurações nas estruturas pesquisadas (as escolas) foram fortemente afetadas pelas constantes mutações políticas e sociais, como os estudantes da Educação Especial e os pais desses estudantes. Os estudantes com deficiência, durante o percurso histórico, eram identificados como *outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 2000), carregados por estigmas e inseridos em estruturas sociais que não garantiam o direito à escolarização, no percurso histórico há períodos de negação desse direito. De acordo com Elias e Scotson (2000):

[...] o estigma social que seus membros atribuem ao grupo dos *outsiders* transforma-se, em sua imaginação, num estigma material é coisificado. Surge como uma coisa objetiva, implantada nos *outsiders* pela natureza ou pelos deuses. Dessa maneira, o grupo estigmatizador é eximido de qualquer responsabilidade: não fomos *nós*, implica essa fantasia, que estigmatizamos essas pessoas e sim as forças que criaram o mundo – elas é que colocaram um sinal nelas, para marca-las como inferiores ou ruins (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.35).

Posteriormente, devido às transformações sociais motivadas pela luta pela igualdade de direitos, os movimentos nacionais e internacionais conquistaram a garantia do direito à educação, mas de forma segregada, para, posteriormente, conquistarem o direito de inserção na estrutura social escolar pública e gratuita, garantindo a inclusão na sala de aula regular e em outros espaços. Mesmo diante de tais avanços, sabemos que a inclusão dos estudantes não é o suficiente para garantir êxito na escolarização. Essa mudança exigiu uma reestruturação do ambiente escolar por parte de seus gestores, com novas figurações, novas práticas, outras relações de poder e conflitos/tensões.

Os pais dos estudantes figuram como parte da luta por mudanças, pois o histórico de negação de direitos impedia que seus filhos participassem plenamente da dinâmica social. Violência, discriminação e preconceito eram características presentes na relação social entre os indivíduos com deficiência e os outros. Ainda hoje, as relações entre os grupos não são harmônicas, não há um equilíbrio de poder das relações, pois os textos normativos que garantem o acesso à escola comum pelos estudantes com deficiência - os *outsiders* - não são suficientes para impedir que conflitos/tensões existam, já que cada *habitus* social interpreta e materializa as políticas de forma diversa e há outras forças influenciando nesse percurso, como a própria globalização. Não desconsideramos esses fatos em nossas análises.

Amparados pela teoria eliasiana e pela pesquisa comparada internacional, nosso objetivo de tese foi **analisar a interdependência da política pública de Educação Especial e da gestão escolar na garantia do direito à escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial em escolas de educação básica no Brasil e Estados Unidos.**

Para alcançarmos nosso objetivo, o caminho metodológico teve início com a descrição dos dois *habitus* sociais selecionados para a pesquisa como dados censitários, organização do Estado, o federalismo e organização da educação para, posteriormente, nos dedicarmos aos textos normativos, ou às políticas de fato (BOWE; BALL; GOLD, 1992), comparando a organização escolar numa perspectiva que foi do macro ao micro. Aproximamos nossas análises para descrever e comparar a organização dos textos normativos, as garantias descritas nos textos e a competência dos entes federados em relação à educação regular e à Educação Especial, um monopólio controlado pelo Estado e importante para cada realidade. Por fim, descrevemos a dinâmica da gestão escolar em cada *habitus*, sua importância, as figurações e os conflitos/tensões presentes nessa estrutura. Aqui buscamos identificar como acontecem as políticas em uso (BOWE; BALL; GOLD, 1992), para assim descrever como a gestão escolar está organizada para garantir a materialização das políticas públicas de Educação Especial. Elias e Scotson (2000) reconhecem a pertinência de estudos que focalizem, em uma perspectiva micro, uma unidade social, em nossa pesquisa, a escola:

O uso de uma pequena unidade social como foco de investigação de problemas igualmente encontráveis numa grande variedade de unidades sociais, maiores e mais diferenciadas, possibilita a exploração desses problemas com uma minúcia considerável – mi-

crossopicamente por assim dizer. Pode-se construir um modelo explicativo, em pequena escala, da figuração que se acredita ser universal – um modelo pronto para ser testado, ampliado e, se necessário revisto através da investigação de figurações correlatas em maior escala (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 20).

O primeiro objetivo foi analisar os documentos legais da política pública de Educação Especial das realidades investigadas, identificando, de forma comparada, os aspectos que apontam para a garantia do direito à educação dos estudantes público-alvo. Com relação ao primeiro objetivo, nossas análises apontaram que os movimentos pela inclusão de estudantes com deficiência na escola pública regular, mesmo com o crescente número de matrículas nos últimos anos, vêm acontecendo em ritmos e características diversas nas duas realidades (seja por fatores históricos, dinâmica de atualização das políticas e pelo sistema jurídico), apesar da similaridade na organização identificada nos textos normativos (Quadro 6). Os textos normativos federais nos Estados Unidos direcionam as práticas dos entes federados responsável pela Educação Especial (descentralização político administrativa) e especificam processos, prazos, responsabilidades, garantias, ferramentas, métodos, estabelecendo que cabe aos estados a oferta e a disponibilidade de serviços para os estudantes que necessitam da Educação Especial. No Brasil, a forma de descentralização ocorre de maneira diversa, o que permite que estados e municípios definam em suas políticas estaduais e municipais como as diretrizes federais se materializam em cada etapa de sua responsabilidade, o que gera diferenças na execução e na gestão da política. A política de Educação Especial no Brasil não aborda a modalidade como um processo delimitado em prazos e passos a serem seguidos e revisados pelos profissionais envolvidos, como é o caso dos Estados Unidos. Esse fato permite que cada esfera determine suas práticas em relação a Educação Especial sob sua responsabilidade, mas podem apresentar divergências de acordo com o que determinam os textos normativos.

A posse monopolista de objetos não humanos (ELIAS; SCOTSON, 2000), como a educação dos cidadãos nos dois *habitus* sociais, são ofertados de forma gratuita mesmo com a presença do setor privado. Os Estados Unidos reconhecem a Educação Especial como um serviço a ser prestado na estrutura educacional pública (que pode ser interrompido conforme a avaliação do estudante) e o Brasil como uma modalidade dentro das etapas da educação. Os conceitos de Educação Especial dispostos nos textos federais (LDBEN e IDEA) já indicam essa abordagem (Quadro 7), mas a realidade brasileira ainda traz a possibilidade de que serviços da Educação Especial aconteçam

em instituições privadas ao trazer o termo preferencialmente, abrindo a possibilidade de variações na materialização da política.

Diferenças no grau de organização dos grupos definidos como aqueles implicados para o acesso à Educação Especial podem ser identificados nos textos federais. A realidade dos Estados Unidos engloba um número maior de tipologias, mas a realidade brasileira inclui altas habilidades ou superdotação, categoria não contempladas nos Estados Unidos. A inclusão/exclusão de tipologias que possivelmente necessitem da Educação Especial motivou conflitos/tensões, já que cada uma dessas tipologias pode exigir uma organização específica da estrutura escolar e da gestão para que as necessidades dos estudantes sejam atendidas, como acontece com estudantes surdos que necessitam, em sua maioria, de um intérprete em sala de aula; ou o deficiente visual que necessita de adaptações, como ampliação em seu material escolar, e outras tecnologias, como leitores de tela.

As garantias dispostas nos textos normativos das duas realidades apresentam abordagens diversas, principalmente na relação de poder e de interdependência entre os pais dos estudantes com deficiência e a escola. Nos Estados Unidos, a Educação Especial está diretamente vinculada ao poder de decisão dos pais sobre a Educação Especial dos filhos e define ainda que a gestão escolar é a responsável pela comunicação clara, acessível e no idioma que facilite o entendimento dos pais nesse processo (questões relacionadas com a imigração afetam diretamente a estrutura social e, conseqüentemente, a estrutura escolar). Além disso, o texto normativo federal define como responsabilidade da gestão escolar instruir os pais sobre os processos e seus direitos, bem como onde buscar mais informações e fornecer garantias processuais em caso de divergência nas decisões sobre a Educação Especial. A realidade brasileira não atribui à gestão escolar a responsabilidade em relação à instrução de pais sobre a Educação Especial, apesar de reconhecer a importância da relação família-escola.

Garantias como uma avaliação apropriada do estudante, programa de educação individualizado (IEP) e as garantias processuais para a solução de conflitos/tensões estão definidas nos textos normativos dos Estados Unidos e que na realidade brasileira ou não é abordada ou é garantida de forma diversa. Um exemplo é a avaliação apropriada que é ofertada nos Estados Unidos e se refe-

re à avaliação da deficiência e o quanto esta afeta o acesso do estudante ao currículo comum. A falta de intersectorialidade no município de Serra (nossa amostra sobre a realidade brasileira) dificulta esse tipo de avaliação mais completa do estudante no ambiente escolar, pois em alguns casos é necessário o acompanhamento de especialistas na área da deficiência. Concordamos que escola não deve limitar-se ao laudo médico e que este não deve ser obrigatório para o acesso à educação pelos estudantes, mas o laudo possibilita uma abordagem biopsicossocial por parte dos profissionais que pode colaborar na identificação das necessidades dos estudantes.

Quanto à ferramenta utilizada no trabalho com estudantes com deficiência e pelos demais profissionais, os Estados Unidos, por meio de texto normativo federal, adotam o IEP que abrange várias áreas da vida do estudante, seu histórico, áreas afetadas pela deficiência e tem a colaboração dos pais no seu desenvolvimento. O IEP foi muito citado nas entrevistas com profissionais de Framingham. No Brasil, a política de Educação Especial não apresenta uma única ferramenta, o que dificulta, a nosso ver, a continuidade do trabalho pelos profissionais que atendem o estudante e na coleta de dados em relação ao trabalho que é executado com o público-alvo da modalidade (VALADÃO, 2010). O PEI não foi mencionado pelos profissionais nas entrevistas para a pesquisa, mas a realidade pesquisada no Brasil (Serra) utiliza outras ferramentas de trabalho como o Plano de Vivência e o relatório para AEE, previstos nos textos normativos municipais.

Nosso segundo objetivo foi constituir compreensões sobre a organização da educação e da Educação Especial e suas implicações no trabalho de gestão escolar em uma escola no Brasil e nos Estados Unidos. Ao buscar relações de semelhanças e diferenças entre a prática da gestão escolar nos dois Estados-nação sobre as políticas de Educação Especial, percebemos que ambos têm buscado uma gestão mais democrática e o trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos, mesmo que ainda alguns pontos possam ser melhorados nas duas realidades. Esses dois fatores alteram a relação de poder entre as diferentes figurações que compõem a estrutura educacional, definindo a responsabilidade de cada profissional inserido nesse processo.

Nosso terceiro objetivo foi produzir reflexões comparadas sobre a relação de interdependência da política pública de Educação Especial, gestão escolar e as práticas para o acesso, permanência e aprendizagem do estudante com deficiência nas escolas das realidades pesquisadas e os confl-

tos/tensões identificados nessas relações. Especificamente nesse objetivo, nossas análises foram desenvolvidas ao fim de cada capítulo, abordando de forma comparada aquelas situações identificadas pelos profissionais entrevistados.

Observamos indícios da precariedade da relação dos profissionais de Educação Especial e a demanda de estudantes em cada realidade. A quantidade de estudantes na Educação Especial exige um número superior de profissionais do que o disponível em cada escola pesquisada, e cada um enfrenta conflitos ao tentar administrar a demanda com os recursos humanos disponíveis. Seja pela falta de profissionais nos Estados Unidos, seja pela desvalorização na realidade brasileira. Além disso, ambos enfrentam tensões em relação à formação inicial e continuada em muitas figurações identificadas, como a formação do diretor de escola que assume a gestão sem o conhecimento dos textos normativos e práticas da Educação Especial, mas que se apoiam na colaboração da equipe para a gestão, organização e instrução suas e dos demais profissionais. As responsabilidades e envolvimento dos professores da sala de aula comum e a Educação Especial também foram questionadas, em especial na realidade brasileira, pois muitos profissionais ainda se recusam a assumir responsabilidades em relação à educação de estudantes com deficiência apoiados na formação inicial que não contemplou a modalidade.

Percebemos que as duas realidades se envolvem com a inclusão de todos os estudantes nas atividades escolares, mas na realidade dos Estados Unidos identificamos uma preocupação quanto a participação dos estudantes da Educação Especial em avaliações de larga escala e que na realidade brasileira não foram citadas. A participação dos estudantes em avaliações de larga escala possibilita a produção de dados relevantes sobre o processo de educação desses estudantes, que poderiam orientar novas políticas públicas e identificar pontos de melhoria na modalidade. As diretrizes das políticas públicas para Educação Especial estão baseadas em dados e isso foi reforçado durante as entrevistas com os profissionais. A produção de dados sobre a Educação Especial é essencial para sua melhoria e atualização da política, pois apenas com o monitoramento de indicadores é possível planejar ações e investimentos. Dados relativos a matrículas e a quantidade de estudantes e tipologias não são suficientes para direcionar as ações do poder público em relação à Educação Especial. Outros dados são necessários, especialmente aqueles relacionados com a qualidade do atendimento.

Ao pesquisar uma unidade escolar em Framingham e em Serra, percebemos o diretor de escola, nas duas realidades, como centro da gestão das diferentes peças da estrutura escolar e que possui uma relação de interdependência com os profissionais de sua escola e também com os gestores educacionais do município/distrito. Há cobranças de ambas as partes, tanto superiores como inferiores, e é de sua responsabilidade a implementação e manutenção do funcionamento da Educação Especial na unidade de ensino. Ao considerar os aspectos figuracionais dos diferenciais de poder, uma característica da gestão nos Estados Unidos, é o fato do diretor de escola deter o poder de contratação dos profissionais que trabalham em sua unidade (inclusive da Educação Especial), ainda que na forma de gestão compartilhada (democrática). Mesmo com o poder de contratação, o poder público mantém influência indiretamente sobre os profissionais da educação por meio da gestão de certificações em diferentes áreas que é um requisito básico para atuar nas escolas dos Estados Unidos.

Na realidade brasileira, o poder público não concede o poder de contratação ao diretor de escola, mas define alguns poderes de gestão de recursos humanos a ele. As contratações se dão de forma centralizada pelo poder público municipal, no caso, a secretaria de Educação (SEDU), por meio de concurso público e contratos temporários de trabalho.

Nesse sentido, nosso objetivo geral tinha por foco ampliar as nossas análises para além dos textos normativos dos Estados Unidos e do Brasil, visando compreender e analisar a interdependência da política pública para Educação Especial e a gestão escolar. Para atingir nosso objetivo, buscamos organizar dados sobre o cotidiano de duas escolas para compreender como a gestão escolar materializa essas políticas diante de tantas peças de um complexo quebra-cabeça, e como esses profissionais interpretam e aplicam as políticas e as materializam durante os movimentos inclusivos e, principalmente, os conflitos/tensões gerados pela interação social e pela dinâmica de poderes nesses espaços. Assim, diante de tantos depoimentos de profissionais que trabalham com a Educação Especial, durante nossa investigação, novos questionamentos foram surgindo e apontamos elementos relevantes que podem ser trazidos para a continuidade do debate sobre as políticas públicas de Educação Especial, o estudo comparado internacional e a importância da gestão escolar na materialização dessas políticas nos Estados Unidos e no Brasil.

- As questões relacionadas com o financiamento da Educação Especial não foram abordadas nesta pesquisa, mas concordamos com Vieira (2007) que a dimensão financeira é um “componente fundamental da gestão, no mais das vezes, tende a ser ignorada na formulação de promessas e planos. Por isso mesmo é que um grande contingente de boas intenções se desvanece na medida em que avança o cotidiano da gestão” (VIEIRA, 2007, p. 59). Consideramos importantes a identificação e transparência dos gastos públicos para o direcionamento e investimento em novas políticas;
- Estudar a relação público-privado no atendimento dos estudantes com deficiência e o financiamento do atendimento no âmbito privado por parte do poder público. Não abordamos a respeito de instituições privadas que ofertam o atendimento a esses estudantes e que recebem parte do orçamento público para prestarem o serviço. Estamos de acordo com Oliveira (2021) sobre a relação público-privado no atendimento de estudantes da Educação Especial no Espírito Santo de que recursos públicos destinados a instituições privadas podem “indevidamente contribuir para a precarização da oferta educacional destinada as crianças e adolescentes com deficiência nas escolas públicas” (OLIVEIRA, 2021, p. 215).
- Analisar o atendimento de estudantes com deficiência realizado em escolas públicas sob a perspectiva dos pais, analisando o contexto familiar, a participação da família na tomada de decisões (gestão compartilhada), acompanhamento do avanço dos estudantes e o conhecimento dos pais sobre a Educação Especial e seus direitos e garantias. Esses dados são importantes, como apontados no trabalho de Silva et al. (2020), que afirmam que a “realidade socioeconômica, marcada por desigualdades sociais, influencia e delinea os processos formativo-educativos” (SILVA et al., 2020, p. 1).
- Coletar e analisar dados sobre como outras realidades tratam questões relacionadas com a qualidade do atendimento dos estudantes com deficiência em escolas públicas que sejam suficientes para apresentar indícios de avanço do estudante na Educação Especial. As pesquisas de Pinto (2006), Carreira e Pinto (2007) e Alves, Silveira e Schneider (2019) tratam do desafio da adoção de parâmetros de qualidade no Brasil utilizados para calcular o Custo Aluno qualidade (CAQ) no orçamento municipal;

- Monitorar o percurso acadêmico dos estudantes da Educação Especial e a possibilidade da continuidade do trabalho iniciado na educação básica e todos os conhecimentos gerados sobre o trabalho com o estudante e suas necessidades para as próximas etapas, como ensino superior, acesso ao mercado de trabalho e à vida independente. Juaréz et al. (2017), que analisam políticas de acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro e mexicano em perspectiva comparada internacional entre Brasil e México, apontam a necessidade de políticas e monitoramento do acesso desses estudantes.
- Pesquisar sobre a importância e efetivação da intersetorialidade para os estudantes da Educação Especial para apoio pedagógico e suporte de profissionais de diferentes áreas, conforme descrito na realidade dos Estados Unidos e que no Brasil apesar de “garantido na legislação nacional e local, porém ainda se encontra como uma tensão na sua materialização” (BRECIANE, 2020, p. 218).

A garantia de acesso à educação é parte incontestável da necessidade humana em sociedade, já que é uma importante etapa no processo civilizador que passamos no decorrer de nossa história. A negação de direitos a grupos minoritários sempre esteve presente na história da humanidade, mas como estamos em constante mutação, cabe a nós não permitirmos retrocessos. Nossa pesquisa trouxe as diversas figurações que compõem a estrutura escolar nos países pesquisados, entendendo que estas fazem parte de uma relação de interdependência que possibilita a materialização das políticas públicas de Educação Especial que sofrem influência de um conflito de interesses e da globalização. Portanto, diante da complexidade das relações aqui abordadas, “é constante nos interessarmos por essas questões de harmonização e equilíbrio” (ELIAS, 2001a, p. 122) nas relações entre estabelecidos e *outsiders*.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. L.; MILANESI, J. B.; MENDES, E. A produção de conhecimentos sobre atendimento educacional especializado: um estudo comparado nacional. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.22, n.1, p. 395-409, jan./abr. 2018.
- ALVES, T.; SILVEIRA, A. A. D.; SCHNEIDER, G. Financiamento da Educação Básica: o grande desafio para os municípios. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 26, p. 391-413, 2019.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.
- ANDRÉS, A. Consultoria Legislativa da Área XV. Educação, Cultura e Desporto. **Educação de alunos superdotados/altas habilidades - Legislação e normas nacionais e Legislação internacional**. Brasília, DF, fev. 2010. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/tema11/2010_645.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.
- ANGELUCCI, C. B.; BLOCK, P.; DOS SANTOS, L. C. People with disabilities: Fighting for their rights in the United States of America and Brazil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 3, p. 339-355, 2017.
- ARTILES, A. J.; KOZLESKI, E. B.; GONZALEZ, T. Para além da sedução da educação inclusiva nos Estados Unidos: confrontando o poder, construindo uma agenda histórico-cultural. **Revista Teias**, v. 12, n. 24, p. 24, 2011.
- BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006.
- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem política**: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BAPTISTA, C. Educação Inclusiva. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 3/4. Entrevista p. 161-172, 2002.
- BARROSO, J. **Educação comparada**: rotas de além-mar. Donaldo Bello de Souza, Silvia Alicia Martínez (Org.). São Paulo: Xamã, 2010.
- BATEMAN, D. F.; BATEMAN, C. F. **A principal's guide to special education**. Council for Exceptional Children, 2014.
- BATEMAN, D. F.; CLINE, J. Current Trends in preparing general Education Teachers to Work with Students with Disabilities, p. 191-202 In: BATEMAN, D. F.; YELL, M. L. (Ed.). **Current Trends and Legal Issues in Special Education**. Corwin Press, 2019.

BATEMAN, D. F.; YELL, M. L. (Ed.). **Current Trends and Legal Issues in Special Education**. Corwin Press, 2019.

BORGES, A. Lições de reformas da gestão educacional: Brasil, EUA e Grã-Bretanha. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 78-89, jul./set. 2004.

BOSCARDIN, M. L. Preparing Future Leaders and Administrators of Special Education. p. 241-263 In: BATEMAN, D. F.; YELL, M. L. (Ed.). **Current Trends and Legal Issues in Special Education**. Corwin Press, 2019.

BRANDAO, C. F. **Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização**. Cidade: Editora Vozes, 2003.

BRAGA, L. V. S. A Criança com Deficiência Intelectual e o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores: Pensando Práticas Pedagógicas. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 3, n. 3, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Brasil, 1988.

BRASIL. **LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/1996**. Brasília, Brasil, 1996.

BRASIL. **Portaria Nº. 074-R de 06 de dezembro de 2000**. Dispõe sobre critério para o atendimento dos alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (PNEE) na rede regular de ensino, 2000.

BRASIL. **Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas**. Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CNB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília, MEC, 2007.

BRASIL, **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, Brasil, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. 70 p.

BRASIL. PNE - Plano Nacional de Educação - Plano Nacional de Educação - Lei n° 13.005/2014. mec.gov.br. Disponível em <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Glosário da educação especial**: Censo Escolar 2021. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRECIANE, K. G. P. **Processo de Escolarização dos Alunos Público-Alvo da Educação Especial no Brasil e na Itália**: Um estudo Comparado. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, 261 f., 2021.

BRAHIM, C. B. **A escolarização obrigatória em contextos federativos**: um estudo comparativo entre Brasil e Argentina. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 128 f., 2016.

BRAY, M. Atores e finalidades na educação comparada, p. 45-73, In: WATHIER, V. P. BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Org.). **Pesquisa em educação comparada: Abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro. 484 p., 2015.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2004.

BURKE, M. M.; GOLDMAN, S. E. Working with Parents, p. 53-70. In: BATEMAN, D. F.; YELL, M. L. (Ed.). **Current Trends and Legal Issues in Special Education**. Corwin Press, 2019.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo Aluno-Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/qualidade_aluno.pdf>. Acesso em: 10 de out. 2021.

CARVALHO, E. J. G. Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 13, n. 52, p. 416-435, 2013.

CASSINI, S. A. **Federação e educação no Brasil**: a atuação do poder legislativo para a regulamentação do regime de colaboração. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

CHAPMAN, R. **The everyday guide to special education law: A handbook for parents, teachers, and other professionals**. Legal Center for People with Disabilities and Older People, 2008.

COBB, C. Principals play many parts: A review of the research on school principals as special education leaders 2001–2011. **International Journal of Inclusive Education**, v. 19, n. 3, p. 213-234, 2015.

COSTA, S. A.; NETO, L. B. Políticas públicas/estatais: contribuição para o estudo da relação estado-sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, n. 2, p. 165-172, 2016.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, p. 245-262, 2002.

DA SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Cidade: Editora Ibpx, 2010.

DA SILVA, A. J. N.; OLIVEIRA, C. A pesquisa na formação do professor de matemática. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 5, 2020.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma ‘cultura educacional mundial comum’ ou localizando uma ‘agenda globalmente estruturada para a educação’?. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

DALE, R. A sociologia da Educação e o Estado após a globalização, **Educação & sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out-dez, 2010.

DASH, M.; DASH, N. **School management**. Atlantic Publishers & Dist, 2008.

DYE, T. R. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1992.

DE LAPLANE, A. L. F.; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. C. M. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, p. 40-55, 2016.

DE OLIVEIRA, J. P. et al. Avaliação e diagnóstico de crianças do público-alvo da Educação Especial: implicações para a Educação Inclusiva. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 3, n. 01, 2016.

DE OLIVEIRA, G. M.; SOBRINHO, R. C. Aspectos da sociodinâmica público e privado na política de educação especial no estado do Espírito Santo. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, 2020.

DENDASCK, C. V. D.; LOPES, G. F.; Conceito de Habitus em Pierre Bourdieu e Norbert Elias. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do conhecimento**, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2016.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. S.P.: Editora Nacional, 1985.

ELIAS, N. **O processo civilizador: formação do Estado e Civilização**. v2. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.

ELIAS, N. **Teoria simbólica**. 1.ed. portuguesa. Oeiras: Celta Editora, 1994b.

ELIAS, N. **Escritos & Ensaio**s: Estado, processo, opinião pública. v1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ELIAS, N. **O processo civilizador 2**. Zahar, 2010.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2014.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. v1. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os Estabelecidos e os Outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. (Vera Ribeiro, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2000.

ESPIRITO SANTO, **Portaria SEDU 074/2000**. Disponível em <https://sedu.es.gov.br/educacao-especial>. Acesso em: 19 ago. 2021.

ESPIRITO SANTO, **Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo**, 2011. Disponível em <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Diretrizes%20da%20Ed.%20Especial%20no%20ES%20-%20Sedu.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

FARENZENA, N.; GIL, J.; MACHADO, M. G. F.; MOSNA, R. M. P. Políticas de financiamento da educação na Argentina, no Uruguai e no Brasil (1990-2014). **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 600-617, 2018.

FARIAS, J. M. S.; BEZERRA, E. P.; MALUSÁ, S. Políticas públicas para a educação especial e inclusão no sistema educacional brasileiro. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 7, n. 3, p. 419-430, set./dez. 2018.

FELIX, A. P.; FERREIRA, E. B.; DOS SANTOS, K. C. O ‘Novo Ensino Médio’ no Espírito Santo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 36-57, 2021.

FERREIRA, A. G. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade”. **Educação**, Porto Alegre, v.31, n.2, p.124-138, 2008.

FRANÇA, M. G.; MELO, D. C. F.; ALMEIDA, M. L. O financiamento educacional no Espírito Santo: o que dizem os gestores de Educação Especial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 2022.

FREITAS, L. C. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. **Expressão popular**, 2018c.

FRIEND, M. P. **Special Education: contemporary perspectives for school professionals** - 3rd ed Pearson, 2010.

FROST, L. A.; KERSTEN, T. The Role of the Elementary Principal in the Instructional Leadership of Special Education. **International Journal of Educational Leadership Preparation**, v. 6, n. 2, p. n2, 2011.

GALE, T. Realising policy: the who and how of policy production. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 24, n. 1, p. 51-66, 2003.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004. 227f.

GARCIA, R. M. C. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-239, 2013.

GARCIA, R. M. C.; KUHNEN, R. T. Políticas públicas em educação especial em tempos de ditadura: uma análise sobre a concepção de deficiência no Brasil no período 1973-1985. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 1, p. 69-84, 2020.

GEBARA, A.; COSTA, C. J.; SARAT, M. **Leituras de Norbert Elias: processo civilizador, educação e fronteiras**. Editora da Universidade Estadual de Maringá-EDUEM, 2014.

GEBARA, A.; LUCENA, R. F. Norbert Elias, Poder e Cotidiano. **Revista da ALESDE**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 56-66, setembro 2011.

GIBSON, D.; KOZLESKI, E. B. **Part B annual performance report: Indicator 5 LRE analysis for the Office of Special Education Programs**, US Department of Education. Tempe, AZ: NIUSI-LeadScape, 2010.

GODOY, E. R. S. **Gestão escolar e os processos de inclusão na escola comum: Um estudo comparado internacional**. 117 f, Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.

GODOY, D.; SOARES, P. R. R. Gestão Territorial e Indicadores Sociais: o caso do IDH. **Ponta de Lança: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura**, v. 14, n. 26, p. 105 - 125, 20 jul. 2020.

GREGORIO, M. G. **Os estudos de educação comparada internacional no banco de dissertações e teses da Capes no período de 1987 a 2006**. São Carlos, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Carlos, 149 p., 2009.

HOGWOOD, B. W.; GUNN, L. A. **Policy analysis for the real world**. Oxford: Oxford University Press, 1984.

HONORATO, T. A Reforma Sampaio Dória: professores, poder e figurações. **Educação & Realidade**, v. 42, p. 1279-1302, 2017.

HORA, J.; PANTALEÃO, E. Legislações e políticas públicas da Educação Especial no Ensino Superior e a Historiografia: Um estudo comparado internacional. **CAMINE: Caminhos da Educação Camine: Ways of Education**, v. 10, n. 2, p. 85-104, 2018.

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

JESUS, D. M.; ALVES, E. P. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p.17-28.

JESUS, D. M.; BARRETO, M. A. S. C.; GONÇALVES, A. F. S. A formação do professor olhada no/pelo GT-15-Educação Especial da Anped: desvelando pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 77-92, 2011.

JUÁREZ, A. A. C. et al. Vivencias de los estudiantes con discapacidad en el contexto de una universidad pública mexicana. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 383-399, 2016.

KASSAR, M. C. M. Reforma do Estado e Educação Especial: preliminares para uma análise. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 11, 2012.

KAZAMIAS, A. Homens esquecidos, temas esquecidos: os temas histórico-filosófico-culturais e liberais humanistas em educação comparada. **Educação Comparada. Panorama internacional e perspectivas**, v. 1, 2012.

LANE, K. L.; OAKES, W. P.; BUCKMAN, M. M.; MENZIES, H. M. Comprehensive, Integrated, Three-Tiered (Ci3T) Models of prevention: Considerations for the Field. In: BATEMAN, D. F.; YELL, M. L. (Ed.). **Current Trends and Legal Issues in Special Education**. Corwin Press, 2019.

LEÃO, A. B. **Norbert Elias & a educação**. Cidade: Autêntica, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**; 6ª edição, São Paulo, Heccus Editora (2013).

LOURENÇO FILHO, M. B.; MONARCHA, C.; LOURENÇO FILHO, R. **Educação comparada**. Cidade: Inep/MEC, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** - [2. ed]. - [Reimpr.]. - Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACENA, J. O.; JUSTINO, L. R. P.; CAPELLINI, V. L. M. F. O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 101, p. 1283–1302, 2018.

MASSACHUSETTS, Commonwealth of Massachusetts, **General Laws**, Part I, Title XII, Chapter 71B, Section 3 – Special Education. Disponível em < <https://malegislature.gov/Laws/GeneralLaws/PartI/TitleXII/Chapter71B/Section3> >. Acesso em: 12 dez. 2020.

MASSACHUSETTS, Commonwealth of Massachusetts, **Guia dos Pais sobre a Educação Especial**, versão português. [200?] Disponível em < <https://www.framingham.k12.ma.us/cms/lib/MA01907569/Centricity/Domain/82/parentguideportuguese.pdf> >. Acesso em: 12 dez. 2020.

MASSACHUSETTS, Commonwealth of Massachusetts, **General Laws**, MA 603 CMR 28:03, e, 4 **Special Education Regulations**. Disponível em < <http://www.doe.mass.edu/laws-regs/603cmr28.html?section=03> >. Acesso em: 12 dez. 2020.

MCLAUGHLIN, M. J.; RUEDEL, K. **The School Leader's Guide to Special Education**. Solution Tree Press, 2012.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MALETI, R. Do estado-nação ao espaço-mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. **Educ. Soc.**, Campinas, v.25, n.89, p.1301-1332, 2004.

MANTOAN, M. T. E. et al. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. **Brasília: Ministério da Educação**, v. 1, 2010.

MANTOAN, M. T. E. Educação Especial Na Perspectiva Inclusiva: O Que Dizem Os Professores, Dirigentes E Pais. **Revista Diálogos E Perspectivas Em Educação Especial**, v. 2, n. 1, 2015. Disponível em <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5169>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

MANZON, M. Comparações entre lugares. p. 127-168, In: WATHIER, V. P. BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Org.). **Pesquisa em educação comparada: Abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro. 484 p., 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª ed. - São Paulo: Atlas, 2016.

MARINONI, L. G. A Transformação do Civil Law e a Oportunidade de um Sistema Precedentista para o Brasil. **Revista Jurídica**, Porto Alegre, ano 57, n. 380, p. 45- 50, 2009.

MATOS, B. C.; MACIEL, C. E. Políticas educacionais do Brasil e Estados Unidos para o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 175-188, 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5ª ed. São Paulo: Cortez. 2005.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 34, p. 175-189, 2014.

MEIRELLES, M. C. B. **Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. 177 f.

MEIRELLES, M. C. B.; BAPTISTA, C. R. Os processos de inclusão escolar na Itália e a educação infantil no contexto de Bologna. In: 11ª Reunião Científica Regional Sul da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 2016, Curitiba/Paraná, **Anais**, julho/16, p. 1-15.

MENDES, E. G. Breve historia de la educación especial en Brasil. **Revista Educación y pedagogia**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MONTEBLANCO, V. M. **A Escola Comum/Educação Especial: A relação da gestão com as práticas inclusivas**. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MORIN, A. **The Everything Parent's Guide to Special Education: A Complete Step-by-Step Guide to Advocating for Your Child with Special Needs**. Simon and Schuster, 2014.

MOURA, J. K. G. **Cultura organizacional e políticas públicas: processos sociais que envolvem a política de gestão democrática da educação no Brasil e Portugal**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Recife, 279 f. 2017.

NASCIMENTO, A. S. B. **A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: o processo de implementação na rede municipal de Santo André (2008-2016)**. 288 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

NASCIMENTO, B. A. B.; PENITENTE, L. A. A.; GIROTO, C. R. M. Gestão escolar e educação inclusiva: análise da produção científica na área de Educação Especial. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 18, n. 3, 2018.

O'LAUGHLIN, L.; LINDLE, J. C. Principals as political agents in the implementation of IDEA's least restrictive environment mandate. **Educational Policy**, v. 29, n. 1, p. 140-161, 2015.

OLIVEIRA, G. M. **Interdependência orçamento público e garantia do Direito à Educação de estudantes com deficiência: uma análise da terceirização do atendimento educacional especializado**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, 240 f., 2021.

OLIVEIRA, G. M.; SOBRINHO, R. C. Notas sobre o financiamento público das instituições filantrópicas, de natureza privada, especializadas em educação especial. **Educação especial inclusiva: conceitualizações, medicalizações e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, p. 218-241, 2018.

OLMOS, L. E.; TORRES, C. A. Teorias do Estado, expansão educacional, desenvolvimento e globalizações: abordagens marxista e crítica. **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília, DF: Unesco, Capes, v. 1, p. 97-114, 2010.

OTHERO, M. B.; DALMASO, A. S. W. Pessoas com deficiência na atenção primária: discurso e prática de profissionais em um centro de saúde-escola. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 13, p. 177-188, 2009.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, v. 36, p. 763-778, 2010.

PANTALEÃO, E. A. **Formar formando-se nos processos de inclusão e gestão escolar**. 218f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

PEREZ, J. R. R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, 2010.

PETERSON, P. J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, p. 3-10, 2006.

PICCIANO, A. G. **Educational Research Primer**. London: Continuum, 2004.

PINTO, J. M. R. Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre: UFRGS, v. 22, p. 197-227, 2006.

POLON, T. L. P. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto GERES – Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 a 2009 – Polo Rio de Janeiro**. 2009. 314 f. Tese (Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2009.

PRAIS, J. L. S. et al. Formação Inicial e Permanente de Professores em Educação Especial. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 1, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº. 2.173**. Altera o plano de carreira e vencimentos aplicáveis aos profissionais da educação que desempenham funções de magistério no sistema de ensino público municipal, Serra, 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução CMES nº. 193 de 22 de dezembro de 2014**. Regulamenta a oferta da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Serra – ES e dá outras providências, Serra, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução CMES nº. 195 de 29 de novembro de 2016**. Aprova as Diretrizes para Educação Especial na rede municipal de ensino de Serra - ES e dá outras providências, Serra, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº. 4.763 de 2017**. Dispõe sobre a criação do cargo de cuidador para atuar junto aos estudantes com deficiência e dá outras providências, Serra, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno pedagógico de Educação Especial - EMEF**, Serra, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno pedagógico de Educação Especial - CMEI**, Serra, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA. **Lei nº. 5.053 de 2019**. Altera a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências, Serra, 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA. **Relatório Anual de Avaliação e Monitoramento do Plano Municipal de Educação 2017**. Disponível em <http://www4.serra.es.gov.br/site/download/1566849479784-relatorioanualavaliacaomonitoramentoplanomunicipaleducacao2017.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA. **Decreto nº 1.870, de 22 de setembro de 2021**. Dispõe sobre o processo de escolha dos candidatos à função de diretor escolar e coordenador de turno das unidades de Ensino da rede municipal de Serra e trata de outros dispositivos correlatos. Disponível em <http://serra.es.gov.br/arquivo/1633113480267-decreto-n-1870-2021-consulapblica.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2022.

PRIETO, R G. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. **A Educação Inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória, ES: ADUFES, 2013.

PRONKO, M. A.; CORBO, A. D.; STAUFFER, A. Formação de Trabalhadores Técnicos no Mercosul em perspectiva comparada. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, v. 5, p. 16-28, 2014.

ROBERTS, M. B.; GUERRA, F. Principals' perceptions of their knowledge in special education. **Current Issues in Education**, Volume 20, Issue 1, 2017.

ROBERTSON, S.; DALE, R. Comparando Políticas em um mundo em globalização: reflexões metodológicas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 859-876, jul./set. 2017.

ROTHSTEIN, L.; JOHNSON, S. F. **Special education law**. 6 edition, Sage, 2020.

RUA, M. G.; VALADAO, M. I. **O Estudo da Política: Temas Seleccionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SAMPAIO, R. F.; LUZ, M. T. Funcionalidade e incapacidade humana: explorando o escopo da classificação internacional da Organização Mundial da Saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 25, n. 3, p. 475-483, 2009.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 634 p. Porto Alegre: AMGH, 2013.

SANTOS, D. M. **Gestão Escolar e a Política Nacional de Educação Inclusiva: O Diretor Frente à Política Pública**, Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade de Mogi das Cruzes, 2016.

SANTOS, L. Planejamento da ação didática na educação especial: compreensões necessárias na elaboração do plano de AEE. **Revista Ciências Humanas**, v. 12, n. 1, p. 98-113, 2019.

SANTOS, R. A. **Inclusão Escolar: A implementação da Política de Educação Inclusiva no Contexto de uma escola pública**. Dissertação (Mestrado profissional em gestão e avaliação da educação pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

SANTOS, F. L.; BAZILATTO A.; MILANEZI, T. C. M. Terminalidade específica: benefício ou exclusão velada? **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, 2020.

SANTOS, D. M.; PANHOCA, I. Gestão escolar e a política nacional de educação especial: as barreiras para a implementação de uma política pública. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 1296-1315, 2017.

SARAVIA, E. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. (Org.). **Políticas públicas: coletânea**. Brasília: ENAP, 2006.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência. **Revista da Sociedade Brasileira de Otimizados**, v. 1, n. 1, p. 8-11, 2003.

SAVIANI, D. História comparada da educação: algumas aproximações. **Revista História da Educação**, v. 5, n. 10, p. 5-16, 2001.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. Cidade: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Cidade: Autores associados, 2021.

SCHRIEWER, J. The Method of Comparison and the Need for Externalization: methodological criteria and sociological concepts. In: SCHRIEWER, J.; HOLMES, B. (Ed.). **Theories and Methods in Comparative Education**. 2. ed. Frankfurt: Lang, p. 25-83, 1990.

SCOTCH, R. K. American Disability Policy in the Twentieth Century. In: P. K. Longmere e Umanski. **The new disabilities histories: American Perspectives**. Chapter 14, p. 375-392. New York: New York University Press, 2001.

SCHNEIDER, S.; SCHIMITT, C. J. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. **CADERNOS DE SOCIOLOGIA**, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

SCHULZE, R.; BOSCARDIN, M. L. Leadership perceptions of principals with and without special education backgrounds. **Journal of school Leadership**, v. 28, n. 1, p. 4-30, 2018.

SILVA, A. M. C. S. **Interfaces: Educação Especial & Seguridade Social**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. UFES, Vitória, 2014. 201 f.

SILVA, C. B. C. V.; BAZILATTO, A.; SOBRINHO, R. C. Situação socioeconômica de estudantes com deficiência no Espírito Santo. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 3, n. 3, 2020.

SOARES, W. **Da metáfora à substância: redes sociais, redes migratórias e migração nacional e internacional em Valadares e Ipatinga**. 2002. 344 f. Tese (Doutorado em Demografia) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SOBRINHO, R. C., SÁ, M. D. G. C. S. D., PANTALEÃO, E., JESUS, D. M. D. Estudo Comparado Internacional: Contribuições para o campo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 4, p. 335-348, 2015.

SOBRINHO, R. C.; PANTALEÃO, E.; DE CARVALHO, E. O papel dos governos e dos mecanismos legais nos processos inclusivos escolares. **Comunicações**, v. 25, n. 1, p. 195-216.

SOBRINHO, R. C.; KAUTSKY, G. L. S.; PANTALEÃO, E. A sociologia figuracional como aporte teórico-metodológico: trabalho e formação docente em educação especial. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 41, p. 288-315, 2018.

SOUSA, L. G.; FAZITO, D. Um estudo sobre os aspectos da dinâmica migratória internacional entre a microrregião de Governador Valadares e os Estados Unidos, 2000-2010. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 33, p. 567-590, 2016.

SUETH, J. C. R.; MELLO, J. C.; DEORCE, M. S.; NUNES, R. F. A trajetória de 100 anos dos eternos titãs: da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal. Vitória, ES: Instituto Federal de Educação. **Ciência e Tecnologia do Espírito Santo**, 2009.

STEVENSON-JACOBSON, R.; JACOBSON, J.; HILTON, A. Principals' Perceptions of Critical Skills Needed for Administration of Special Education. **Journal of Special Education Leadership** 19 (2): 39 –47, 2006.

UNITED STATES OF AMERICA. Public Law 89-10 – Apr. 11, 1965. To strengthen and improve educational quality and educational opportunities in the Nation's elementary and secondary schools (ESEA). **Federal Register**, Washington, D.C., Apr. 11, 1965.

UNITED STATES OF AMERICA. Public Law 93-112. Rehabilitation act of 1973. **Federal Register**, Washington, D.C., Set. 26, 1973.

UNITED STATES OF AMERICA. Public Law 108-446 – Dec. 2004. Individuals with Disabilities Education Improvement. **Federal Register**, Washington, D.C., Dec., 2004. Disponível em: <http://idea.ed.gov/download/statute.html>. Acesso em: 20 out 2019.

UNITED STATES OF AMERICA. Public Law 114-95 – Dec. 10, 2015. To reauthorize the Elementary and Secondary Education Act (ESSA) of 1965 to ensure that every child achieves. **Federal Register**, Washington, D.C., Dec. 10, 2015.

- VALADÃO, G. T. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- VEIGA, C.G. Emoções e poder no processo de institucionalização da profissão docente: a civilização dos professores. In: GEBARA, A.; COSTA, C. J.; SARAT, M. **Leituras de Norbert Elias: processo civilizador, educação e fronteiras**. Editora da Universidade Estadual de Maringá-EDUEM, 2014.
- VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2004.
- VEIGA, L. C. L. **O papel do gestor escolar no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais**. Monografia (Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica), Universidade de Brasília, Brasília, Brasil, 2014.
- VIEIRA, A. B., DE JESUS, D. M., DA SILVA MARIANO, C. A. B., LACERDA, L. R. C. 10 anos da política nacional de educação especial em uma perspectiva inclusiva: implicações no Espírito Santo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 35, n. 1, p. 229-247, 2019.
- VIEIRA, A. C. **Civil Law e Common Law: os dois grandes sistemas legais comparados**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2007.
- VIEIRA, S. L. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 23, n. 1, mar. 2007. ISSN 2447-4193. Disponível em <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013/11044>>. Acesso em: 08 dez. 2019.
- WELLER, W. Compreendendo a operação denominada comparação. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 3, p. 921-938, 2017.
- WISEMAN, A. W. The uses of evidence for educational policymaking: global contexts and international trends. **Review of Research in Education**, v. 34, n. 1, p. 1-24, 2010.
- YANG, R. Comparações entre políticas. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (orgs.). **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 319 – 343.
- YELL, M. L. **The law and special education**. Merrill/Prentice-Hall, Inc., 200 Old Tappan Road, Old Tappan, NJ 07675, 2006.
- YELL, M. L.; KATSIYANNIS, A. Placing students with disabilities in inclusive settings: Legal guidelines and preferred practices. **Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth**, v. 49, n. 1, p. 28-35, 2004.
- ZIRKEL, P. A. Special Education Law: Illustrative Basics and Nuances of Key IDEA Components. **Teacher Education and Special Education**, vol. 38, no. 4, Nov. 2015, pp. 263–275, doi:10.1177/0888406415575377.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DIRETOR DE ESCOLA PORTUGUÊS E INGLÊS

1. Como é a formação do diretor escolar nos Estados Unidos? Há exigência de uma titulação mínima para exercício do cargo? Se há, que tipo de formação é exigida (graduação, pós-graduação, treinamento)?
How is the education of the school principal in the United States? Is there a minimum qualification for the position? Is there any type of mandatory training (undergraduate, graduate, training)?
2. Como se dá o seu provimento do cargo de diretor de escola? A comunidade/distrito tem poder sobre a escolha do diretor?
What do you need to fill the position of school principal? Does the community / district have power over the choice of the school principal?
3. Qual o tipo de vínculo que o diretor de escola tem com Estado e com o distrito?
What kind of link does the school principal have with the State and the District?
4. Há um prazo de permanência no cargo de diretor escolar? Existe alguma lei que limita o tempo de permanência no cargo ou em determinada escola?
Is there a term of office in the position of school principal? Is there a law that limits the length of time in office or in a particular school?
5. Como o Estado avalia a atuação do diretor escolar? Qual a periodicidade da avaliação? Qual o impacto que essa avaliação possui na atuação do diretor?
How does the State evaluate the performance of the school principal? What is the frequency of the evaluation? What impact does this assessment have on the director's performance?
6. Há quanto tempo você atua como diretor escolar? Há cursos periódicos de atualização para o cargo de diretor de escola? Como você se atualiza a respeito de assuntos educacionais?
How long have you been a school principal? Are there periodic refresher courses for the position of school principal? How do you keep up with educational issues?
7. Como você analisa o seu conhecimento e atuação na Educação Especial? Como você avalia a sua formação como diretor de escola e a Educação Especial?
How do you analyze your knowledge and performance in Special Education? How do you evaluate your training as a school principal and Special Education?
8. Qual a importância do diretor escolar para Educação Especial? Quais são suas atribuições?
What is the importance of the school director for Special Education? What are your duties?
9. Quais os desafios na sua atuação como diretor de escola com a Educação Especial?
What are the challenges in your role as school principal and Special Education?

10. Quantos professores e assistentes da Educação Especial compõem a equipe de sua escola? Estão disponíveis serviços complementares (terapia ocupacional, psicólogo, fisioterapeuta, etc)?

How many Special Education teachers and assistants make up your school's staff? Are complementary services available (occupational therapy, psychologist, physiotherapist, etc)?

11. Qual a situação atual da Educação Especial em sua escola em relação às tipologias e o quantitativo dos alunos?

What is the current situation of Special Education in your school in relation to the types and number of students?

12. Na sua opinião, quais são os desafios da Educação Especial para gestão escolar?

In your opinion, what are the challenges of Special Education for school management?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSOR EDUCAÇÃO ESPECIAL - PORTUGUÊS E INGLÊS

1. Qual o tipo de formação exigida para atuar como professor(a) da Educação Especial?
What type of training is required to act as a Special Education teacher?
2. O que motivou a sua escolha para atuar na Educação Especial?
What motivated your choice to work in Special Education?
3. Como está organizada a Educação Especial na escola? Quantas pessoas fazem parte da equipe e quais as formações exigidas?
How is Special Education organized in your school? How many people are on the team and what training is required?
4. Qual a participação do diretor de escola na Educação Especial? Quais são as atribuições do diretor de escola na Educação Especial?
What is the participation of the school principal in Special Education? What are the duties of the school principal in Special Education?
5. Como é a contratação do professor da Educação Especial?
How is the hiring of the Special Education teacher?
6. Como se dá a organização do espaço escolar para a Educação Especial? Há espaços adequados para trabalhar com determinado tipo de deficiência?
How is the school space organized for Special Education? Are there adequate spaces to work with a certain type of disability?
7. Quantos alunos da Educação Especial há na sua escola atualmente? Como é dinâmica da equipe para atendimento desses alunos?
How many Special Education students are there at your school today? How is the team dynamics to serve these students?
8. Como é a forma de trabalho com um aluno da Educação Especial? Quais serviços estão disponíveis na escola onde trabalha (serviços complementares)?
How is the way of working with a Special Education student? What services are available at the school where you work (complementary services)?
9. Como é a relação dos profissionais da Educação Especial e os outros professores no ambiente escolar? Há algum tipo de participação deles na Educação Especial?
How is the relationship between Special Education professionals and other teachers in the school environment? Are there any types of participation in Special Education?
10. Explique a dinâmica de prática e avaliação do IEP?
Explain the practice and assessment dynamics of the IEP?

11. Qual a influência dos pais na Educação Especial? De que forma os pais participam da educação dos filhos com necessidades especiais?

What is the influence of parents in Special Education? How do parents participate in the education of children with special needs?

12. Cite 3 pontos positivos e 3 pontos negativos em relação à sua experiência com a Educação Especial.

Select 3 positive points and 3 negative points regarding your experience with Special Education.

13. Quais foram as últimas ações direcionadas à Educação Especial?

What were the last actions aimed at Special Education?

14. Como o diretor de escola apoia a continuidade e melhoria da Educação Especial?

How does the school principal support the continuity and improvement of Special Education?

**APÊNDICE C – DOCUMENTOS NORMATIVOS DO MUNICÍPIO DE SERRA –
BRASIL ORGANIZADOS POR ESFERA ADMINISTRATIVA EM ORDEM CRONO-
LÓGICA**

FEDERAL	MUNICIPAL	DOCUMENTOS ORIENTADORES
Constituição Federal de 1988	Lei 2.173 de 31 de março de 1999 - Altera o plano de carreira e vencimentos aplicáveis aos profissionais da educação que desempenham funções de magistério no sistema de ensino público municipal.	Plano de AEE
Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Resolução CMES nº 193 de 22 de dezembro de 2014 - Aprova as Diretrizes para Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Serra – ES e dá outras Providências.	Relatório Descritivo
Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001 - Institui Diretrizes Nacionais Para A Educação Especial Na Educação Básica	Resolução CMES nº 195 de 29 de novembro de 2016 - Diretrizes da Educação Especial	Ficha de Acompanhamento de estudante Público-Alvo da Educação Especial
Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001 - Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.	Lei nº 4.763 de 28 de dezembro De 2017 – Dispõe da criação do cargo de cuidador para atuar junto aos estudantes com deficiência e dá outras providências.	Quadro do Trabalho Colaborativo e do AEE
Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007 - Programa de Implantação De Salas De Recursos Multifuncionais		Plano de Vivência Colaborativo
Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva (2008)		Regimento Referência Para As Unidades De Ensino Da Rede Municipal De Serra (2019)
Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial.		Caderno Pedagógico EMEF
Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011 - Dispõe Sobre A Educação Especial, O Atendimento Educacional Especializado E Dá Outras Providências.		
Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação		

Fonte: elaborado pelo autor.

**APÊNDICE D – DOCUMENTOS NORMATIVOS DO ESTADO DE MASSACHUSETTS
UTLIZADOS EM FRAMINGHAM ORGANIZADOS POR ESFERA ADMINISTRATI-
VA.**

FEDERAL LAWS	STATE LAWS	REGULAMENTATIONS
Elementary and Secondary Education Act of 1965	MGL c.69 Department of Education	603 CMR Department of Education
The Every Student Succeeds Act (ESSA)	MGL c.71 Public schools	603 CMR 28 Special education regulations
20 U.S.C. §§ 1400-1482: Individuals with disabilities education act (IDEA)	MGL c.72 School registration	IEP PROCESS GUIDE - Massachusetts Department of Education
29 U.S.C. § 794 Section 504 of the Rehabilitation Act of 1973	MGL c.71A Bilingual education	
34 CFR Part 300: Assistance to states for the education of children with disabilities	MGL c.71B Children with special needs.	
45 CFR 84: Nondiscrimination on the basis of handicap in programs or activities receiving federal financial assistance	c.71B § 5A Special education reimbursement program, effective February, 2020	

Fonte: elaborado pelo autor.

ANEXOS

ANEXO A – TRADUÇÃO DA SEÇÃO 300.8 (c) DO IDEA (USA, 2004) QUE TRATA DE DEFINIÇÕES DE DEFICIÊNCIA NOS ESTADOS UNIDOS.

(1)

(i) Autismo significa uma deficiência de desenvolvimento que afeta significativamente a comunicação verbal e não verbal e a interação social, geralmente evidente antes dos três anos de idade, que afeta negativamente o desempenho educacional de uma criança. Outras características frequentemente associadas ao autismo são o envolvimento em atividades repetitivas e movimentos estereotipados, resistência a mudanças ambientais ou mudanças nas rotinas diárias e respostas incomuns a experiências sensoriais.

(ii) O autismo não se aplica se o desempenho educacional de uma criança for afetado negativamente principalmente porque a criança tem um distúrbio emocional, conforme definido no parágrafo (c) (4) desta seção.

(iii) Uma criança que manifesta as características de autismo após os três anos de idade pode ser identificada como tendo autismo se os critérios do parágrafo (c) (1) (i) desta seção forem satisfeitos.

(2) Surdocegueira significa deficiência auditiva e visual concomitante, cuja combinação causa uma comunicação tão grave e outras necessidades de desenvolvimento e educação que não podem ser acomodadas em programas de Educação Especial apenas para crianças com surdez ou crianças com cegueira.

(3) Surdez significa uma deficiência auditiva tão grave que a criança fica prejudicada no processamento de informações linguísticas por meio da audição, com ou sem amplificação, que afeta negativamente o desempenho educacional da criança.

(4)

(i) Perturbação emocional significa uma condição que exhibe uma ou mais das seguintes características durante um longo período de tempo e em grau acentuado que afeta negativamente o desempenho educacional de uma criança:

(A) Uma incapacidade de aprender que não pode ser explicada por fatores intelectuais, sensoriais ou de saúde;

(B) Incapacidade de construir ou manter relacionamentos interpessoais satisfatórios com colegas e professores;

(C) Tipos inadequados de comportamento ou sentimentos em circunstâncias normais;

(D) Um humor generalizado de infelicidade ou depressão;

(E) Uma tendência a desenvolver sintomas físicos ou medos associados a problemas pessoais ou escolares.

(ii) Perturbação emocional inclui esquizofrenia. O termo não se aplica a crianças que são socialmente desajustadas, a menos que seja determinado que elas têm um distúrbio emocional nos termos do parágrafo (c) (4) (i) desta seção.

(5) Deficiência auditiva significa uma deficiência na audição, permanente ou flutuante, que afeta negativamente o desempenho educacional de uma criança, mas que não está incluída na definição de surdez nesta seção.

(6) Deficiência intelectual significa funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, coexistindo com *déficits* no comportamento adaptativo e manifestado durante o período de desenvolvimento, que afeta negativamente o desempenho educacional de uma criança. O termo “deficiência intelectual” era anteriormente denominado “retardo mental”.

(7) Múltiplas deficiências significa deficiências concomitantes (como deficiência intelectual-cegueira ou deficiência intelectual-deficiência ortopédica), cuja combinação causa necessidades educacionais tão graves que não podem ser acomodadas em programas de educação especial apenas para uma das deficiências. As deficiências múltiplas não incluem a surdocegueira.

(8) Deficiência ortopédica significa uma deficiência ortopédica grave que afeta negativamente o desempenho educacional de uma criança. O termo inclui deficiências causadas por uma anomalia congênita, deficiências causadas por doença (por exemplo, poliomielite, tuberculose óssea) e deficiências de outras causas (por exemplo, paralisia cerebral, amputações e fraturas ou queimaduras que causam contraturas).

(9) Outro comprometimento da saúde significa ter força, vitalidade ou estado de alerta limitados, incluindo um alerta elevado a estímulos ambientais, que resulta em alerta limitado em relação ao ambiente educacional, que:

- (i) É devido a problemas de saúde crônicos ou agudos, como asma, transtorno de *déficit* de atenção ou transtorno de *déficit* de atenção com hiperatividade, diabetes, epilepsia, doença cardíaca, hemofilia, envenenamento por chumbo, leucemia, nefrite, febre reumática, anemia falciforme e Tourette síndrome; e
- (ii) Afeta negativamente o desempenho educacional de uma criança.

(10) Dificuldade de aprendizagem específica:

- (i) Geral. Dificuldade de aprendizagem específica significa um distúrbio em um ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que pode se manifestar na capacidade imperfeita de ouvir, pensar, falar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos, incluindo condições como deficiências perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia do desenvolvimento.
- (ii) Distúrbios não incluídos. A deficiência de aprendizagem específica não inclui problemas de aprendizagem que são principalmente o resultado de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência intelectual, de perturbação emocional ou de desvantagem ambiental, cultural ou econômica.

(11) Distúrbio de fala ou linguagem significa um distúrbio de comunicação, como gagueira, dificuldade de articulação, deficiência de linguagem ou deficiência de voz, que afeta negativamente o desempenho educacional de uma criança.

(12) Lesão cerebral traumática significa uma lesão adquirida no cérebro causada por uma força física externa, resultando em incapacidade funcional total ou parcial ou comprometimento psicossocial, ou ambos, que afeta negativamente o desempenho educacional de uma criança. A lesão cerebral traumática aplica-se a lesões na cabeça abertas ou fechadas, resultando em deficiências em uma ou mais áreas, como a cognição; língua; memória; atenção; raciocínio; pensamento

abstrato; julgamento; Solução de problemas; habilidades sensoriais, perceptivas e motoras; comportamento psicossocial; funções físicas; processando informação; e fala. A lesão cerebral traumática não se aplica a lesões cerebrais congênitas ou degenerativas, ou a lesões cerebrais induzidas por trauma de nascimento.

(13) A deficiência visual, incluindo a cegueira, significa uma deficiência na visão que, mesmo com correção, afeta negativamente o desempenho educacional da criança. O termo inclui visão parcial e cegueira.

ANEXO B – TERMO DE LIVRE ESCLARECIMENTO ESTADOS UNIDOSInformation Sheet for Interview

Principal Investigator: Prof. Sarah L Woulfin

Student: Flávio Lopes dos Santos

Course Name and Number: Doctor Degree in Education

Title of Study: School Management and Special Education: A Comparative Study of Policies and Practices in Brazil and The United States

You are invited to participate in this interview regarding about your background and your role as school director and the functioning of Special Education in the school where you work. You will also be asked about your team and some common Special Education procedures such as IEP assessment, referral and resignations, in addition to the school team's relationship with parents of students with disabilities. I am a graduate student at the University of Connecticut, and am conducting this interview as part of my course work. I am interested in finding out that school principals have an important role in the implementation and supervision of Special Education policies at schools both in Brazil and the United States.

Your participation in this study will require (completion of the attached questionnaire or test/participation in a brief interview). This should take approximately 90 minutes of your time. The interview will be conducted by telephone and recorded for later transcription. Your participation will be confidential and you will not be contacted again in the future. The only identification performed to organize the transcript is your name, which will be kept confidential in the transcript or a fictitious name will be used. You will not be paid for being in this study and there are no costs. We believe this interview does not involve any risk to you. Although you may find it interesting to participate in this study, there will be no direct benefit to you from your participation.

You do not have to be in this study if you do not want to be. I will be happy to answer any questions you have about this study. If you have further questions about this project or if you have a research-related problem, you may contact me, Flávio Lopes dos Santos at (774) 602-7935 or my advisor, Prof Sarah Woulfin at (860) 486-6064. If you have any questions about your rights as a research participant you may contact the University of Connecticut Institutional Review Board (IRB) at 860-486-8802. The IRB is a group of people who review research studies to protect the rights and welfare of research participants.

Thank you.

**ANEXO C – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NA ESCOLA F. EM FRAMINGHAM
(USA).**



Office of Equity, Diversity and Community Development

Mr. Joseph Corazzini, Assistant Superintendent
Wilson Elementary School
169 Leland Street
Telephone: 508-782-6890

Research Proposal Approval

December 29, 2020

Dear Flavio Lopes,

The Office of Equity, Diversity, and Community Development has reviewed your proposal to *relate the important role of the school principal to the implementation and supervision of the Special Education policy. In addition, an analysis of the knowledge and skills required to work as a school principal. Teachers and parents will be selected to participate as they are the people with whom the school principal's performance is directly related.* This research will start on January 4th, 2021 and end on February 28th, 2021.

The Office of Equity, Diversity, and Community Development has accepted your request and you are approved to begin your research study. The committee asks that you do the following:

1. Please contact the following Directors:

- Principal of [REDACTED] Middle School: [REDACTED]
- Assistant Director of Special Education Dept- [REDACTED]
- Assistant Director of Multilingual Education Dept- [REDACTED]

2. Please ensure all data is secure. No student identification should be included in reports or any attachments unless permission has been provided by the Parent/Guardian.

3. Please make the report of your findings available to the Office of Equity, Diversity and Community Development

If you have any questions in the meantime, please don't hesitate to contact me.

Sincerely,
Najee Nunnally
Office of Equity, Diversity and Community Development