

O PAPEL DE AGENTES ESCOLARES NA INTERSETORIALIDADE DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

<https://dx.doi.org/10.5902/2318133869022>

Izabel Cristina de Souza¹
Ana Cristina Prado de Oliveira²
Luciana Rocha Angrizani Paiva³

Resumo

As políticas públicas brasileiras para pessoas com deficiência mostram-se um importante subsídio na garantia do direito à educação desse público. Elas são recontextualizadas segundo as singularidades das escolas e dos alunos e dialogam com outros setores para se materializarem. Nosso objetivo foi discutir a articulação entre distintos aparelhos públicos para garantir o atendimento a alunos com deficiência em duas escolas públicas de Queimados/RJ. A metodologia, de abordagem qualitativa, envolveu análise documental e entrevistas com agentes escolares. Os achados indicaram que a intersectorialidade se revelou importante na interação entre os burocratas da educação, saúde e assistência social, sem haver uma coordenação intersectorial na construção de parcerias.

Palavras-chave: intersectorialidade; educação especial; políticas públicas; agentes escolares.

THE ROLE OF SCHOOL AGENTS IN THE INTERSECTORIALITY OF SPECIAL EDUCATION POLICIES IN THE INCLUSIVE PERSPECTIVE

Abstract

Brazilian public policies for people with disabilities are an important support in guaranteeing this public's right to education. They are recontextualized according to the singularities of schools and students and dialogue with other sectors to materialize. Our goal in this study was to discuss the articulation between different public spaces to ensure that students with disabilities are assisted in two public schools in Queimados/RJ. The methodology, with a qualitative approach, through field research and documental analysis and interviews with school agents. The findings indicated that intersectoriality proved to be important in the interaction between bureaucrats in education, health and social assistance, without intersectorial coordination in the construction of partnerships viable.

Key-words: intersectoriality; special education; public policy, school agents.

¹ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: izabel.souza.rj@gmail.com.

² Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: ana.prado.oliveira@gmail.com.

³ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: lucianaangrizani0110@gmail.com.

Introdução

Por este texto busca-se apresentar um estudo sobre o atendimento às pessoas com deficiência nas escolas públicas brasileiras. Partindo de uma discussão embasada nos estudos sobre a implantação de políticas públicas, propõe-se o debate da trajetória recente das legislações nacionais que consideram a garantia da inclusão das pessoas com deficiência, sem discriminação e tendo suas necessidades atendidas, nos espaços sociais, sobretudo as escolas públicas.

Nos últimos anos, a porcentagem dos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns cresceu de forma consistente, enquanto o número de alunos matriculados em classes especiais ou escolas especializadas caiu de modo significativo (Todos pela educação, 2020).

De acordo com Kassar (2019), “a adoção do modelo de atendimento que privilegia o lócus escola comum/regular pública indica a opção de ampliação do atendimento público em detrimento do privado que, por sua vez, fortalece a canalização de recursos públicos para a escola pública” (p. 13). Porém, ainda que se considere a evolução no atendimento, como se construiu normativamente a garantia deste direito e como vem sendo implantado?

Para além da análise dos textos legais, discutimos neste artigo, a partir da empiria, se este direito vem sendo garantido no processo de entrega da política a partir da ação de diferentes agentes implementadores. Tendo como foco o atendimento às crianças com deficiência nas classes regulares de ensino da rede pública de educação básica, desenvolvemos um estudo de caso múltiplo em duas escolas da rede pública de um município da Baixada Fluminense. A partir dos dados recolhidos nas entrevistas com diferentes agentes destas unidades escolares, discutimos como as políticas públicas - materializadas em diferentes textos normativos - vem buscando garantir o direito ao atendimento das pessoas com deficiência de forma inclusiva em um espaço social que deveria ser de todos: a escola pública.

Neste sentido, entendemos que o discurso original de uma política passa por uma transformação, criando o discurso recontextualizado que, de fato, define a implementação da política. Esse processo de transformação envolve releituras, reinterpretções, mudanças de significados. Conforme aponta Barroso (2006), as escolas contam com suas lógicas de regulação interna, que se diferenciam entre si dependendo do seu contexto. Por regulação interna entendemos os processos formais e informais que garantem a coordenação da ação coletiva na escola, pela produção e manutenção de regras que asseguram seu funcionamento.

Compreendendo a natureza do atendimento analisado, discutimos a necessária articulação entre diferentes aparelhos públicos para garantir que os diferentes perfis de alunos com deficiência sejam atendidos em suas particularidades. De acordo com Bichir e Canato (2019), as desigualdades que afetam públicos particularmente vulneráveis podem ser compreendidas como problemas complexos “pois são fenômenos multidimensionais e multideterminados, com efeitos persistentes e sem solução fácil” (Bichir; Canato, 2019, p. 243). As autoras destacam que, na busca de soluções para estes problemas surgem propostas ou programas intersetoriais, que prevêem a articulação entre setores governamentais ou o envolvimento com parceiros não governamentais.

Junqueira e Inojosa (1997) defendem que

a intersetorialidade pode ser compreendida como a articulação de conhecimentos e experiências no planejamento, na implementação e na avaliação das ações, para que sejam alcançados resultados integrados no enfrentamento de situações com alta complexidade - tendo como finalidade o desenvolvimento social e a melhoria da condição de vida da população. (*apud* Bichir; Canato, 2019, p. 244)

Independentemente da previsão no desenho da política, a escola pública depende da articulação com diferentes setores, especialmente a assistência social e a saúde, para garantir que a inclusão do aluno com deficiência não seja somente um cumprimento legal, mas promova o atendimento especializado que o aluno porventura necessite.

Neste sentido, os agentes escolares - diretores, coordenadores, orientadores, professores etc. - podem adotar diferentes estratégias ao construir uma rede de apoio intersetorial para garantir o atendimento adequado aos alunos com deficiência que recebem em seus espaços. Essas iniciativas e estratégias serão discutidas a partir da experiência de duas unidades escolares relatadas neste artigo.

A escolarização e pessoas com deficiência: a trajetória da construção legal de um direito

O processo de escolarização das pessoas com deficiência, por muito tempo, ocorreu de forma paralela ao que se propunha nas classes comuns. Acompanhando o movimento mundial, no qual estava em pauta a garantia dos direitos humanos básicos a grupos socialmente excluídos - incluindo-se aqui as pessoas com deficiência - no início dos anos 1980, no Brasil, fundamentou-se o princípio da integração, o qual compreende que este público tem os mesmos direitos assegurados aos demais cidadãos - à vida, à saúde, à educação, ao lazer etc. Com isso, desenvolveu-se uma nova percepção e uma nova postura quanto às pessoas com deficiência e à garantia de seus direitos que, posteriormente, poderão ser observados na formulação e instituição de documentos legais (Glat; Fernandes, 2005).

A Constituição de 1988, prevê “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, de acordo com o art. 3º, inciso IV. Já a LDB assegura que

“§1º [...], quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (Brasil, 1996, p. 24)

Cabe ressaltar, que o art. 58 da LDB contraria o que está estabelecido acerca do atendimento educacional especializado no art. 208, inciso III, da Constituição Federal, o qual garante o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Este atendimento seria complementar ao processo educativo dos alunos com deficiência no ensino regular e não um meio de substituí-lo como consta no §2º do art. 58 (Mantoan, 2015).

Em 1994 e em 1999 tivemos, respectivamente, a *Conferência Mundial de Educação Especial*, também conhecida como *Declaração de Salamanca*, e a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Estes dois marcos políticos e históricos foram essenciais para que o Brasil, como país signatário, passasse, mais uma vez, por uma desconstrução de estereótipos e por uma reformulação quanto à garantia de direitos das pessoas com deficiência. Acompanhando a tendência dos movimentos internacionais, temos uma mudança de perspectiva quanto ao processo da escolarização das pessoas com deficiência: a educação inclusiva. Sob essas circunstâncias:

é que se descortina o novo campo de atuação da Educação Especial. Não visando importar métodos e técnicas especializados para a classe regular, mas sim, tornando-se um sistema de suporte permanente e efetivo para os alunos especiais incluídos, bem como para seus professores. [...] a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos. (Glat; Fernandes, 2005, p. 5)

Em 11 de setembro de 2001, pela resolução CNE/CEB n. 2, instituiu-se as *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*, que apresentam alguns apontamentos baseados na proposta da educação especial na perspectiva inclusiva. Esta assegura ao público da educação especial, em qualquer modalidade e etapa da educação básica, o acesso aos sistemas de ensino e, de acordo com o art. 2º, cabe “às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001a, p.1). Ainda, conforme o art.3º,

Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (Brasil, 2001a, p. 1)

Em 2008 instituiu-se a *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*, tendo por finalidade assegurar a transversalidade da modalidade - desde a educação infantil até o ensino superior, o acesso e a permanência de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas redes regulares de ensino, garantindo - pelo Atendimento Educacional Especializado, a elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.

Pela resolução de n. 4 CNE/CEB, de 2 de outubro de 2009, instituiu-se as *Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial*, as quais viabilizam, mediante a matrícula do educando com deficiência no ensino regular e no atendimento educacional especializado - AEE -,

suporte educacional por meio das salas de recursos multifuncionais ou de centros de atendimento educacional especializado, a fim de, conforme o art. 2º, “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009, p.1).

O *Plano Nacional de Educação*, aprovado por via da lei n. 13.005, de junho de 2014 é composto por 20 metas no total, sendo a meta 4 específica para a educação especial, que propõe:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Brasil, 2014, p. 5)

Em seguida, ao longo de suas 19 estratégias, faz apontamentos, em suma, a respeito do acesso e da permanência dos alunos com deficiência ao ensino regular e ao AEE, da implementação das salas de recursos multifuncionais, da garantia da oferta de educação bilíngue em Libras, da intersetorialidade de setores para o melhor desenvolvimento do educando.

Por intermédio da lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, institui-se a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência*, a qual, em conformidade com o art. 1º, dispõe-se a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015). O presente documento dá providências quanto aos seus direitos fundamentais. Dentre eles, encontra-se o direito à educação, que, conforme o art. 27, assegura

sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015, p. 6)

Ainda, como consta em seu parágrafo único, atribui ao Estado, a comunidade escolar, a família e a sociedade, o dever de garantir uma educação de qualidade e livre de discriminação a este público.

Em setembro de 2020, pelo decreto n. 10.502/2020, foi instituída a *Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida*, que passou por inúmeras críticas de pesquisadores, associações científicas, organizações e associações de famílias e pessoas com deficiência por apresentar uma possível retomada da segregação por escolas especiais, majoritariamente instituições privado-filantrópicas, além de ter problemas de compreensão conceitual e a desresponsabilização do Estado

ao advogar pela escolha das famílias, apoiada num discurso neoliberal (Pletsch; Souza, 2021). Tal decreto foi julgado pelo Supremo Tribunal Federal em dezembro de 2020, o que culminou em sua suspensão⁴.

Desde a Constituição de 1988, muito se avançou nas legislações nacionais que buscavam garantir às pessoas com deficiência o direito à educação escolar de qualidade em classes regulares. Evidenciou-se também que as mudanças de perspectiva quanto a esse processo de escolarização - integração e inclusão - implicaram em mudanças não só em nossos sistemas educacionais, mas também, na formulação de políticas públicas educacionais para assegurar a implantação da educação especial na perspectiva inclusiva.

Políticas públicas educacionais voltadas para a educação especial no município de Queimados/RJ

A educação especial de Queimados/RJ começou a ser implantada a partir de 1995, segundo informações do Plano Municipal de Educação de 2009. No entanto, há registros de pessoas com deficiência matriculadas no município desde o ano de 1994, sem detalhar quais instituições atendiam a esses estudantes (Nascimento, 2020).

Para analisar os documentos legais vigentes em Queimados/RJ, nos debruçamos sobre arquivos publicados até o fim do ano de 2019. Encontramos menções à educação especial na lei n. 1.494 (Queimados, 2019), que dispõe sobre o sistema municipal de ensino; na lei n. 1.251 (Queimados, 2015), que aprova o Plano Municipal de Educação; e na deliberação CME n. 17 (Secretaria Municipal de Educação de Queimados, 2019), que dispõe sobre a educação especial na perspectiva inclusiva e estabelece normas para o AEE. Estes documentos são analisados detalhadamente em Souza (2021), aqui nos atemos ao PME do município e às instruções normativas do município para a articulação intersetorial neste atendimento, tema deste estudo.

A lei n. 1.251, que aprovou o Plano Municipal de Educação com vigência de dez anos, apresentou vinte metas a serem alcançadas pela rede pública do município. Dentre as metas, sete delas elencam pelo menos uma estratégia direcionada à escolarização de pessoas com deficiência. No PME, a meta 4, que é integralmente voltada para a escolarização de pessoas com deficiência, apresenta o seguinte texto:

Universalizar, durante o prazo de vigência deste plano, para a população de 04 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, nas classes especiais, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, garantindo a inclusão pedagógica (Queimados, 2015).

Podemos analisar que há certa aproximação entre a meta 4 do PME e a mesma meta do PNE vigente. No entanto, enquanto o texto do PNE frisa sobre a inserção de estudantes com deficiência preferencialmente na rede comum de ensino, o PNE dá ênfase ao aspecto da inclusão, citando-a em dois momentos: 'garantia de sistema

⁴ Ver mais em Pletsch e Souza (2021).

educacional inclusivo' e 'inclusão pedagógica'. O PME de Queimados/RJ, mesmo destacando a perspectiva inclusiva, menciona as classes especiais, que não aparecem no PNE. Esse fato evidencia uma contradição com a própria configuração da educação especial que se apresenta, já que as classes especiais foram extintas da rede. Tal como o PNE e outros documentos do âmbito nacional, a meta 4 do PME vigente dialoga com as instituições especializadas, públicas ou conveniadas, mostrando que elas ainda possuem espaço na educação especial do município. O AEE e a sala de recursos multifuncionais são explicitados de forma semelhante ao PNE, o que indica a defesa dessa estrutura de funcionamento na rede.

Na meta 4, foram elencadas 29 estratégias para que sejam alcançados avanços em múltiplas dimensões da política de educação especial na perspectiva inclusiva de Queimados/RJ. Dez estratégias - 4.1, 4.2, 4.4, 4.13, 4.21, 4.19, 4.22, 4.23, 4.24 e 4.27 - indicam o estabelecimento de parcerias e articulação intersetorial com a saúde, assistência social, urbanismo, direitos humanos, institutos de pesquisa e ensino, organizações governamentais e não-governamentais, além da participação das famílias e comunidade por meio de fóruns, audiências e atividades públicas de discussão. Isso sinaliza que a implantação de uma proposta na perspectiva inclusiva requer a atuação de diversos atores. Ainda assim, não se pode esquecer o processo de disputa e tensões entre esses diferentes agentes, que impactará nas ações traçadas.

O artigo 1º da deliberação n. 17 do Conselho Municipal de Educação de Queimados/RJ, publicada em 2019 delimita o público-alvo da educação especial ao mesmo que é citado na legislação nacional: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Também afirma sobre a matrícula desses estudantes em classes comuns da rede pública, no AEE e no Caeeq.

O Centro de Atendimento Educacional Especializado de Queimados - CAEEQ - é um órgão amplamente explicitado ao se falar sobre a educação especial na rede investigada. No inciso II do art. 10, o Caeeq tem sua definição apresentada como “uma instituição pública municipal que mantém atendimentos especializados a crianças, adolescentes, jovens e adultos que apresentem necessidades educacionais especiais e que estejam matriculados na rede municipal de ensino de Queimados” (Secretaria Municipal de Educação de Queimados, 2019). As finalidades do Caeeq seriam, de acordo com o artigo 12, a melhoria e ampliação do atendimento educacional aos estudantes, a busca de parcerias, o fornecimento de subsídios à Equipe Técnico Administrativo Pedagógica (Etap)⁵ das escolas e o atendimento dos educandos principalmente através de oficinas pedagógicas.

A Semed, de acordo com o art. 2º, é o órgão responsável pela implementação da educação especial e da AEE no município junto às escolas, devendo priorizar em suas ações a política de inclusão. Ainda nesse artigo, a definição de AEE destaca seu caráter complementar ou suplementar e sua realização no contraturno.

O artigo 14 descreve que a comprovação da situação de deficiência do estudante deve ocorrer por meio de laudo expedido por profissionais especializados de saúde. Ele é complementado por dois parágrafos que explicitam o procedimento a ser adotado nas

⁵ A Equipe Técnico Administrativo Pedagógica (ETAP) é composta pelos orientadores educacionais e orientadores pedagógicos de cada escola.

situações de exceção. Segundo o parágrafo 1º, quando o laudo médico for insuficiente ou inexistente, a Etap e o setor de Educação Especial farão análise do histórico educacional, social e familiar e encaminhamento do estudante ao AEE.

Na análise da legislação do município (Souza, 2021), ficaram evidentes os avanços em termos legais e conceituais que pautam a educação especial na perspectiva inclusiva, impactando nas políticas públicas. Podemos observar que o município de Queimados/RJ tem procurado construir seus referenciais legais para ancorar a educação especial, fazendo releituras dos documentos nacionais difundidos para contextualizá-los à realidade da rede, na garantia do direito à escolarização em um atendimento que prevê a articulação com diferentes aparelhos públicos.

A política em ação: implantação e intersetorialidade

Segundo Souza (2006), a política pública pode ser concebida como o campo do conhecimento que procura, tanto provocar ações do governo, quanto realizar a análise destas ações, propondo mudanças na trajetória destas ações se isto for necessário. A elaboração de políticas públicas acontece pelos dos governos, que irão transportar seus objetivos do percurso eleitoral em determinadas ações e programas no intuito de gerar resultados ou transformações na sociedade.

Além disso, a política pública pode ser, em alguns contextos, uma resposta a uma realidade a qual se pretende transformar (Parente, 2018). No caso das políticas focadas nas pessoas com deficiência, podemos entender que elas surgem, dentre outras razões, para enfrentar o problema da exclusão social vivenciado por esse grupo de pessoas nos mais variados âmbitos da sociedade, inclusive na educação.

Quando nos debruçamos sobre as políticas educacionais voltadas para a garantia do atendimento de estudantes com deficiência, compreendemos que essas se baseiam na discriminação positiva ou em ações afirmativas. Tal como destaca Mendes (2019), as políticas dos países ocidentais dirigidas às pessoas com deficiência se constroem sob esse referencial porque, nesses contextos de desigualdades, o princípio da isonomia não foi suficiente para garantir o asseguramento de direitos para essa parcela da população, sendo necessária a criação de mecanismos legais específicos.

Além das desigualdades que marcam os espaços de implantação das políticas públicas, ainda é possível perceber múltiplos conflitos e disputas entre os diferentes atores que atendem ao público-alvo das políticas. Esse cenário reforça a importância de estudos que discutam sobre a intersetorialidade. Bichir e Canato (2019) apontam que a intersetorialidade se tornou pauta de discussões na América Latina somente a partir dos anos 2000, a partir de uma compreensão da questão social de forma multidimensional e com ênfase em direitos, numa perspectiva que preconiza a integralidade nas ações públicas.

Ao se proporem a analisar a intersetorialidade em pesquisas empíricas, Bichir e Canato (2019) defendem a necessidade de se considerar as interações horizontais entre diferentes setores do governo que, por vezes, se constituem em relações assimétricas de poder, prestígio e capacidade de influência, bem como os arranjos tecidos nesse processo, inclusive as relações verticais entre os burocratas de diversos níveis e os usuários das políticas públicas.

Bichir e Canato (2019) ponderam não haver uma tendência natural à cooperação entre os variados burocratas e os usuários das políticas públicas, por mais que diversas políticas e programas tenham dependência de relações, disputas e negociações entre esses agentes e a população atendida pelo serviço, tal como ocorre nas políticas direcionadas aos estudantes público-alvo da educação especial. Assim, os estudos desenvolvidos por Bichir e Canato (2019) dão luz aos distintos arranjos institucionais feitos para implantar as ações de cunho intersetorial, que envolvem estratégias formais e relações informais.

Como é possível compreender, a intersetorialidade é uma das dimensões que pode ser observada quando nos propomos a analisar a implantação de políticas públicas para parcelas da população com histórico de exclusão de direitos básicos, tal como acontece com as pessoas com deficiência. Considerando a intersetorialidade como um caminho para o enfrentamento ao desafio da implantação de políticas nesta direção, entendemos que sua articulação irá depender das *lógicas de ação* construídas em cada contexto.

De acordo com Barroso e colegas (2006), ao analisarem a regulação das políticas públicas no contexto escolar, existe um mecanismo de regulação interna que se refere aos “processos formais e informais que garantem a coordenação da ação coletiva na escola, através da produção e manutenção de regras que asseguram seu funcionamento (Barroso et al., 2006, p. 171).

Entre esses processos estariam as lógicas de ação desenvolvidas no contexto escolar pelos seus atores que abrangem as estratégias, escolhas, ações destes na condução da escola. Segundo Sarmiento (2000,) “constituem conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados, com que os atores sociais interpretam e monitorizam a ação nas organizações, ordenando, ainda que de forma precária e provisória, a realidade organizacional aparentemente fragmentária e dispersa” (p. 147, *apud* Barroso et al., 2006, p. 179).

Neste sentido, entendemos que as lógicas de ação construídas e estabelecidas em cada contexto escolar têm importante influência no processo de implantação de uma política educacional, uma vez que a escola seria o espaço da microrregulação desta política. A microrregulação, conforme explicita Barroso (2006), pode propiciar a maior valorização das diversidades das escolas, reconhecendo as necessidades especiais de cada território, desenvolvendo programas e projetos específicos para atender às características da escola. No entanto, as desigualdades podem ser ainda mais acentuadas, sendo difícil construir um sentido coletivo para as resoluções criadas em função de interesses de grupos específicos de uma dada região. Uma vez que “a escola constitui um espaço central do processo de regulação das políticas educativas mediatizando e transformando os efeitos da regulação institucional externa (central e intermediária)” (Barroso et al., 2006, p. 189) é neste âmbito que será construída a ação implementadora das políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva.

A pessoa deficiente e o direito à escolarização: lógicas de ação intersetoriais na tentativa de garantir um direito

O município de Queimados/RJ não apresenta estudantes com deficiência matriculados em classes exclusivas, operando com uma proposta de inclusão total: todos os estudantes público-alvo da educação especial estão matriculados em turmas comuns. A rede pública municipal oferta turmas de educação infantil e ensino fundamental, concentrando a maior parte das matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, seja de estudantes com deficiência ou não.

As duas escolas definidas como lócus de pesquisa⁶ possuem sala de atendimento especial e acessibilidade nos sanitários, mas apenas a escola Sol possui acessibilidade de maneira mais ampla, de acordo com o Censo Escolar de 2018. Também foi possível observar que o número de estudantes matriculados nas duas escolas é bem similar, sendo 598 estudantes na escola Lua e 602 estudantes na escola Sol. Porém, a escola Lua possui mais estudantes com deficiência, tanto em número absoluto - quarenta -, quanto em percentual - 6,7% do total de estudantes -, enquanto a escola Sol apresenta 22 estudantes com deficiência, o que equivale a 3,7% do total de estudantes matriculados.

Diante das análises realizadas, foi possível compreender que a educação especial numa perspectiva inclusiva, tal qual é concebida nos textos legais difundidos no país mais recentemente, não é uma atuação isolada e que se esgota no espaço escolar. A política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008) e outros documentos do campo educacional versam sobre a ação intersetorial para que seja construída uma proposta de garantia de direitos das pessoas com deficiência nas variadas esferas da sociedade.

Analisando os dados, buscamos compreender as interações estabelecidas entre os agentes educacionais e outros setores que deveriam fornecer serviços às crianças com deficiência, discutindo sobre os percursos possíveis de encaminhamento e troca de informações a respeito dos estudantes. Os participantes do estudo citaram com maior ênfase a relação entre a escola e duas secretarias: Secretaria Municipal de Saúde - Semus - e Secretaria Municipal de Assistência Social - Semas.

O contato da escola com os equipamentos costuma seguir o mesmo procedimento, ainda que este não esteja descrito em nenhuma normativa da Semed:

“Quando a gente vê que é uma coisa que está saindo da nossa questão, a gente manda relatório, a gente pede para averiguar. A maioria dos nossos casos familiares aqui, todos eles têm lá dentro do nosso caderno, da nossa pasta da Orientação, vários ofícios pedindo ajuda e contribuição desses órgãos, que vão além da gente.” (Aparecida, OE, Escola Lua)

A orientadora descreve sobre a prática de produzir relatórios e encaminhar por fício para outros órgãos quando analisam que é algo para ‘além’ da escola. Além disso, afirma sobre o arquivamento das cópias dos ofícios na pasta da orientação educacional, conforme previsto no artigo 18 da deliberação CME n. 17/2019 (Secretaria Municipal de Educação de Queimados, 2019). Estas ações de registrar e arquivar os documentos produzidos são fundamentais para que haja um respaldo daquilo que foi realizado por parte da escola, bem como para manter informações que fazem parte da trajetória escolar

⁶ Para maiores detalhes acerca do processo de amostragem, consultar Souza (2021).

daquele estudante direcionado a outros espaços. Pelo o que foi analisado, o orientador educacional se mostra como protagonista neste processo de contato com outros serviços para os estudantes com deficiência. Entretanto, a atuação neste sentido também é exercida por outros atores escolares:

“Muitas famílias às vezes têm dificuldades financeiras então a direção sempre conversa sobre a questão do Cras e outras instituições que possam fornecer um suporte para a família. Às vezes eu estou presente, às vezes não, mas eu sei que sim, que a direção sempre tem um tipo de conversa para sugerir outros espaços de trabalho que possa favorecer no trabalho da deficiência da criança, fornecer algum tipo de ajuda, algum tratamento, algum exame, eu sei que a escola atua nesse sentido.” (José, professor da SRM, Escola Lua).

“A profissional da sala de recursos percebe muito porque ela tem muito cuidado com os alunos e como ela conhece os alunos há mais tempo [...], então ela fala... Eu percebo isso nela, os olhos dela: “Fátima, aquele aluno já é nosso há muito tempo e a mãe não levou no pediatra até hoje, ele não tem laudo até hoje, e como é que nós vamos fazer?” E [...] ela me ajuda nesse sentido também, de buscar a Secretaria de Saúde.” (Fátima, orientadora educacional, Escola Sol).

“Até passar quais são os nortes que são para serem dados àquela família, às vezes a família tem uma dificuldade de entendimento e não necessariamente vai chegar lá e vai saber expressar e a pessoa que vai receber... Então às vezes a gente faz essa ponte: “olha, essa família é assim assado, se você puder...” “Ah não, tudo bem, agora eu compreendi e tal”. Então a gente faz às vezes também essa ponte, com a própria assistência social.” (Vitória, coordenadora de educação especial, Semed).

Nos três excertos podemos observar a participação da diretora, dos professores da SRM e da própria equipe da Semed na mediação do contato com outras secretarias. José sinaliza sobre a conversa da diretora com as famílias a respeito da assistência social ou de atendimentos de saúde, inclusive com a participação dele em alguns casos. Esses relatos indicam que os agentes educacionais pesquisados atuam de modo integrado na articulação de rede para o atendimento ao aluno com deficiência.

Sobre a rede construída com a assistência social, a orientadora educacional Aparecida, da Escola Lua, explicitou a importância de buscar contato com as unidades da Semas: *“A assistência, devido a atender aquela família e ter o conhecimento dela. Muito mais do que a gente, até em algumas maneiras, assim, como vive... O real sofrimento na parte da assistência”*. Percebe-se que a profissional reconhece a assistência social como uma referência no contato direto com as situações vivenciadas pelas famílias, inclusive suas vulnerabilidades.

O principal órgão da Assistência Social que atende aos estudantes é o Centro de Referência de Assistência Social - Cras -, unidade da proteção social básica que realiza acompanhamento sistemático de famílias em situação de vulnerabilidade e risco social, trabalhando a prevenção do rompimento de vínculos e violências. É importante destacar que cada município pode possuir diversos Cras e eles operam de forma territorializada nos bairros (Brasil, 2011).

As orientadoras educacionais dão indícios de como acontece a relação entre Cras e escolas. Fátima, OE da Escola Sol, relatou que “a assistente social, às vezes a gente recebe quando há algum problema, quando a criança [...] não está sendo assistida em alguma coisa, então a gente recebe ela pouco”, evidenciando que a equipe do Cras é que busca a escola, mas isso não ocorre com frequência. Aparecida, OE da Escola Lua, afirmou que “teve até pouco tempo, as meninas do Cras, da Psicologia, vindo até a gente, porque estavam assistindo uma família, procurando saber da família, mas da família em geral, mas não daquele aluno individual”, ou seja, também sinaliza que o Cras procurou a escola recentemente. No entanto, ela demonstrou ter tido suas expectativas frustradas, porque as profissionais de psicologia não buscaram informações sobre o estudante de modo individual, mas da família do estudante como um todo.

Esse tipo de equipamento apresenta equipes técnicas compostas por profissionais que costumam ter formação de nível superior em Serviço Social, Psicologia e Pedagogia para fazerem atendimento psicossocial às famílias (Brasil, 2011). Podemos inferir que o comentário da orientadora educacional Aparecida indica certo desconhecimento sobre os papéis de cada órgão da rede socioassistencial, tendo em vista que o Cras realiza acompanhamento de famílias e não de indivíduos isolados. Este tipo de desconhecimento pode gerar equívocos e dificuldades quando a equipe escolar procura o Cras ou o contrário, pois as demandas não serão atendidas da maneira que se espera por não ser da competência daquele órgão.

Em outro trecho sobre o contato com os equipamentos da assistência social Aparecida disse: “Esses encaminhamentos a gente sempre tenta, de uma maneira ou de outra, buscando parceria, por exemplo, a gente tem ali o Creas de São Vicente, e às vezes tem oficina ali destinada, que possa contribuir, com um aluno nosso”. A orientadora, conhecendo a comunidade escolar, relatou sobre a importância da busca de parcerias com esses equipamentos que podem oferecer algum suporte aos estudantes com deficiência através de oficinas.

Cabe assinalar que Aparecida se equivoca ao nomear o equipamento que não é um Centro de Referência Especializado de Assistência Social - Creas - mas sim um Cras. As duas unidades, mesmo sendo ambas da assistência social, têm propostas de atendimento muito diferentes. O Creas é um equipamento da proteção social especial de média complexidade, que atende pessoas ou famílias em situação de violação de direitos ou rompimento de vínculos (Brasil, 2011). Mais uma vez, fica evidente a necessidade de apropriação das profissionais sobre o papel de cada equipamento, para que se evite direcionar famílias de modo equivocado com os objetivos pretendidos.

Além dos Cras e do Creas, equipamentos da Semas, o Conselho Tutelar - CT - foi um órgão que apareceu de forma expressiva no relato dos participantes deste estudo. Mesmo se tratando de um órgão autônomo em relação à Semas, o CT era citado quando os entrevistados mencionavam a relação entre escola e assistência social. De acordo com o artigo 131 do Estatuto da Criança e do Adolescente, o CT é responsável por zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente (Brasil, 1990). A seguir, apresentamos alguns trechos dos atores escolares sobre o contato com o CT de Queimados/RJ:

“E o Conselho em si, naquela parte da questão das demandas familiares, dos contextos, né? Porque a gente sabe que a maioria dos nossos alunos, às vezes, estão mal acompanhados, na situação familiar deles. Então [...] eu busco sempre. Eu tenho vários conselheiros no meu celular... E aí eu procuro estar sempre com ele, perguntando, pedindo ajuda... Então a questão de frequência, a gente está sempre solicitando.” (Aparecida, orientadora educacional, Escola Lua).

“A gente tem tido bastante visita de uma conselheira do Conselho Tutelar que vem tratando algumas situações que vinham acontecendo ano passado [...]. Mas ela vinha fazendo um acompanhamento e ela ia diretamente na escola, uma coisa que a gente não percebia. Ela dava uma atenção, vinha, escutava a escola, conversava. E era uma coisa que era muito bom para a gente porque a gente tinha inclusive a Orientação Pedagógica. [...] E aí ter mais informações de como a Assistência estava trabalhando com essa família em relação a esses casos. Só que [...] a orientadora educacional tinha uma maior proximidade com a Assistência. Com a vinda da conselheira à escola, dar um feedback para a gente, para também ter informações sobre esses casos desses alunos que ela acompanhava, a gente conseguiu, inclusive eu que ficava mais afastada dessa questão da Assistência Social.” (Rosa, orientadora pedagógica, Escola Sol)

Aparecida explicita sobre a importância de suporte dos conselheiros tutelares para a questão das ‘demandas familiares’ e que haveria um acompanhamento insuficiente da rede para esses estudantes. Ela também relata a respeito da busca do órgão para solicitar ajuda, principalmente nas situações de falta dos estudantes. Socorro, orientadora pedagógica da Escola Sol, afirma que *“Se for alguma coisa que tenha que acionar o Conselho Tutelar, [...] aí manda relatório para ver se a gente consegue trazer esse aluno de volta para a sala de recursos”*, destacando o auxílio do CT para que a criança com deficiência volte a ter frequência na SRM, o que pode acontecer quando a escola identifica algum tipo de negligência familiar no atendimento às especificidades do estudante com deficiência que inviabiliza sua presença na SRM. Provavelmente, a escola faz essa comunicação e solicitação de suporte ao CT nos casos de infrequência após ter esgotado suas possibilidades de dar conta da questão com seus próprios meios, conforme disposto no artigo 56 do ECA (Brasil, 1990).

Rosa, orientadora pedagógica da Escola Sol, expõe que a aproximação entre escola e assistência social se acontecia, na maior parte das vezes, por intermédio da orientadora educacional, e que isso mudou com o suporte de uma conselheira tutelar que passou a fazer visitas de acompanhamento à unidade escolar, construindo uma relação mais estreita também com outros atores escolares. Mesmo não sendo um órgão subordinado à Semas, o CT, como órgão ligado à rede socioassistencial, fornecia informações à escola sobre a assistência social, possivelmente orientando aos profissionais da educação a respeito dos locais com os quais deveriam dialogar para que os estudantes acessassem os serviços.

A respeito do contato com os equipamentos da Semus, os participantes explicitaram relações com alguns serviços: Centro Especializado de Tratamento de Hipertensão e Diabetes - Cethid -, Programa Saúde na Escola - PSE - e saúde mental. Não foi narrado nenhum tipo de aproximação entre escola e clínicas da família, que são os equipamentos da atenção básica de saúde presentes em parte do território da cidade.

O PSE, citado pelas entrevistadas de uma das escolas, realiza ações de prevenção, promoção e atenção à saúde, no intuito de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica (Brasil, 2007). A diretora da Escola Lua, Lourdes, afirma que a unidade escolar procurou fazer *“parcerias junto, através do PSE também, que foi muito solícito à demanda da escola e ajudou bastante na questão dos encaminhamentos”*.

A diretora descreve que, por mais que o procedimento de encaminhar estudantes para avaliação clínica na Semus seja viabilizado pelo Caeeq, a equipe escolar também utiliza da rede construída com o PSE para acessar os serviços de saúde. Essa iniciativa pode ser entendida como um exercício de discricionariedade dos profissionais da escola para definir sobre o direcionamento dos estudantes com possível diagnóstico à saúde, de forma independente ao que é orientado pela Semed. Lourdes não deixa explícito quais educadores estão envolvidos na articulação em rede com o PSE.

Sobre o contato com o Cethid, Aparecida, OE da Escola Lua, diz que o órgão *“atende psiquiatra, psicólogo... Então a gente está sempre buscando essas parcerias”*, indicando que, apesar de se tratar de um espaço para hipertensão e diabetes, há equipes de outras especialidades que também atendem no local.

A diretora da Escola Lua elogiou a uma das médicas neuropediatras que atendem no Cethid, destacando que, apesar de não haver uma proximidade entre a escola e a profissional de saúde, tem observado melhoras na *“produtividade”* e no *“comportamento das crianças”*. Parece haver uma perspectiva normativa, no sentido das crianças estarem se ajustando ao espaço escolar por causa de uma intervenção clínica, possivelmente medicamentosa.

A relação entre escola e unidades de saúde acontece em algumas situações para entender se a família tem levado a criança com deficiência aos acompanhamentos, conforme relatado a seguir:

“Às vezes o pai fala assim: “ah, mas não tem vaga, mas eu não consegui atendimento”, aí a profissional [da SRM] vai lá e procura saber porque não está tendo atendimento. Porque se é isso mesmo, “ah, deixa eu ver o meu prontuário” - ela geralmente até já pediu para ver o prontuário daquele aluno para saber qual foi o último dia que ele deu entrada, procurou um atendimento, fez alguma consulta, para saber se é realmente isso. Porque a gente percebe também que é muito cômodo os pais falarem que não tem atendimento.” (Fátima, orientadora educacional, Escola Sol).

Fátima afirma que a professora da SRM já esteve pessoalmente nos espaços para os quais a escola encaminha os estudantes no intuito de confirmar se realmente não há vaga ou se a família é que não tem levado a criança ao acompanhamento. Este tipo de estratégia, por mais que sugira uma preocupação da escola em garantir que a criança chegue até os serviços públicos e que há uma proximidade entre a escola e o equipamento da saúde, mostra-se invasiva por acessar informações do prontuário de

atendimento da criança sem consentimento da família e indicar que não há relação de confiança com os responsáveis, tendo em vista que a equipe escolar questiona a informação sobre o acompanhamento de saúde trazida por eles.

A intervenção citada por Fátima não foi a única neste sentido. Vitória, coordenadora de educação especial da Semed, narrou que, “às vezes, a gente precisa entrar em contato com a saúde, até para saber se o relato está acontecendo mesmo, se está indo mesmo para o atendimento”. Tal como a professora da SRM da Escola Sol, Vitória também afirmou fazer a confirmação sobre a ida da criança aos atendimentos.

É necessário analisar o que leva os profissionais da escola a fazerem a checagem sobre o acompanhamento de alguns estudantes na rede de saúde e não de outros. Possivelmente, eles exercem esta ação discricionária com base nas concepções sobre as famílias desses estudantes, que são julgados como confiáveis ou não para que os atores escolares decidam se devem buscar informações a respeito dos atendimentos de saúde de forma direta no órgão para o qual foram encaminhados. Na interação com os familiares dos estudantes, estão em jogo os próprios valores e referências dos atores escolares, que são alterados e colocados em prática por meio das intervenções como a de checar a ida de determinadas famílias aos equipamentos de saúde para buscar vaga ou não (Lotta, 2014; Lotta et al, 2018; Lima, 2019; Pires; Lotta, 2019).

Uma das participantes do estudo expôs sua análise sobre a articulação intersetorial que a equipe escolar tem construído:

“É claro que tudo demanda tempo, demanda agendar, [...] nosso trabalho é muito exacerbado, então a gente precisa entender também o trabalho do outro, que tem muita coisa para fazer, são muitas demandas. A gente procura entender isso tudo e a gente consegue fazer um bom trabalho se tiver essa articulação e tem, ainda não é o desejado porque como eu falei são muitas demandas não só para a educação, mas para a saúde também, mas a gente percebe essa articulação sim.” (Fátima, orientadora educacional, Escola Sol)

Outros atores escolares narraram diversas dificuldades na relação com outros serviços públicos, por motivos que se assemelham e se diferenciam aos que foram sinalizados por Fátima. Alguns profissionais relatam sobre o posicionamento da Semed diante das dificuldades:

“A Secretaria de Educação tem os grupos de implementação e eles trabalham muito junto com a escola, né? Então eles têm essa noção do que é... Eles têm essa carência de médicos que podem estar fazendo o acompanhamento, para fazer um laudo para esses alunos. Então, a Secretaria de Educação, ela é ciente dessa questão.” (Socorro, orientadora pedagógica, Escola Sol).

“A dificuldade na área de saúde eu não preciso nem falar: faltam muitos profissionais. Talvez mais suporte por parte da Secretaria de Educação, não por má vontade, não é isso, acho que o mesmo desejo que eles têm a gente tem, mas tudo depende: depende de recurso, depende de investimento, é um atendimento caro.” (Lourdes, diretora, Escola Lua).

Lourdes e Socorro afirmam que a Semed tem ciência sobre a carência de profissionais da saúde e que isso dificulta o acompanhamento dos estudantes, inclusive para a obtenção de laudo médico. Lourdes sinaliza sobre o custo dos atendimentos e o cenário de escassez de recursos com os quais lidam. Mesmo com a precariedade das redes públicas, elas ainda são o principal espaço buscado pelas famílias encaminhadas pelas escolas:

“A família tem muito problema em investir nessas redes particulares, para poder dar uma acelerada nos laudo médico. Então, a maioria deles conta com a saúde pública também de Queimados ou, às vezes, tem que levar os alunos para outro lugar, então isso dificulta esse laudo vim bater [...] mais rápido nas nossas mãos.” (Aparecida, orientadora educacional, Escola Lua).

A orientadora Aparecida analisa sobre as dificuldades econômicas das famílias dos estudantes para conseguirem acessar serviços privados, que poderiam atender os estudantes com deficiência em menos tempo. No entanto, as crianças são de grupos familiares que não têm condições financeiras de arcar com esse tipo de serviço, o que os torna dependentes das redes públicas. Mais uma vez, é marcada a preocupação da profissional com a obtenção do laudo médico, possivelmente atrelada aos direitos que poderão ser garantidos a partir do documento. Não é explicitada, ao menos neste excerto, uma preocupação com o acompanhamento da criança em si, pensando nos ganhos que seriam trazidos para o desenvolvimento e construção de autonomia.

Nem todos os profissionais participantes relataram facilidade de acesso da escola aos órgãos da rede intersetorial. Os trechos a seguir expõem algumas dessas percepções:

“Esse acesso à parte de saúde a escola não tem! A gente faz o encaminhamento, [...] mas a gente não tem esse acesso, esse contato direto com a saúde, com o serviço social. [...] Dependendo da situação, o nosso contato de acesso é o Conselho Tutelar. Ele é a ponte da gente com a saúde, com o serviço social. Dependendo da demanda, ele que é o acesso da gente a essa área. [...] De acordo com a necessidade, ele vai até a área de saúde, do serviço social, para poder viabilizar o que aquele aluno estiver precisando.” (Socorro, orientadora pedagógica, Escola Sol).

“Seria necessário [o contato com outras secretarias], porque têm muitos pais que vão à escola e que necessitam de algum auxílio... Por exemplo, de levar o aluno na saúde mental. A escola deveria ter um contato direto com eles para falar dos alunos que têm essa necessidade, se eles conseguem essa vaga. Porque muitos pais falam, reclamam que vão e não conseguem vaga. Então a gente sente essa necessidade. Seria muito importante que as escolas tivessem esse acesso direto com essas outras secretarias, mas infelizmente não tem.” (Penha, diretora, Escola Sol).

Socorro percebe uma articulação deficitária entre escola e as redes de saúde e assistência social. Como estratégia para sanar essa falta de acesso aos outros órgãos, cita a parceria com o CT para mediar a garantia de atendimento aos estudantes. Essa visão da orientadora pedagógica, sobre a importância do CT na viabilização do acesso

das crianças com deficiência aos serviços públicos, é bastante interessante e atrelada às atribuições do órgão expressas no artigo 136 do ECA (Brasil, 1990), em especial da atuação na proteção e garantia de direitos das crianças e adolescentes.

Assim como Socorro, Penha também se queixa da falta de maior proximidade da equipe escolar com as demais secretarias para que os estudantes com deficiência possam conseguir vagas nos serviços de atendimento, dando o exemplo das demandas de saúde mental. Por se tratar de uma rede pública, o acesso de qualquer usuário deveria ser garantido, independente do encaminhamento da escola, mas a situação de contingências em que opera a rede nem sempre supre a procura dos usuários, fazendo com que o serviço seja entregue a um número limitado de pessoas.

Este tipo de dificuldade em atender às demandas dos usuários, restringindo seu acesso pela falta de recursos, aprofunda as condições de desigualdades nas quais se encontram. Os serviços públicos, ao se depararem com o estudante que precisa de atendimentos pela rede, terão que lidar com uma série de dilemas não previstos pelas políticas públicas (Dubois, 1999 *apud* Pires, 2016).

Entendendo que as orientadoras educacionais são, na maior parte das vezes, responsáveis por viabilizar os encaminhamentos dos estudantes com deficiência para outros espaços de atendimento, e que inclusive armazenam as informações enviadas à rede intersetorial por intermédio de ofícios e relatórios, analisamos sobre o contato entre os profissionais que atendem os estudantes e a escola:

“De acordo com a necessidade, os orientadores fazem alguns relatórios e mandam para esses profissionais. E eles por vezes também entram em contato [...] com a escola, pede relatório, entendeu? Para saber como é que está o desenvolvimento da criança para poder nortear o trabalho deles. Não é sempre e não são todos! Mas alguns procuram a unidade escolar pra saber como está o desenvolvimento da criança.” (Socorro, OP, Escola Sol).

“A não ser o psiquiatra, porque o retorno é do laudo, e alguns psicólogos que pedem relatório. [...] eles pedem o nosso relatório. Eles não dão o deles, entendeu? Então a gente não tem essa troca ainda. [...] Agora, essa parceria da gente encaminhar para o psicólogo, o psicólogo voltar com alguma coisa que poderia ser de muita importância, a gente ainda não tem. Deveríamos! (Aparecida, OE, Escola Lua).

As duas agentes escolares destacam a solicitação de relatórios da escola pelos profissionais de outros espaços que fazem o acompanhamento dos estudantes. Tal como as colegas, a diretora da Escola Sol, Penha, afirma que *“quando é um aluno que participa em outro espaço, às vezes esse espaço pede um relatório da escola, aí a gente está enviando também e a gente pede que o pai traga um do espaço que ele está levando o aluno”*. Porém, Aparecida sinaliza que é mais comum haver envio de documentos pela escola para os profissionais que atendem os estudantes, mas a situação oposta não costuma acontecer, ao menos na escola em que a orientadora atua.

Aparecida não descreve a maneira como a escola tenta entrar em contato com os profissionais que acompanham os estudantes com deficiência em outros equipamentos. A diretora Penha explica que essa solicitação de relatório dos profissionais acontece por meio das famílias dos estudantes. No entanto, ela também não indica se a escola recebe retorno dos pedidos.

Assim como outros procedimentos analisados, a troca de informações entre escola e profissionais que atendem as crianças parece ocorrer num formato definido pela equipe escolar, levando em consideração que não está prevista em nenhum texto dos documentos legais. Isso significa que a estratégia de contato com os profissionais que a escola decide usar é dotada de flexibilidade e adaptação à realidade daquela instituição (Dubois, 2019). Neste sentido, há espaço de discricionariedade para que os agentes, especialmente os orientadores educacionais, façam interpretações, ajustes e adaptações para casos específicos considerando o contexto (Dubois, 2019; Mota; Biar; Ramos, 2019).

A seguir, apresentamos um quadro que elenca as lógicas de ação implantadas pelas escolas em relação à intersetorialidade, inspirado em Barroso *et al* (2006):

Quadro 1 -

Lógicas de ação na intersetorialidade: determinações internas.

Escola Lua	Escola Sol
Envio de relatórios e ofícios para outras secretarias e órgãos	Envio de relatórios e ofícios para outras secretarias e órgãos
Contato com o Cras	Recebimento de visita de conselheira tutelar à escola: suporte para a infrequência e encaminhamentos
Contato telefônico com conselheiros tutelares: suporte para a infrequência	Contato com a saúde: informações sobre a frequência em atendimentos
Parceria com o PSE: encaminhamentos	

Fonte: autores.

Nas escolas Lua e Sol, os agentes escolares, em especial os orientadores educacionais, se incumbem do contato e estabelecimento de rede com diferentes setores que podem ser importantes no atendimento de estudantes com deficiência. Os profissionais recorrem aos órgãos com os quais cada uma das escolas possui uma parceria para construir suas lógicas de ação ligadas principalmente ao auxílio nas demandas de saúde e assistência social percebidas pelas escolas.

Considerações finais

As concepções de público-alvo da educação especial em voga nas legislações apontam para uma perspectiva que a esfera educacional não dá conta de atender de modo isolado, sem a atuação integrada a outras redes, sobretudo da assistência social e da saúde. Para operacionalizar todos os processos previstos nas políticas de educação especial sob a ótica inclusiva, a escola precisa dialogar com uma rede intersetorial pois

prevê diversas ações que envolvem setores para além da educação no intuito de garantir a escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além disso, a intersectorialidade é expressa nos subsídios legais como uma das dimensões a ser implementada pelas políticas direcionadas a esse público.

A partir de dados empíricos, observamos que os profissionais são responsáveis pelo envio de relatórios e ofícios para outras secretarias e órgãos, além de fazerem contato com o Cras de referência das famílias e com a unidade de saúde, tendo apoio de outros atores escolares. O CT foi explicitado pelas duas escolas como um órgão parceiro para os casos de infrequência dos estudantes. As lógicas de ação das escolas se diferem na questão dos encaminhamentos, em que uma das instituições conta com maior suporte do CT para viabilizar os atendimentos em outros espaços, enquanto a outra cita a parceria do Programa Saúde na Escola. Nessas ações, recorrem a conhecimentos sobre o ECA (Brasil, 1990), por exemplo.

A intersectorialidade, como uma das categorias investigadas, se revelou importante nos modos de interação entre os burocratas de nível de rua. No entanto, assim como na pesquisa de Bichir e Canato (2019), não se evidenciou uma coordenação interinstitucional para fomentar as interações entre os agentes implementadores de diferentes setores que dialogam com as políticas públicas voltadas para o público-alvo da educação especial.

Os aspectos analisados neste estudo a partir do aporte teórico selecionado direcionaram nosso olhar para a discricionariedade como um processo central na prática dos agentes educacionais junto aos estudantes com deficiência nas escolas investigadas. Esses profissionais precisam tomar decisões em diversos momentos. Dentre eles, podemos citar a troca de informações com órgãos que podem atender os estudantes. Todas as lógicas de ação empregadas nesses momentos decisórios são fundamentais no processo de implementação das políticas estabelecidas.

Não se pode deixar de destacar que as lógicas de ação construídas pelos agentes educacionais estão sujeitas às concepções, valores e julgamentos sobre os estudantes com deficiência, suas famílias e sobre os professores. Observamos, na pesquisa de campo, que os profissionais da educação, independentemente de seus cargos, podem recorrer a determinados estigmas e estereótipos para definir as ações a serem tomadas. Quando um estudante tem certo estigma construído na escola, estará em posição de desvantagem no acesso a alguns serviços dos quais poderia se beneficiar. Ao mesmo tempo, tal como propõe Bichir e Canato (2019), as falhas nas ações intersectoriais necessárias na implantação de políticas públicas podem reforçar as desigualdades, atendendo parcialmente ou deixando de atender as demandas dos usuários, se distanciando das expectativas dos usuários e ocasionando morosidade, contradições na comunicação e exclusão de usuários em potencial.

O estudo apresentado teve como principal limitador a impossibilidade de realizar a observação nas duas escolas investigadas. Consideramos que esta estratégia poderia nos fornecer mais detalhes a respeito das interações estabelecidas entre os atores

escolares e outros aparelhos públicos, captando aspectos não pontuados nas entrevistas semiestruturadas. No entanto, diante do contexto pandêmico vivenciado no decorrer dos dois últimos anos, as observações no lócus de pesquisa foram inviabilizadas.

Referências

BARROSO, João (org.) *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa, 2006.

BICHIR, Renara; CANATO, Pâmella. Solucionando problemas complexos? Desafios da implementação de políticas intersetoriais. In: PIRES, Roberto Rocha (org.). *Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas*. Rio de Janeiro: Ipea, 2019, p. 243-265.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001*: institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: CNE, 2001a.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado, 1998.

BRASIL. *Decreto n. 6.286, de 5 de dezembro de 2007*: institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=1726&Itemid=. Acesso em: 3 mar. 2021.

BRASIL. *Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020*: institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 3 mar. 2021.

BRASIL. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*: dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 3 mar. 2021.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 3 mar. 2021.

BRASIL. *Lei n. 12.435, de 6 de julho de 2011*: altera a lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da assistência social. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/l12435.htm. Acesso em: 3 mar. 2021.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*: aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 3 mar. 2021.

BRASIL. *Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015*: institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Senado, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 9 ago. 2020.

BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014>. Acesso em: 9 ago. 2020.

BRASIL. *Resolução n. 4 CNE/CEB, de 2 de outubro de 2009*: institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: CNE, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 jun 2021.

BRASIL. *Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001*: promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Senado, 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 20 jun.2021.

BRASIL. *Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009*: institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 3 ago. 2020.

DUBOIS, Vincent. Políticas no guichê, políticas do guichê. In: PIRES, Roberto Rocha C. (org.). *Implementando desigualdades*: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro: Ipea, 2019, p. 105-126.

GLAT, Rosana. FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão*, Brasília, v. 1, n. 1, 2005, p. 35-39.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. REBELO, Andressa Santos. OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 45, 2019, p. 1-19.

LOTTA, Gabriela Spanghero. Agentes de implementação: uma forma de análise de políticas públicas. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, São Paulo, v. 19, n. 65, 2014, p. 186-206.

LOTTA, Gabriela Spanghero. NUNES, Ana Carolina. CAVALCANTE, Sergio. FERREIRA, Daniela Damiani. BONAT, Juliana. Por uma agenda brasileira de estudos sobre implementação de políticas públicas. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 69, n. 4, 2018, p. 779-816.

LIMA, Nayra da Costa Muylaert. Diretores escolares: burocratas de nível de rua ou médio escalão? *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, 2019, p. 84-103.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão escolar*. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MOTA, Maria Océlia. BIAR, Liana de Andrade. RAMOS, Maria Elizabete. A implementação do Programa de Alfabetização na Idade Certa no Estado do Ceará. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, 2019, p. 1-17.

NASCIMENTO, Vanêssa Lima do. *Formação docente: pensando o momento pós-escola de estudantes com deficiência intelectual da EJA*. Rio de Janeiro: Uerj, 2020. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de educação integral em tempo integral à luz da análise do ciclo da política pública. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, 2018, p. 415-434.

PIRES, Roberto Rocha C; LOTTA, Gabriela. Burocracia de nível de rua e (re)produção de desigualdades sociais: comparando perspectivas de análise. In: PIRES, Roberto Rocha C. (org.). *Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas*. Rio de Janeiro: Ipea; 2019, p. 127-152.

QUEIMADOS. *Lei n. 1.251, de 15 de julho de 2015*: aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Disponível em: <http://www.queimados.rj.gov.br/leis.asp>. Acesso em: 3 maio 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS. *Deliberação CME n. 17/2019*: dispõe sobre a educação especial na perspectiva inclusiva e estabelece normas para o atendimento educacional especializado no sistema público municipal de ensino de Queimados/RJ. Queimados: Sedu, 2019a. Disponível em: <http://semad.queimados.rj.gov.br/>. Acesso em: 3 maio 2020.

SOUZA, Izabel Cristina de. *Protagonistas, coadjuvantes ou figurantes: o papel de orientadores educacionais na implementação de políticas de inclusão de estudantes com deficiência*. Rio de Janeiro: Unirio, 2021. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário brasileiro da educação básica 2020*. São Paulo: Moderna, 2020.

UNESCO. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Unesco, 1994.

Izabel Cristina de Souza é pesquisadora do Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão e Financiamento da Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7194-6579>.
Endereço: Avenida Pasteur, 458, Prédio do CCH, sala 415 - 22290-940 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil.
E-mail: izabel.souza.rj@gmail.com.

Ana Cristina Prado de Oliveira é professora na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0367-6669>.
Endereço: Avenida Pasteur, 458, Prédio do CCH, sala 415 - 22290-940 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil.
E-mail: ana.prado.oliveira@gmail.com.

Luciana Rocha Angrizani Paiva é estudante no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4697-6020>.
Endereço: Avenida Pasteur, 458, Prédio do CCH, sala 415 - 22290-940 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil.
E-mail: lucianaangrizani0110@gmail.com.

Critérios de autoria: os autores conceberam a ideia. Izabel e Luciana coletaram, analisaram os dados e prepararam a primeira versão. Ana realizou a supervisão do planejamento e execução da atividade de pesquisa. Todos os autores discutiram os resultados e contribuíram para a versão final do manuscrito.

Recebido em 13 de janeiro de 2022.

Aceito em 2 de abril de 2022.

