

**DIREITO À EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
PERCEPÇÃO DOS RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS COORDENADORIAS
REGIONAIS DE EDUCAÇÃO DA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA**

RIGHT TO EDUCATION FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES:

PERCEPTION OF RESPONSIBLE FOR SPECIAL EDUCATION IN THE REGIONAL

EDUCATION COORDINATION OFFICES OF THE STATE NETWORK OF SANTA CATARINA

Francislanny Pereira de JESUS¹

Grazielle Franciosi da SILVA²

Geovana Mendonça Lunardi MENDES³

Resumo: este estudo objetiva compreender a concepção de educação inclusiva e a forma como as políticas educacionais são interpretadas e traduzidas pelos atores políticos, profissionais responsáveis pela Educação Especial (PREEs) das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), que atuam em diferentes contextos na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REE/SC) na garantia aos estudantes com Deficiência Intelectual (DI) ao direito à educação. Os dados construídos derivam do recorte de questionário aberto aplicado aos PREEs em 36 CREs; e, de entrevista realizada com parte desses profissionais. Os dados foram analisados com base na Teoria da Atuação Política e articulados com os documentos políticos que orientam a perspectiva de educação inclusiva em SC. Os resultados apontam que a REE/SC fez grandes avanços no que se refere aos documentos orientadores e aos serviços disponibilizados, garantindo-lhes o acesso à escola. Destacam, todavia, a insuficiência e a fragilidade na formação inicial e continuada dos atores políticos envolvidos no processo. Consideram, ainda, que a atuação das políticas educacionais não está garantindo efetivamente o direito dos estudantes com DI à educação, gerando processos de exclusão na escola com as barreiras que lhes são impostas.

Palavras-Chave: Direito à educação. Educação inclusiva. Escolarização de estudantes com deficiência intelectual. Política educacional. Percepção de gestores.

Abstract: this study aims to understand the conception of inclusive education and how educational policies are interpreted and translated by political actors, professionals responsible for Special Education (PSEs) in the Regional Education Coordination (RECs), who work in different contexts within the State Education Network of Santa Catarina (SENS/SC), ensuring the right to education for students with Intellectual Disabilities (ID). The data is derived from the analysis of an open-ended questionnaire applied to PSEs in 36 RECs and interviews conducted with some of these professionals. The data were analyzed based on the Theory of Political Action and linked to the political documents that guide the perspective of inclusive education in Santa Catarina. The results indicate that SENS/SC has made significant progress in terms of guiding documents and provided services, ensuring access

¹ Doutoranda em Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. E-mail: francislannypereira@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4977-275X>

² Doutora em Educação. Pedagoga na Fundação Catarinense de Educação Especial. E-mail: grazifranciosi@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3020-6582>

³ Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. E-mail: geovana.mendes@udesc.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8848-7436>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n2.p107-122>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

to schools. However, there are concerns about the insufficiency and fragility of the initial and ongoing training of the political actors involved in the process. It is also considered that the implementation of educational policies is not effectively guaranteeing the right of students with ID to education, resulting in processes of exclusion within schools due to the barriers imposed on them.

Keywords: Right to education. Inclusive education. Schooling of students with intellectual disability. Educational politics. Managers' point of view.

INTRODUÇÃO

O direito à educação das pessoas com deficiência ganha destaque no campo das políticas educacionais brasileiras por fortes iniciativas e influências de documentos e organismos internacionais, que propõem o reconhecimento da educação como direito humano (PLETSCH, 2009, 2020; SOUZA, 2013; NOZU, 2013; NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017; RODRIGUES; NOZU; COIMBRA NETO, 2019; SOUZA; PLETSCH, 2017; PLETSCH; SOUZA, 2021).

O estado de Santa Catarina (SC) é considerado pioneiro na proposição de políticas educacionais destinadas ao público da educação especial (PEE), que conforme a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE/SC) nº 100/2016 são as Pessoas com Deficiência (PcD), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) (SANTA CATARINA, 2016).

As políticas educacionais que tratam da inclusão escolar (sob o viés da integração) para estudantes com DI no contexto da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REE/SC) tiveram início em 1987 quando foi deflagrada a matrícula compulsória passando-se a exigir que todas as crianças em idade escolar contassem, como matriculadas, no sistema estadual de ensino. Tal demanda trouxe para a Secretaria de Estado da Educação (SED) a necessidade de pensar ações que pudessem subsidiar o trabalho de educação especial nas escolas da rede de ensino.

A Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), órgão governamental que objetiva “[...] fomentar, desenvolver e executar a política estadual de educação especial” (SANTA CATARINA, 2021a), foi responsável por desenvolver junto com a SED diferentes serviços da REE/SC e das instituições especializadas conveniadas com o poder público estadual, denominadas como Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial (CAESPs). Os CAESPs são instituições, unidades que prestam serviços em Educação Especial “[...] mantido pelas Associações de Educação Especial” que atendem o PEE (SANTA CATARINA, 2020b, p. 17).

Entre as políticas educacionais que tratam da escolarização de estudantes com DI, cabe destaque, no contexto da REE/SC, a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (PEESC), elaborada em 2006 pela SED e pela FCEE, que são os órgãos responsáveis pelas políticas educacionais no que se refere a orientações, capacitações, assessorias e serviços relativos à educação especial, que são ofertados pela REE/SC. Este documento foi regulamentado por meio da Resolução CEE/SC nº 112/CEE/2006, que estabelecia as Normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação, e editada em 2009; quando, também, foi publicado o Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2006, 2009).

A materialização da PEESC e do Programa Pedagógico expressam os fundamentos da Educação Especial para a REE/SC, assim como aos CAESPs. Desse modo, manifestam em sua produção de texto os marcos legais, os princípios e a história da Educação Especial para a REE/SC. Definem, ainda, quais serviços e estudantes pertinentes ao PEE são atendidos pela rede.

Tais ações, na atualidade, são respaldadas por documentos como a PEESC, atualizado em 2018; o Programa Pedagógico; a Resolução CEE/SC nº 100/2016; as alterações da Resolução CEE/SC nº 37/2019; e, a Resolução CEE/SC nº 26/2019. Além disso, existem as Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular de ensino de Santa Catarina, que estabelecem as normas e as orientações para o AEE das Escolas de Educação Básica (EEBs) da REE/SC e as Diretrizes para os CAESPs, que visam a orientar as práticas pedagógicas realizadas nas instituições (SANTA CATARINA, 2006, 2009a, 2009b, 2016, 2019a, 2019b, 2020, 2021c).

Como pesquisadoras, interessa-nos compreender a concepção de educação inclusiva e a forma como as políticas educacionais são interpretadas e traduzidas pelos atores políticos, profissionais responsáveis pela educação especial (PREEs) nas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), que atuam em diferentes contextos na REE/SC, na garantia do direito à educação dos estudantes com DI.

Esta produção decorre das investigações realizadas pelo grupo de estudos e pesquisas a que estamos inseridas, assim como de um recorte parcial de pesquisa, a qual se dá no âmbito do doutorado.

ESCOLHA METODOLÓGICA

Este estudo apoia-se na Teoria da Atuação Política (TAP) como ferramenta analítica que permite compreender os processos de interpretação e tradução das políticas educacionais. Esses processos ocorrem com diferentes atores políticos nas dimensões contextuais de atuação que são: contextos situados, contextos materiais, culturas profissionais e contextos externos, potencializando ativamente os processos de atuação com a política, em razão de as expectativas e as trajetórias desenvolverem-se e construir-se continuamente.

As dimensões contextuais são aspectos de mediação aos que trabalham e atuam com as políticas. Embora tenham semelhanças, tais dimensões são únicas e específicas a cada local onde a política é colocada em ação. Portanto, a TAP considera atores políticos os professores, estudantes, diretores, coordenadores pedagógicos e inclusive aqueles profissionais que atuam na escola e fora dela.

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13, grifo dos autores) consideram que políticas educacionais são “[...] textos e ‘coisas’ (legislação e estratégias nacionais), mas também processos discursivos que são complexamente configurados”. A atuação de políticas educacionais está circunscrita a um processo complexo de multifacetadas leituras e interpretações que aninham formas originais e criativas de construção de sentido e significados e, por derivação, de atuação política, já que as políticas são colocadas em cena (no sentido teatral) pelos personagens, ou seja, pelos atores políticos, considerando-se as múltiplas e complexas dimensões contextuais.

Delineamos, como fonte de construção de dados, a análise das respostas ao recorte do questionário aberto que foi aplicado, de forma *on-line*, em setembro de 2021, aos PREEs nas 36 CREs (das quais obtivemos 38 participantes de 35 CREs respondentes) e, em entrevista realizada de abril até novembro de 2022, com uma seleção desses profissionais, sendo estes atores políticos importantes da esfera de interpretação e de tradução das políticas de educação especial no contexto da REE/SC.

Buscamos, com a participação dos PREEs nas CREs, captar e tencionar sentidos, significados, ideias, valores e concepções que eles produzem em relação às políticas educacionais,

em uma perspectiva inclusiva, elaboradas pela REE/SC na compreensão do direito à educação por esses atores políticos que atuam - direta ou indiretamente - com os estudantes com DI, no contexto da prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Por questões éticas, o anonimato dos participantes será mantido, mas, para identificar os respondentes, adotamos a sigla PREE seguida por um algarismo arábico, como por exemplo: PREE 1, PREE 2, PREE 3, PREE 4 e assim sucessivamente até chegarmos ao PREE 38. Ressaltamos que a numeração foi dada conforme a ordem de respostas recebidas no *Google Forms*. Este estudo é regido pelo Parecer nº 4.898.549, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, em agosto de 2021.

RESULTADOS

Ao analisar políticas educacionais é necessário considerar que elas não são lineares ou neutras, pelo contrário, a atuação com a política envolve diferentes ‘vozes’ de pessoas e de grupos que trabalham com a política. Dentro de uma mesma política e em cada contexto pode haver vários lugares, discursos, tensões, interesses, disputas de grupos que se atravessam e que se afetam, deliberações e trajetórias que foram trilhadas historicamente. Dessa maneira, há o entendimento de que o Estado é o principal lugar onde as políticas são formuladas e onde predomina a atuação do trabalho com políticas por ação de seus atores políticos (MAINARDES, 2006; BALL; MAINARDES, 2011).

Entendemos que os PREEs nas CREs são atores políticos que interpretam e traduzem as políticas de educação especial no contexto da prática nas EEBs da REE/SC, além de outras políticas educacionais e práticas pedagógicas que se referem aos estudantes PEE, preconizadas pela SED e pela FCEE em seus diferentes contextos, nas mais variadas regiões do estado. Os PREEs partilham entendimentos e discursos que auxiliam no “jogo” da interpretação na construção das políticas educacionais para educação especial da REE/SC (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Consideramos a análise a partir de três dimensões contextuais, quais sejam: contexto situado; culturas profissionais; e, contextos materiais, o modo como ocorre a atuação das políticas de educação especial em uma perspectiva inclusiva na REE/SC, por meio de dados do portal “Educação na Palma da Mão” e dos excertos do questionário aplicado aos PREEs.

A seguir, serão dispostos alguns discursos dos PREEs de forma seccionada, mediante os contextos supracitados e analisados conforme as formulações teórico-metodológicas emanadas da TAP e propostas por Ball, Maguire e Braun (2016).

O CONTEXTO SITUADO DA PESQUISA

Ter um panorama dos indicadores educacionais e político-administrativos da composição das CREs é determinante para compreendermos como as políticas educacionais da REE/SC para estudantes com DI são atuadas pelos PREEs em seus contextos situados. Desse modo, alguns elementos são levados em consideração neste artigo como: número de cidades, EEBs e Unidades Descentralizadas (UDs) em que esses profissionais orientam e, conseqüentemente, se os mesmos, conseguem, efetivamente, estar presentes nas cidades que compõem a sua região.

O estado de Santa Catarina possui 295 municípios distribuídos em 36 CREs, entendidas como unidades de direção, de execução e de assessoramento da SED (SANTA CATARINA, 2019). Conforme apontam os dados do portal “Educação na Palma da Mão” de 2021, temos como indicadores educacionais que a REE/SC tem 1.064 EEBs e 199 UD’s que são “[...] extensões em municípios da área de abrangência do CEJA, funcionando com Ensino Fundamental e Médio, nas Escolas Estaduais, Escolas Municipais e empresas” (SANTA CATARINA, 2012, p. 17), as quais atendem um total de 25.057 turmas entre Ensino Fundamental, Ensino Médio (EM) e Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Os indicadores educacionais revelam que a REE/SC possui em suas EEBs 518.700 estudantes. Neste universo, 18.704 são considerados público da educação especial, totalizando 3,61% dos estudantes distribuídos nas diferentes etapas e modalidades de ensino. Outro fator importante referente aos dados do mês de abril de 2021 é a incidência predominante de estudantes com DI matriculados na REE/SC, totalizando 8.370 (SANTA CATARINA, 2021b), o que denota importantes investigações de como as políticas educacionais destinadas aos estudantes com DI são atuadas no contexto de prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Para entendermos como é a atuação dos PREEs nas CREs, organizamos na Tabela 1 a composição político-administrativa das CREs por distribuição dos municípios, pela quantidade de EEBs e UD’s orientadas em cada CRE.

Tabela 1 – Composição das CREs, total de municípios atendidos, EEBs e UD’s

CREs	Municípios	EEBs	UDs
CRE Grande Florianópolis	13	112	13
CRE Joinville	08	60	12
CRE Criciúma	12	57	11
CRE Xanxerê	14	46	08
CRE Blumenau	03	46	06
CRE Itajaí	11	45	10
CRE Lages	12	44	11
CRE Araranguá	15	42	09
CRE Chapecó	09	41	05
CRE Tubarão	07	39	06
CRE Maravilha	26	37	06
CRE Laguna	06	37	06
CRE Jaraguá do Sul	05	30	03
CRE Brusque	08	28	07
CRE Timbó	07	26	03
CRE Joaçaba	13	24	06
CRE Mafra	04	24	04
CRE Canoinhas	06	23	06
CRE Ibirama	09	21	06

CRE Videira	09	21	06
CRE Videira	07	21	02
CRE Concórdia	10	20	04
CRE Seara	05	19	07
CRE Caçador	07	19	04
CRE Palmitos	08	19	04
CRE São Miguel do Oeste	07	19	03
CRE Ituporanga	09	18	06
CRE Dionísio Cerqueira	06	18	03
CRE São Bento do Sul	03	18	02
CRE Campos Novos	08	17	05
CRE Rio do Sul	07	17	05
CRE Taió	06	16	04
CRE Braço do Norte	07	15	04
CRE Itapiranga	05	15	01
CRE Curitibaanos	05	15	01
CRE São Joaquim	06	12	03
CRE São Lourenço do Oeste	07	10	02

Fonte: Jesus (no prelo), a partir de dados de Santa Catarina (2021).

Cabe destacar que os PREEs não estão geograficamente próximos da maioria das escolas que orientam, o que dificulta a garantia de diálogos, de orientações e de representatividade deles na interpretação e tradução das políticas educacionais, como evidenciamos no relato do PREE 38:

Agora nos grandes grupos que a nossa rede é enorme, nós chegamos anteontem até 280 segundos-professores. A semana que vem nós devemos ter fechado as contratações da semana 300. Como é que eu chego nos 300 no individual em duas colegas aqui trabalhando? (Trecho do relato de PREE 38)

Os PREEs podem combinar aspectos diferenciados na interação com seus colegas. Por conseguinte, os atores políticos atuam de maneiras diferentes em contextos variados e, por isso, nos processos de tradução e interpretação da política não podem ser considerados iguais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

CULTURAS PROFISSIONAIS

Nas culturas profissionais, conforme a dimensão contextual de atuação das políticas educacionais, levamos em consideração o compromisso, percepções, envolvimento e valores acerca da educação inclusiva, do direito à educação e expectativas que os PREEs têm em relação à escolarização dos estudantes com DI matriculados na REE/SC (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Percebemos que, no discurso dos profissionais há o entendimento de que a REE/SC possui

documentos que orientam a educação especial na perspectiva inclusiva. Os PREEs partilham sobre a importância da elaboração de políticas que contemplem o acesso à escolarização dos estudantes com DI, como podemos verificar a seguir.

Minha percepção é de que todos os sujeitos, independente de possuir deficiência, têm direito a aprender, e de ser incluído no processo educacional e o estado tem políticas que tentam garantir isso (trecho do relato de PREE 8).

Por parte do estado vejo que está bem difundida nos documentos, porém há muito caminho a percorrer para que de fato aconteça a educação inclusiva nas nossas unidades escolares (Trecho do relato de PREE 26).

A educação inclusiva na rede estadual possui políticas públicas [...] um grande diferencial em relação aos demais estados da federação (Trecho do relato de PREE 36).

Dentre as respostas, é comum o entendimento de que a educação inclusiva está em processo na REE/SC com documentos e leis que a priorizam. Logo, há de se entender que a educação inclusiva “[...] é um compromisso com a exposição contínua e a desmontagem da exclusão” (SLEE, 2013, p. 124) e que, em última análise, visa a:

[...] responder à diversidade das necessidades específicas de cada aluno, considerando a realidade local e as tradições culturais, com vistas a aumentar a participação do aluno cada vez mais nos processos de aprendizagem e a reduzir a exclusão dentro da educação (SOUZA; PLETSCHE, 2017, p. 4).

Apesar do avanço do aparato legal, ao consultar os PREEs constatamos a preocupação deles com o aprendizado do estudante com DI, principalmente ao relatarmos o que, a seguir, destacamos:

Eu tenho todas as escolas com um serviço, todas. Inclusive com 120 horas de AEE. Então, a gente tem tudo isso garantido. Agora está faltando qualidade para isso. Então a gente conseguiu garantir a primeira parte. E agora? Agora está faltando essa fatia do meio ali para garantir para o aluno. Garantiu o acesso, não tem mais problema de negar vaga. A gente está garantindo a parte de acessibilidade das escolas, devagarinho nem todas, mas está faltando a qualidade da estrutura pedagógica (Trecho relato PREE 38).

Conseguimos alguns avanços, mas ainda precisamos avançar. Me questiono se estamos garantindo a aprendizagem? (Trecho do relato de PREE 11).

Vejo que ainda falta muito para realmente acontecer a inclusão. Estamos ‘levando com a barriga’, nos enganando a nós próprios para mostrar para sociedade que estamos fazendo inclusão e na verdade isso não está acontecendo percebo que a sociedade escolar principalmente não está preparada para fazer a inclusão acontecer. Quando tentamos fazer algo, sempre a hipocrisia para aparecer para sair na foto e se promover, desculpe mas é real (Trecho do relato de PREE 13, grifos das autoras).

Garantia ao direito à educação dando direito de matrícula sim, abriu-se portas para alunos especiais, de forma inclusiva acredito que ainda não completamente (Trecho do relato de PREE 30).

Para Nozu, Icasatti e Bruno (2017, p. 23), apesar do avanço em se reconhecer a garantia à educação como um direito humano nos “[...] documentos político-normativos [...] a sua efetivação, do ponto de vista da educação formal, apresenta-se, muitas vezes, problemática, precária e/ou

insatisfatória no contexto da prática”. Isso se dá, entre outras razões, porque o direito à educação está articulado a outros direitos sociais, e sua efetivação caminha como os avanços no enfrentamento às desigualdades sociais e econômicas.

Ao refletirmos sobre o processo de escolarização dos estudantes com DI, percebemos que é marcadamente influenciado por aspectos metodológicos de ensino, que são atravessados pelas ideias biomédicas, crença de impossibilidade de aprendizagem em detrimento de outras discussões que abrangem o processo inclusivo de forma mais ampla (OLIVEIRA; PLETSCHE, 2019). Pensar na escolarização dos estudantes com DI pautados nos princípios dos direitos humanos e na educação inclusiva pressupõe otimizar e ampliar as discussões nos espaços escolares e para além deles, no intuito de que o processo de ensino e aprendizagem seja qualificado para todos os estudantes, buscando-se assim “[...] promover os direitos de todos aqueles tornados vulneráveis ou excluídos por culturas e processos de educação” (SLEE, 2013, p. 125).

Nessa tessitura, é imprescindível pensar a escolarização de estudantes com DI pautados na perspectiva inclusiva e nos princípios dos direitos humanos, com os quais mais que acessar a matrícula nas escolas, os sistemas de ensino devem possibilitar a permanência, participação e aprendizagem desses estudantes de forma significativa e intencional (KASSAR, 2012; NOZU, 2013; PLETSCHE, 2020; GONÇALVES; NOZU; MELETTI, 2021).

CONTEXTOS MATERIAIS

Os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016) sinalizam inquietações em relação à organização e à estrutura da escola, na compreensão de que as políticas educacionais assumem estatura em um complexo jogo político. Do mesmo modo que na prática pedagógica, nos diferentes contextos, as atuações das políticas educacionais podem ser interpretadas e traduzidas de maneira individual ou coletiva nos serviços que são ofertados pela REE/SC. Desse modo, buscamos tencionar, com base nos relatos dos PREEs, como eles observam a estrutura, os serviços e os recursos humanos que são regulamentados pelos documentos normativos da rede.

Assim, de acordo com a percepção dos PREEs, destacamos os seguintes excertos:

Eu penso que a gente caminhou nesse período num belo investimento de quê? De pessoal e serviços, a primeira parte da lição nós fizemos. Nós temos uma política, nós temos pessoal garantido que está lá na escola (trecho do relato de PREE 38).

Não tem uma lei que vai garantir o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com DI se não tiver engajamento da comunidade escolar e principalmente do sistema, precisamos de um trabalho de colaboração entre professores, gestão, SED e FCEE para a aprendizagem de todos (Trecho do relato de PREE 2).

Observo ainda professores que se distanciam do compromisso para com os alunos público alvo da especial, atribuindo aos professores que atuam no contexto da educação especial (Segundo Professor, Professor do AEE, Bilíngue, intérprete) a função de promover o processo de ensino e aprendizagem. Considero necessário promover reflexões sobre o papel de todos os profissionais para promover a inclusão no contexto escolar (e fora dele também) (Trecho do relato de PREE 30).

A rede estadual oferece muitos serviços e subsídios para a área, a presença do segundo professor de turma é um grande avanço, mas ainda não atuam como deveriam (Trecho do relato de PREE 3).

Como podemos evidenciar, também nas respostas dos PREE, a queixa maior é de que os profissionais, ao atuarem nos serviços propostos pelas políticas educacionais, acabam sendo fragilizados pela falta de engajamento e “[...] comprometimento dos profissionais da educação que querem atuar como cuidadores ou então jogam a responsabilidade só para o professor de AEE, ou querem que sejam atendidos apenas nas APAE” (PREE 5). Em relação aos serviços especializados em educação especial, a REE/SC, por meio de análise das equipes da FCEE e da SED, é que disponibiliza o profissional que atua como Segundo Professor de Turma e o faz somente para as:

[...] turmas com matrícula e frequência de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e ou deficiência múltipla que apresentem comprometimento significativo nas interações sociais e na funcionalidade acadêmica. Disponibilizado também nos casos de deficiência física que apresentem sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática (SANTA CATARINA, 2016, p. 4).

Além desse serviço, é ofertado também o Atendimento Educacional Especializado (AEE) “[...] no contraturno escolar, com o objetivo de complementar ou suplementar o processo de aprendizagem dos estudantes especificados que constam na Resolução CEE/SC nº 100/2016, não configurando como ensino substitutivo nem como reforço escolar” e Profissional de Apoio Escolar que “[...] oferece suporte e acompanhamento aos estudantes com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) com baixa funcionalidade, que requeiram apoios substanciais nas atividades de alimentação, higiene, cuidados clínicos e locomoção” (SANTA CATARINA, 2018, p. 41).

Outro fator que nos chamou atenção foi o questionamento do PREE 12, ao registrar que:

Em alguns casos mais graves, não temos clareza se o ideal é permanecer na rede. Será que não deveriam estar na APAE? Alguns casos mais graves podem estar sendo até prejudicados dentro da sala de aula. E eu me questiono até que ponto está ocorrendo a inclusão (Trecho do relato de PREE 12).

Com esse questionamento, o profissional aponta a possibilidade de o estudante frequentar o Serviço Pedagógico Específico (SPE), disponibilizado pelos CAESPs para estudantes com:

[...] diagnóstico de deficiência intelectual grave ou profunda associada ou não a outras deficiências e/ou diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), com baixo nível funcional/nível 3, desde que associados a quadros de saúde e/ou comportamentais que inviabilizam sua permanência no ensino regular; conforme a Resolução nº 100/2016/CEE/SC:

Art. 5º A frequência exclusiva de alunos com idade de 06 (seis) a 17 (dezesete) anos em Centros de Atendimento Educacional Especializados e/ou instituições conveniadas, é autorizada, apenas, nos casos de alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista, ambos com baixa funcionalidade:

I. Os alunos de que trata este Artigo poderão frequentar exclusivamente Centros de Atendimento Educacional Especializados ou instituições conveniadas, apenas quando o laudo emitido por equipe multiprofissional prescrever que a permanência no ensino regular importa em graves prejuízos ao aluno, ouvido este, sua família e equipe pedagógica da escola, devendo a Fundação Catarinense de Educação Especial aprovar esse entendimento (SANTA CATARINA, 2020, p. 58).

As Diretrizes dos CAESPs destaca que o SPE deve ter como objetivo viabilizar um trabalho nos aspectos que impedem os estudantes de permanecerem nas EEBs; e, por consequência, uma vez identificados e/ou superados, o intuito é de que seja possível o retorno do estudante à escola. As Diretrizes orientam, ainda, que os estudantes sejam reavaliados regularmente pela equipe multiprofissional que os atende (SANTA CATARINA, 2020).

É consenso, entre os PREEs, a emergência com respeito à formação continuada na comunidade escolar da REE/SC, que atua na escolarização dos estudantes com DI. Observamos, na fala dos PREEs, que há uma insatisfação quanto à insuficiência das formações ofertadas pelos órgãos estaduais, ao mesmo tempo que entendem que a descontinuidade dessas formações e suporte os desamparam em sua atuação. Acrescida da preocupação com a rotatividade dos profissionais que atuam nesses serviços em caráter temporário, como se vê nas argumentações a seguir:

Precisamos de ajustes como: formação permanente para professores das turmas regulares juntos com os professores da educação especial, tempo de planejamento juntos e menos rotatividade dos professores (Trecho do relato de PREE 38).

Devemos receber mais orientações e capacitações pois só assim vamos colocar em prática e com qualidade o que os serviços que a rede preconiza (Trecho do relato de PREE 7).

É necessário muito mais estar em sala, é necessário oferecer condições de aprendizagem através de formação específica e constante para os profissionais envolvidos neste processo (Trecho do relato de PREE 8).

É necessário preparar a equipe escolar para que os alunos permaneçam na escola. A falta de formação para todos têm nos mostrado muita fragilidade, assim estamos segregando indiretamente os alunos público da educação especial (Trecho do relato de PREE 20).

Precisamos de professores efetivos e capacitados para dar continuidade no trabalho, pois sempre mudam e não continua o trabalho que iniciou, sempre começa do zero e sem formação (Trecho do relato de PREE 25).

FORMAÇÃO CONTINUADA NÃO APENAS APAGAR INCÊNDIOS (Trecho do relato de PREE 26, grifo do respondente).

Neste cenário, fica evidenciado que a REE/SC não possui recursos humanos e arquitetônicos adequados que minimizem as barreiras que obstruem a aprendizagem e a participação dos estudantes, sendo estas “[...] as barreiras materiais e imateriais que se interpõem para a efetivação do direito à educação” (GONÇALVES; NOZU; MELETTI, 2021, p. 1). Além disso, garantir a matrícula dos estudantes com deficiência não se configura como acesso à educação, pois é necessário atender às especificidades dos estudantes e atuar no sentido de que tenham/recebam o suporte/atendimento necessário, assim como os professores precisam ser incluídos nesse processo via formação continuada e sistemática para que possam qualificar suas práticas pedagógicas e promover uma educação na perspectiva inclusiva.

A seguir, mais relatos que nos aproximam da realidade dos PREEs.

Em muitos casos a pessoa com deficiência na escola é a única alternativa de estar em convívio com a sociedade, por isto a importância de tê-los na escola. Considerando que o aprendizado acadêmico muitas vezes não ocorre em muitos casos, estão somente para cumprimento da obrigatoriedade (PREE 10).

Garantia ao direito à educação dando direito de matrícula sim, abriu-se portas para alunos especiais, de forma inclusiva acredito que ainda não completamente (Trecho do relato de PREE 30).

Sob essa perspectiva, concordamos com Lima (2009) ao afirmar que os processos de exclusão continuam sendo construídos e reproduzidos nos espaços escolares por políticas educacionais emanadas do Estado e destinadas à escolarização de estudantes com DI, pois “[...] os mecanismos que historicamente têm funcionado para excluir não estão sendo desmantelados e continuam presentes nas atuais políticas públicas” (LIMA, 2009, p. 23). A autora salienta, ainda, que os documentos oficiais instituem e propõem políticas educacionais “[...] sob o discurso em defesa da garantia de acesso, permanência e sucesso” (LIMA, 2009, p. 23) no processo de escolarização direcionado aos estudantes com DI na rede regular de ensino, revelando incoerências e contradições em termos de práticas e discursos. Assim como vemos no relato do PREE 1:

Vou ser bem sincera, o que eu vejo que a partir do momento que o aluno vem com o laudo de DI, e ele tem segundo professor, esse aluno fica de responsabilidade apenas do segundo professor. Se o aluno não progride é como se a responsabilidade fosse só desse profissional. O que tenho feito aqui na CRE, é a orientação que se garanta a aprendizagem, e não posso fazer de conta como está acontecendo, alguns professores não querem entender o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e isso tem feito com que eles saiam sem saber o currículo daquela disciplina, mas não posso responsabilizar o segundo professor pelo ensino de matemática, porque ele tem formação de pedagogia, ou deveria ter né? Esse também é um grande problema, não temos professores qualificados, eles possuem a especialização de educação especial, mas na prática poucos sabem atuar. Mas voltando para os professores das disciplinas específicas, poucos se responsabilizam pelo ensino dos estudantes da educação especial, poucos repassam planejamento. Poucos participam das formações, ou não existe formação para todos os professores, quando tem e faz tempo que estamos sem, é direcionado ao AEE. A rotatividade de professores é grande o que dificulta qualificar esses professores. Muitos estão indo para as APAEs que lá tem muita formação da FCEE e da Federação das APAEs. Precisamos mudar o foco, o aluno não pode estar por estar, precisamos garantir que ele aprenda, a função da escola é ensinar, não é só mais um aluno (Trecho do relato de PREE 1).

Percebemos, nesse sentido, que esses modos de operar com os processos educativos dos estudantes com DI colaboram para a disseminação da “patologização” dessa população; e, se esses estudantes apresentam dificuldades ou não atendem aos requisitos “esperados” pelas escolas, permanecem à margem do acesso à educação em virtude do modelo médico e capacitista presentes nesses espaços. Podem, muitas vezes, perpetuar a segregação focada no modelo médico e psicológico e nas desvantagens que foram construídas ao longo da história, resultando na exclusão e vulnerabilidade escolar. Resulta, portanto, em uma concepção capacitista de desvantagem, de incapacidade, além de comparação do estudante com os colegas, na busca de um estudante idealizado (IACONO, 2004; LUNARDI, 2005, 2011; MENDES, 2008; LIMA, 2009; BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020; PAGAIME; MELO, 2021).

Para Slee (2013), discursos são socialmente construídos e disseminados com muita naturalidade e são legitimadores de desigualdade ou de “[...] desvantagem e exclusão educativa e podem ser evidenciadas de diversas formas, que por vezes são ‘claras e óbvias’ e por outras ‘ocultas’ e operar no mundo nebuloso” (*Ibidem*, p. 121, grifo do autor). Tais desvantagens o autor denomina como “culturas escolares”, as quais são cotidianamente perpetuadas no contexto escolar por meio de “[...] aglomeração de práticas pedagógicas, escolhas de currículo, regimes de avaliação e o contexto político e demográfico da educação” (*Ibidem*, p. 121), materializados também na estrutura organizacional, no posicionamento e nas concepções de sujeito e investimento de recursos nos sistemas educacionais de ensino, considerado pelo autor um “[...] processo óbvio e vergonhoso de exclusão educativa e social de proporção atordoante” (*Ibidem*, p. 121).

Como destacam Lima (2009) e Pletsch (2009), a concepção de responsabilizar o estudante com DI pelo fracasso escolar é naturalizada e incorporada historicamente pela comunidade escolar e, por consequência, pela família e pelos próprios estudantes. Essa concepção, fruto de uma representação e construção social de responsabilização ao estudante com DI pela não aprendizagem ou pela aprendizagem parcial do conhecimento sistematizado na escola, ocasiona culpa e desmotivação por parte desses estudantes.

Por essa ótica, poucas ou nenhuma modificação são feitas na organização da escola, nas ações e estratégias para a aprendizagem, reproduzindo a incredulidade da comunidade escolar com “[...] baixa expectativa docente e ainda uma percepção da deficiência intelectual como uma determinação biológica e individual marcam a prática docente” (OLIVEIRA, 2018, p. 55) em que o estudante com DI ao ser matriculado na escola já está “fadado ao fracasso” (LIMA, 2009, p. 141).

Adensando a discussão, Iacono (2004) compartilha dessa compreensão quando revela que a escola se exime “da responsabilidade e do compromisso” com a escolarização dos estudantes com DI. Nesse processo, o discurso é de responsabilizar o próprio estudante, atribuindo-lhe “[...] a culpa pela própria deficiência e pelo fato de ele, muitas vezes, não conseguir aprender aquilo que a escola determina” (IACONO, 2004, p. 16).

Iacono (2004) e Mendes (2008) alertam para o fato de que existe uma fragilidade nas práticas pedagógicas que não possibilitam ou que negam o acesso ao conhecimento para boa parcela dos estudantes. A padronização do que ensinar e do que aprender nas escolas, por vezes, gera processos de exclusão para aqueles que não conseguem acompanhar as condições e o modelo idealizado pela escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolarização de estudantes com DI tem sido foco de debate na elaboração de documentos políticos que se ancoram na perspectiva da educação inclusiva, tendo como princípio o de garantir o direito de acesso à educação desses estudantes que, historicamente, social e politicamente foram invisibilizados e excluídos da sociedade.

Diante dos aspectos apresentados, verificamos que a REE/SC tem buscado avançar de forma progressiva na estrutura e na produção de textos para que o sistema de educação catarinense avance em uma perspectiva inclusiva. No entanto, no contexto da prática à escolarização dos estudantes com DI, na REE/SC, conforme relatos dos PREEs, as políticas educacionais são interpretadas e traduzidas num modelo voltado para reabilitação, e não em processos de ensino e aprendizagem, cuja responsabilização/referência profissional tem sido atribuída ao professor do AEE ou ao segundo professor de turma. Esse panorama não condiz com a perspectiva inclusiva, configurando algumas atuações, ainda, em formato segregacionista e de exclusão.

Evidenciamos que o acesso à escolarização dos estudantes com DI está sendo garantido pela REE/SC por diferentes serviços, no entanto é preciso ultrapassar a garantia de matrícula escolar aos estudantes com DI, viabilizando o acesso deles ao conhecimento científico, como função da escola. Esse destaque nos permite observar que as políticas educacionais, em uma perspectiva inclusiva, propostas no contexto da REE/SC, enfrentam complexos desafios para se efetivarem como prática eficaz. Esses desafios, para que sejam enfrentados, impõe o reconhecimento da necessidade de se construir “aliados”, pois, para diminuir a “exclusão e a desvantagem” que ocorrem

no cotidiano escolar, o professor não pode atuar sozinho com técnicas e métodos isolados na tentativa de qualificar sua prática (SLEE, 2013).

Ao considerar os relatos dos PREEs vinculados às CREs, verificamos que há pouco investimento ou lacunas quanto à sistematização de práticas pedagógicas, falta de articulação ou ausência de trabalho colaborativo entre gestores, professores regentes, segundos professores e professores de AEE. As percepções dos PREEs confirmam que as políticas educacionais envolvem complexos processos de interpretação e tradução dos atores políticos, de construção de sentidos e de significados, processos de aceitação, de tensionamento e resistência, assim como moldam as subjetividades e as profissionalidades no campo educacional.

Nesse contexto, entendemos que a SED e a FCEE são os órgãos responsáveis pelas políticas, pelas formações e serviços destinados ao PEE nas estruturas escolares, contudo, a falta ou a precária formação dos profissionais para a qualificação das práticas pedagógicas evidencia a fragilidade das políticas educacionais e de formação que deveriam ser garantidas pelo Estado. Sendo assim, essa fragilidade política explicita a existência dos mecanismos de poder que circulam na arena política e que revela, ainda, um sistema desigual e excludente, que continua sem acessar a todos, efetivamente.

Os PREEs em cada CRE exercem papel diferenciado na atuação de políticas educacionais e muitas vezes, tem a sua percepção ou posicionamento atuado pelos professores de sua regional como verdade a ser colocada em ação. Por isso, o diálogo acerca de suas percepções e posicionamentos quanto à inclusão do estudante com DI nos indica possibilidades e os desafios a serem refletidos no contexto inclusivo.

É sobre intensificar estudos acerca de escolarização dos estudantes com DI que urge a investigação política e ética dos pesquisadores em educação como possibilidade fecunda para problematizarmos o direito à educação para todos como condição basilar à cidadania e à superação dos mecanismos de exclusão e desigualdades que persistem.

Assim, entender a educação inclusiva pelo prisma da equidade nos permite analisar os impactos que tais proposições têm tido (ou não) nos sistemas educativos. Desse modo, acompanhar como as políticas de educação especial têm acontecido nos contextos locais é fundamental para pensarmos e construirmos, junto com as instituições e seus gestores, alternativas que contribuam para a melhoria da qualidade dos sistemas de ensino.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortex, 2011. 288 p.
- BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem política: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 230 p.
- BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 361-380, abr./jun. 2020. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/issue/view/770/pdf_7. Acesso em: 23 jul. 2023.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; NOZU, Washington Cesar Shoiti; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Estudantes da educação especial e o direito à escola. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Belo Horizonte, ano 6, Número Especial, p. 1-9, mar. 2021. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2021/03/ESTUDANTES-DA-EDUCACAO-ESPECIAL-E-O-DIREITO-A-ESCOLA.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

IACONO, Jane Peruzo. **Deficiência mental e terminalidade específica**: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada? 2004. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjFVWpqjdyFHDP/?lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2023.

LIMA, Solange Rodovalho. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual**: terminalidade específica e expectativas familiares. 2009. 181 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2009.

LUNARDI, Geovana Mendonça. **Nas trilhas da exclusão**: as práticas curriculares da escola no atendimento às diferenças dos alunos. 2005. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

LUNARDI, Geovana Mendonça. Ainda sobre exclusão escolar. **Revista Teias**, [s. l.], v. 12, n. 24, p. 23-37, jan./abr. 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2023.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. *In*: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 109-162.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS**: uma análise das práticas discursivas e não discursivas. Dourados: UFGD, 2013. 243 p.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; ICASATTI, Albert Vinicius; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v. 11, n. 1, p. 21-34, jul./dez. 2017.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual**: dados da realidade. Curitiba, PR: CRV, 2018. 168 p.

OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de; PLETSCHE, Márcia Denise. A escolarização e a avaliação mediada de alunos com deficiência intelectual. *In*: MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PLETSCHE, Márcia Denise; HOSTINS, Regina Célia Linhares (org.). **Educação especial e na educação básica**: entre especificidades e indissociabilidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019. p. 249-265.

PAGAIME, Adriana; MELO, Douglas Christian Ferreira de. Vamos falar de capacitismo na escola? In: DRAGO, Rogério; ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes; DIAS, Israel Rocha (org.). **Inclusão de pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento em espaços tempos educativos:** reflexões e possibilidades. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 42-57.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental:** diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento:** Diálogos em Educação, [s. l.], v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr. 2020.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **RIAEE**, Araraquara, v. 16, n. 2 (Especial), p. 1286-1306, maio 2021.

RODRIGUES, Fernanda Martins Castro; NOZU, Washington Cesar Shoit; COIMBRA NETO, João Paulo. Educação, direitos humanos e cidadania: fundamentos para a inclusão escolar da pessoa com deficiência. **RIDH**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 173-190, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/665/286>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SANTA CATARINA. **Resolução nº 112, de dezembro de 2006.** Fixa as normas para a educação especial no Sistema Público de Ensino em Santa Catarina, 2006. Florianópolis: CEE, 2006. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1593-resolucao-2006-112-cee-sc>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SANTA CATARINA. **Programa pedagógico.** São José: FCEE, 2009a. 20 p.

SANTA CATARINA. **Política de educação especial do estado de Santa Catarina.** São José: FCEE, 2009b. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/legislacao/politica-de-educacao-especial/447-politica-de-educacao-especial-do-estado-de-santa-catarina-em-pdf/file>. Acesso em: 21 jul. 2023.

SANTA CATARINA. **Parecer nº 11, de 28 de fevereiro de 2012.** Renovação do Credenciamento/ Autorização e Adequação à Resolução nº 074/2010/CEE dos 30 Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAS da Rede Pública Estadual de Ensino para ofertar a Educação de Jovens e Adultos, Nível de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, na modalidade de EJA presencial e autorização para funcionamento de 10 novos Centros de Educação de Jovens e Adultos. Florianópolis: SED, 2012. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/educacao-de-jovens-e-adultos-eja/legislacao-eja-1/4498-parecer-011-2012-credenciamento/file>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SANTA CATARINA. **Resolução nº 100, de 13 de dezembro de 2016.** Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, 2016. Florianópolis: CEE, 2016. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1606-resolucao-2016-100-cee-sc>. Acesso em: 18 jul. 2023.

SANTA CATARINA. **Política de educação especial.** Florianópolis: SED, 2018. 64 p.

SANTA CATARINA. **Resolução nº 26, de 19 de março de 2019.** Altera a Resolução CEE/SC nº 100, de 13 de dezembro de 2016, que estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina e regulamenta a Certificação da Terminalidade Específica aos alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista, matriculados nas escolas de Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina, 2019. Florianópolis: CEE, 2019a. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1605-resolucao-2019-026-cee-sc>. Acesso em: 12 jul. 2023.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC nº 037, de 09 de abril de 2019.** Revoga o inciso II, do parágrafo 4º, do artigo 2º e altera a redação do artigo 4º, ambos da Resolução CEE/SC nº 100, de 13 de dezembro de 2016, que “estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina”, para regulamentar o credenciamento e a autorização de Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial. Florianópolis: Governo do Estado, 2019b. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1603-resolucao-2019-037-cee-sc>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SANTA CATARINA. **Diretrizes dos Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial.** São José: FCEE, 2020. 172 p.

SANTA CATARINA. **Objetivos.** Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), 2021a. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/sobre-a-fcee/objetivos>. Acesso em: 05 jul. 2023.

SANTA CATARINA. **Educação na palma da mão:** educação especial: rede estadual de ensino. Secretaria de Estado da Educação (SED), 2021b. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiOTY3YjBjMGItNTAwZS00MTFhLWl4ZTUtZmJiMGFmMDFIZWY3IiwidCI6ImExN2QwM-2ZjLTRiYWVtNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJlYzRlNi9>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SANTA CATARINA. **Diretrizes para o atendimento educacional especializado (AEE) na rede regular de ensino de Santa Catarina.** São José: FCEE, 2021c. 252 p.

SLEE, Roger. Um cortador de queijo com outro nome? Reduzindo a sociologia da inclusão a pedaços. *In:* APPLE, Michael Whitman; BALL, Stephen John; GANDIN, Luis Armando (org.). **Sociologia da educação:** análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 177-18.

SOUZA, Flávia Faissal de. **Políticas de educação inclusiva:** análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. 2013. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCHE, Márcia Denise. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de educação inclusiva no Brasil. **Ensaio:** Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 831-853, out./dez. 2017.

AGRADECIMENTOS

À Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina pela bolsa de estudo do programa UNIEDU/FUMDES Pós-Graduação, concedida a autora Francislanny Pereira de Jesus (nº de outorga 17576).

À Fundação Catarinense de Educação Especial, por conceder licença para cursar pós-graduação em nível de doutorado em Educação pela UDESC a autora Francislanny Pereira de Jesus.