

TENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Isabel Matos Nunes¹
Universidade Federal do Espírito Santo/CEUNES

Márcia Alessandra de Souza Fernandes²

Giselle Lemos Schmidel Kautsky³
Universidade Federal do Espírito Santo

Agência Financiadora: Capes/CNPQ

Eixo Temático 6: Aprendizagem e Avaliação:
Diagnóstico, Planejamento e Gestão do Trabalho Pedagógico

RESUMO

A partir de um recorte da pesquisa de doutoramento de Nunes (2016), este texto objetiva sistematizar reflexões acerca dos desdobramentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) considerando o trabalho da gestão escolar no cotidiano de uma escola de ensino comum e as tensões resultantes dos gradientes de poder que emergem nas inter-relações vividas no chão da escola. Assume a premissa de que a política se realiza nas inter-relações de sujeitos concretos, que cotidianamente produzem e reproduzem concepções de Estado, de educação e de deficiência, ao refletir sobre a figuração da Educação Especial na pauta de trabalho da gestão escolar. A teoria eliasiana sustenta a compreensão do vivido a partir da ideia de *tensões* enquanto processo inerente das relações de poder como um componente estrutural intrínseco das hierarquias de *status* em todos os lugares (ELIAS, 1994b). A pesquisa de campo deu-se no decorrer de 2014 e constituiu-se em períodos de observação participante e realização de entrevistas a professores da sala de aula, professores da sala de recursos, pedagogos e dos pais dos alunos. As reflexões desenvolvidas subsidiam a compreensão de que se as tensões são um elemento intrínseco das relações humanas (ELIAS, 1994b), elas precisam ser assumidas por todos os envolvidos de modo a garantir o processo de escolarização dos estudantes

¹Doutora em Educação Pela Universidade Federal do Espírito Santo; Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas – DECH – CEUNES/UFES. Email.: isabel.nunes@ufes.br

²Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES; Professora da Rede Municipal de São Mateus e da Rede Estadual do Espírito Santo. marciaalessandra.sou@gmail.com.

³Mestra em Educação e doutoranda em Educação pelo PPGE/UFES. gisellekautsky@gmail.com.

público-alvo da Educação Especial. Consideramos ainda, que a escola deve superar a abordagem dicotômica que focaliza ora a deficiência, ora o indivíduo, e conceber o estudante como um ser integral, valorizando a coletividade e o engajamento mútuo para que todos aprendam.

Palavras-chave: Educação Especial; Gestão Escolar; Tensão; Figuração.

Tensão como processo intrínseco das relações sociais

Roda mundo, roda gigante
Roda moinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração...
(Chico Buarque)

Neste texto, dedicamo-nos a discutir sobre os desdobramentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), a partir do cotidiano de uma escola de ensino comum, denominada por nós de “Escola Três em Um⁴”, pertencente à rede pública de um sistema municipal de educação do Espírito Santo.

Sobre esta Escola, importa destacar o fato de ela contar 1.400 alunos (SEME/SÃO MATEUS, 2014) e possuir a maior concentração de matrícula de estudantes público-alvo da educação especial da sua rede, contando com 57 alunos⁵ à época da pesquisa. Funciona em um prédio com três blocos de salas, sendo que em cada um já há funcionamento equivalente a uma escola de porte médio, se comparada a outras escolas da mesma rede.

As 27 salas de aula dos três blocos funcionam pela manhã e pela tarde. À noite, algumas salas são ocupadas com as turmas da Educação de Jovens e Adultos. Junto aos blocos, há uma quadra coberta para as atividades esportivas e culturais. Todo o prédio carece de manutenção e adaptações que ainda não aconteceram. A Imagem 1 apresenta a distribuição dos espaços da Escola pesquisada.

Imagem 1 – Estrutura e funcionamento da “Escola Três em Um”

⁴ Para preservar o anonimato dos envolvidos na pesquisa, todos os nomes que aparecem nesse texto são fictícios.

⁵ Informamos apenas os alunos que tinham laudo conclusivo.

Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3
<ul style="list-style-type: none"> • 12 turmas de 6º a 9º ano • secretaria • sala da direção • salas de reuniões • auditório • refeitório 	<ul style="list-style-type: none"> • 6 turmas de 4º e 5º anos • biblioteca • sala de AEE • sala comum de professores • sala de vídeo • sala da pedagoga e da coordenação 	<ul style="list-style-type: none"> • 9 turmas de 1º ao 3º ano • cozinha • sala de coordenação • sala de supervisão • um refeitório amplo

Fonte: Baseado nas observações em campo; elaborado pelas autoras.

Ao assumir a premissa de que a política se realiza nas inter-relações de sujeitos concretos, que cotidianamente produzem e reproduzem concepções de Estado, de educação e de deficiência, buscamos refletir sobre a figuração da Educação Especial na pauta de trabalho da gestão escolar, destacando tensões resultantes dos gradientes de poder que emergem nas inter-relações vividas no chão da escola. Para tanto, utilizamos os dados sistematizados na pesquisa de doutoramento da primeira autora (NUNES, 2016) e após o recorte específico para este texto, atualizamos suas reflexões, também compartilhadas entre as demais autoras.

Ao propormos refletir sobre uma realidade a partir de dados de quatro anos passados, destacamos sua pertinência por percebermos a relação dinâmica em que os fatos do presente mantêm com os do passado. Nesse sentido, o fragmento do poema epigrafiado nos ajuda a pensar sobre como os fenômenos da vida social vão se sobrepondo num contínuo de fatos inter-relacionados. Deste modo, refletir hoje sobre a relação da gestão e da educação especial, elaborados há 4 anos pode nos ajudar a compreender um pouco mais os fenômenos daquela realidade, àquela época, como também compreender os fenômenos que acontecem à nossa volta, hoje num *mundo gigante, moinho, pião...*

Sobre a pesquisa, nossa inserção em campo deu-se no decorrer de 2014 e constituiu-se em períodos de observação participante e realização de

entrevistas. Observamos práticas na sala de aula comum em que havia estudantes público-alvo da Educação Especial, e nos espaços do Atendimento Educacional Especializado (AEE), acompanhando as ações dos professores da sala de aula, dos professores da sala de recursos, dos pedagogos e dos pais dos alunos. Para estas reflexões, utilizaremos parte dos dados colhidos nas entrevistas e no diário de bordo elaborado para o registro das observações.

Neste estudo, trabalhamos a compreensão do vivido a partir da ideia de *tensões*, tomando como referência as elaborações de Norbert Elias (1897-1990). Conforme o autor, o termo deve ser entendido como um componente estrutural intrínseco das hierarquias de *status* em todos os lugares (ELIAS, 1994b). A partir desse autor, compreendemos as *tensões* também como processo inerente das relações de poder que se estabelecem entre as pessoas. Assim, ao utilizarmos esse termo para nos referirmos aos dados empíricos vividos na “Escola Três em Um”, estamos nos referindo às principais questões que emergiram naquele cenário, que nos afetaram enquanto pesquisadoras e cidadãs que vivem com o outro, procurando refletir sobre os dilemas e tensões com os quais uma pessoa com deficiência se depara na sociedade, em geral, e na escola, em particular.

Observamos nas reflexões eliasianas (1994a) grande atenção para com as relações – de poder e tensão – que se estabelecem intergrupos e intragrupos. Para Elias, a tensão surge pelo fato de os seres humanos serem naturalmente diferentes e, portanto, se relacionarem uns com os outros de modo diverso, tenso e, a depender da situação, as tensões tornam-se mais perceptíveis. Por esse aspecto, a tensão é compreendida como algo inerente de todas as relações sociais, não podendo ser vista como algo estático, tampouco determinado por regras fixas – como os indivíduos, estão sempre em processo.

Apesar de Elias não ter se debruçado sobre a instituição educacional em seus estudos, mesmo assim, ao pensar sobre as relações sociais, ele também nos ajuda a pensar sobre as relações que se constituem no interior da escola. Sua perspectiva (1994; 2001a) nos leva a compreender que o comportamento dos

indivíduos poderá ser mais satisfatoriamente entendido, quando vinculado à ideia das figurações e teias de interdependência estabelecidas entre tais indivíduos, nas suas mais diversas conexões da vida. Isto quer dizer que para analisar um fenômeno social, é necessário observar mais de perto as relações estabelecidas entre os sujeitos que compõem uma figuração específica, por exemplo, a figuração escolar.

Sobre esse entendimento, pensando na instituição pesquisada, devemos tomá-la como uma unidade específica, que constitui um mundo específico dentre as tantas figurações educativas que se assemelham a ela. Assim, esse mundo social, o da “Escola Três em Um” deve ser observado sem perder de vista os vários mundos que o constituem: no caso, a “Escola Três em Um” deve ser compreendida como um macrocosmo, numa relação com os microcosmos que a constituem. Para ilustrar tal elaboração, apresentamos a Imagem 2 que olhada à distância, forma um quadro único, mas que à observação mais próxima, é possível distinguir em seu interior outros mundos, também dotados de vida, história, interdependências.

Imagem 2 – O mundo da “Escola Três em Um” e seus microcosmos



Fonte: Baseado nas observações em campo; elaborado pelas autoras.

A imagem nos mostra os elementos que compõe e determinam a figuração da “Escola Três em Um” como uma escola de periferia, cuja clientela é marcada

pela violência, pelo tráfico, pela desigualdade, com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que vive sob as determinações da política educacional do sistema municipal e os conflitos de ordem pessoal, no que concerne às condições de execução do ordenamento da política assumida. Ao contemplá-la, há que se considerar que cada elemento a compor aquela figuração está em interdependência com os demais elementos que a constituem e que nesse processo, também se constitui, numa rede de relações em constante movimento. Entendemos que é da dinâmica dessas relações que se originam as tensões.

Ao olhar o microcosmo da “Escola Três em Um”, refletimos a partir de Brizolla (2007) que não basta focalizar o debate exclusivamente sobre a relação sistema educacional e alunos com deficiência, uma vez que os processos de exclusão da e na escola estão presentes como constitutivos do próprio sistema, e não provocados pela presença dos alunos com deficiência. Tais processos de exclusão são visibilizados na narrativa da gestora (que mostraremos mais adiante), sobretudo ao nos dizer quanto a violência, as desigualdades sociais e o tráfico influenciam nos processos decisórios da gestão escolar.

É nesse sentido que o fazer de cada indivíduo, cada um à sua maneira, conforme o lugar que ocupa naquela figuração, vai constituindo a totalidade da escola/mundo. O gestor, os professores, os alunos, as famílias, a comunidade de periferia constituem a “Escola Três em Um”, e o lugar que cada um ocupa nessa figuração corresponde para a materialização da Política Municipal de Educação Especial. Entendemos, a partir de Elias, que todos têm mais ou menos poder de influenciar, ou pelo menos tensionar a direção que a política educacional seguirá, a depender de uma série de fatores também imbricados e inter-relacionados, que estão tanto no interior quanto no exterior, mas que influenciam no seu movimento.

Ao optar pela organização deste texto a partir das *tensões* observadas naquela Escola, percebemos que suas relações, seus movimentos e a própria vida que pulsa naquele mundo não estão fixos, nem estanques, muito menos

atemporais; os percebemos interdependentes, inter-relacionados, em processo, em um *mundo, gigante, moinho, pião...*

Consideramos importante esclarecer que nos referimos ao termo gestão escolar, a partir da perspectiva de Libâneo (2007) que nos ajuda a compreender que a gestão escolar é uma instituição de execução e de tomada de decisões, “[...] considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões [...]” (LIBÂNEO, 2007, p. 324). A gestão da escola pesquisada é composta por uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora do projeto de reforço escolar e três pedagogas no turno da manhã, três à tarde e uma à noite. O número de coordenadores seguia a mesma distribuição: três, três e um.

Das várias *tensões* observadas naquela instituição, considerando os limites desta reflexão, elegemos aquelas relacionadas à função da diretora e da pedagoga que, a nosso ver, congregam variados pontos de tensão e sobre as quais passamos a discutir no tópico a seguir.

A gestão da “Escola Três em Um” em âmbito geral

Ressaltamos que fizemos opção pelo termo “diretor” para denominar a pessoa que tem a função social de gestor que, dentro de uma organização funcional burocrática, é o cargo de maior nível de comando.

Para compreendermos as relações na gestão da “Escola Três em Um”, nosso primeiro passo foi conhecer a diretora, procurando entender aspectos da gestão escolar que interferem na escolarização dos estudantes da educação especial. A entrevista com a diretora foi nos dando pistas para adentrarmos aquele mundo. Sobre sua experiência em gestão, relatou-nos ela, em entrevista, que trabalhou durante alguns anos como diretora de uma escola

privada e foi convidada⁶ pela Secretaria de Educação para assumir a gestão daquela, devido ao alto índice de reprovação. Segundo a diretora,

[...] os dados vêm mostrando um retrocesso no conhecimento dos alunos, é só olhar o desempenho da Provinha Brasil. No geral, nós tivemos 315 alunos reprovados no ano passado. Tivemos turma com mais da metade dos alunos reprovados, de 31 alunos 15 aprovados e 16 reprovados (DIRETORA – Entrevista/abril/2014).

Da complexidade apontada, destacamos alguns pontos na interseção da gestão da escola com a educação especial, a saber: as relações de poder, as questões pedagógicas e organizacionais, o planejamento e o envolvimento da equipe. Além das relacionadas à avaliação de larga escala – elemento de tensão entre a gestão e a educação especial. Nessa teia de tensões cotidianas, destacamos uma das preocupações da gestora. Em suas palavras,

Agora, se o Secretário de educação me perguntar sobre meu desempenho na melhoria dos resultados quantitativos da escola, eu não tenho condições, de imediato, de sair desse lugar de 50% de reprovação. É lógico que nossa meta é melhorar, eu não posso aceitar esse resultado [...] (DIRETORA – Entrevista/abril/2014).

O Ideb da Escola naquele ano nas séries iniciais foi de 4,5 e das séries finais de 3,7, quando as metas seriam 4,9 e 5,1, respectivamente. A Escola registrou *o pior Ideb do município*. Dizia a diretora: *Eu venho fazendo um apelo a todos os professores para trabalhar contra esse resultado. É preciso união e colaboração de todos para mudar esse resultado* (DIRETORA – Entrevista/abril/2014).

À luz das ideias eliasianas (ELIAS; SCOTSON, 2000), compreendemos que mais do que mostrar índices, a avaliação de resultados cria nos indivíduos um estigma de menor valor, em relação às outras escolas. Nesse sentido, de acordo com Cardoso e Magalhaes (2013, p. 4):

Os sistemas de avaliação da atualidade se revelam pela ênfase que concedem aos produtos e resultados. Atribuem mérito a alunos, instituições ou redes de ensino, além de escalonar os dados de desempenho predominantemente quantitativos. Destacam a avaliação externa não articulada à autoavaliação e divulgam os resultados, originando *rankings*.

⁶ A rede municipal à qual pertence a escola pesquisada não segue nenhuma regra para escolha e nomeação da função de diretor escolar, além da indicação política.

A avaliação de larga escala adotada no Brasil⁷ propicia classificação e seleção “[...] que incorpora[m], conseqüentemente, a exclusão, como inerente aos seus resultados, o que é incompatível com o direito de todos à educação” (SOUSA, 2009, p. 34). Este tipo de avaliação gera ações centralizadoras e antidemocráticas, que naturalizam as desigualdades sociais, por meio da manutenção do controle do governo sobre os sistemas de ensino. Sob esse aspecto, parece que a gestora está presa numa rede, controlada e manipulada pela ideologia de busca de resultados que a conduz nas suas ações e decisões.

Para além do *rankeamento* das instituições provocado pelas avaliações de larga escala e pela publicação dos resultados em forma de índices, a rede de relações e de interdependência estabelecidas entre as escolas e os vários microcosmos que as constituem produzem subjetividades, formas de pensar, de viver e de compor a política educacional, seja a mais ampla ou a da modalidade da Educação Especial. Um exemplo disso é que, impelida pelos índices do Ideb, a diretora tenta provocar os docentes a se manifestarem sobre o resultado, e estes reagem atribuindo aos alunos a responsabilidade pelo mau desempenho que, na fala dos professores, é o resultado da “[...] pobreza, da violência e da falta de políticas sociais para a comunidade (PROFESSORA – Entrevista/abril/2014).

De modo geral, os desafios cotidianos que a gestão enfrenta acabam por ocupar muito da sua agenda, comprometendo sua possibilidade de ação e intervenção em outras frentes. Importa destacar que seus efeitos se dão em cadeia de inter-relação. Nesse cenário de desafios mutuamente relacionados, passamos ao próximo destaque.

A Gestão da “Escola Três em Um” no âmbito da Educação Especial

⁷ Sobre a implantação da Avaliação de Larga Escala no Brasil, ver: WERLE, Flávia Obino, C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio**: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

Diante da complexidade de gerir o mundo em que a “Escola Três em Um” se constitui, analisamos o envolvimento de sua diretora nos processos de escolarização dos estudantes da Educação Especial daquela unidade. O que nos provoca nessa tensão é o fato de estudos (GARCIA, 2011; BATISTA, 2011) apontarem o perigo da sala de recursos tornar-se o centro da Educação Especial nas instituições educacionais, e a professora dessa sala, sua única referência. Sobre esse aspecto na escola pesquisada, a diretora afirma:

[...] o que me deu muita segurança aqui? A professora da sala de recursos, ‘Eliana’. Eu posso ficar uma semana sem ir à sala de recursos, mas sei que o trabalho está sendo feito. Ela é muito comprometida, então eu tenho ficado muito satisfeita, porque sei que o aluno não está sendo negligenciado. Agora se você falar do meu envolvimento, ele é limitado, no máximo, participo das reuniões de pais [...] (DIRETORA – Entrevista/abril/2014).

Entre outros aspectos, a declaração da diretora evidencia que a sala de recursos e sua professora constituem o centro de referência de toda a Educação Especial naquela unidade. A professora da sala de recursos é quem detém o conhecimento sobre a modalidade. Compreendemos que essa relação seja consequência do processo histórico em que a Educação Especial, ao longo dos anos no Brasil foi se constituindo, e que se “[...] materializou na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos” (KASSAR, 2011, p. 62). Em consequência, as pessoas acreditam que, para trabalhar com a Educação Especial, é necessário um conhecimento que não cabe a ela, mas ao outro.

Na “Escola Três em Um”, observamos que a diretora apoia o processo de escolarização dos estudantes da educação especial, mas, seu “envolvimento, é limitado” (DIRETORA – Entrevista/abril/2014). A limitação é justificada pela falta de conhecimento específico que por sua vez pode implicar em desdobramentos nos processos de garantia dos dispositivos para a inclusão. Entendemos, no entanto, que no âmbito da escola, é o diretor quem tem o papel de articular as diferentes instâncias para garantir as condições de

escolaridade dos estudantes, bem como, fomentar os processos de aprendizagem e permanência de todos.

Para Libâneo (2007), o administrativo e o pedagógico da escola são dimensões intrínsecas do ato de educar que devem estar articuladas para o mesmo objetivo: ensinar a todos os estudantes. Deste modo, temos a compreensão que as questões pedagógicas, a organização e os planejamentos que se destinam à garantia da escolarização dizem respeito à gestão dos processos de inclusão assumidos pela instituição. A dimensão pedagógica deve estar voltada para a aprendizagem de todos, constituindo-se a partir do trabalho coletivo, mediado pelo pedagogo, pois é ele quem articula a gestão das atividades pedagógicas, visto ser o profissional responsável em coordenar e alinhar todas as práticas docentes (PATUZZO, 2014).

Nesse sentido, Correia (2014) também nos dá pistas para pensar sobre a importância da figura do pedagogo na gestão da escola, na articulação do trabalho pedagógico da Educação Especial, no sentido de propor alternativas para o ensino, aprendizagem e avaliação dos estudantes. Os educadores precisam se questionar sobre como concebem essa relação em seus cotidianos, entre si e consigo mesmo.

Sobre esse aspecto, adentramos a gestão dos processos educativos dos estudantes, refletindo sobre o trabalho dos professores que têm estudantes com deficiência na sala de aula. Nosso pressuposto é que alguns desses estudantes demandam propostas de trabalho diferenciadas, exigindo recursos e estratégias que os permitam envolvimento no processo de construção do conhecimento.

A gestão dos processos educativos dos estudantes

Ao entrevistar a pedagoga da escola, buscamos conhecer a forma como ela e as professoras lidavam com as ações pedagógicas voltadas para os estudantes da Educação Especial. Nas narrativas, percebemos que a forma como tratavam os processos educativos dos alunos desta modalidade estava

relacionada com a imagem que a escola historicamente havia produzido do estudante com deficiência: um sujeito limitado, com poucas possibilidades de aprendizagem e incapaz de acompanhar o que era ensinado aos demais alunos e que, pela sua limitação, necessitava de uma pessoa ao seu lado para realizar o trabalho pedagógico.

Tal concepção também fora assumida pela política educacional do sistema de ensino do qual a “Escola Três em Um” fazia parte, ao prever a contratação de um segundo professor para atuar na sala de aula comum, junto aos estudantes com diagnóstico de deficiência múltipla, deficiência intelectual severa e autismo infantil. A pedagoga acreditava que, sem esse profissional, os alunos estavam desamparados. Na entrevista, primeiro ela declara não saber o que planejar para aqueles alunos, depois, diz “[...] professor, vamos estudar, precisamos conhecer as deficiências, vamos ver o que a gente pode fazer, de acordo com a deficiência, a gente tem que buscar [...]” (PEDAGOGA – Entrevista/set/2014).

Tal situação nos leva a refletir sobre como fazer do planejamento um instrumento que potencialize os professores e os pedagogos a trabalharem com esses estudantes, de modo a superar as questões e os desafios trazidos pelo seu jeito de ser e pelos interditos produzidos pela própria sociedade. Por outro lado, a falta de atuação pedagógica, tanto por parte de professores quanto de pedagogos, a nosso ver, têm fortalecido a crença de que eles são incapazes de serem envolvidos nas atividades que compõem o currículo escolar.

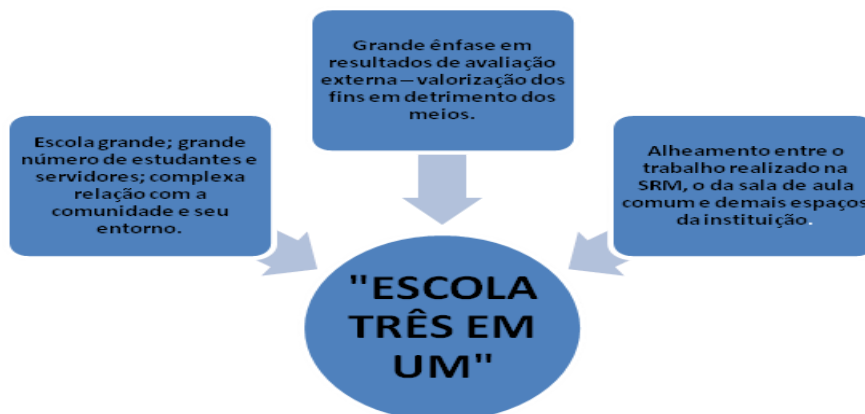
A gestão dos processos educativos e administrativos da escola devem se constituir em redes de apoio, necessárias às ações e intervenções junto aos estudantes da Educação Especial. Sobre essa questão, Vieira (2012, p. 194) adverte que “[...] quanto mais a pessoa se distancia do padrão de sujeito considerado capaz de aprender, dele se distancia a possibilidade de ser envolvido com a produção de conhecimento”. Nesse sentido, defendemos que os profissionais da escola acreditem na possibilidade de aprendizagem de

todos os alunos, independente das condições biológicas ou sociais que apresentem.

Assumir tensões

Ao rever, sob as lentes eliasianas, os elementos que constituem o mundo da “Escola Três em Um”, consideramos conveniente organizar na Imagem 3 nossos achados, destacando as tensões que estão a desafiar a materialização da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008).

Imagem 3 - A “Escola Três em Um” e as tensões que a constituem



Fonte: Baseado nas observações em campo; elaborado pelas autoras.

A partir das minúcias encontradas em campo, conseguimos perceber nos microcosmos que constituem a “Escola Três em Um” grande ênfase por parte da gestão nos resultados de avaliação externa, preocupação com a imagem da escola a partir de índices, ao procurar atender muito mais às convocações do sistema externo do que aos diretos envolvidos naquele processo educacional.

Percebemos também haver uma cisão entre os mundos da educação geral e o da educação especial. Parece-nos que o fazer da modalidade orbita num mundo paralelo, dentro daquele mesmo espaço, justificado pelo não saber, não conhecer. Os conhecimentos específicos da Educação Especial são delegados às *pessoas da área*, parecendo ainda haver um consenso silencioso entre os

profissionais no que concerne ao currículo a ser trabalhado com os estudantes da Educação Especial que deve ser um *currículo especial*, ainda que pouco articulado ao conhecimento cultural e historicamente sistematizado.

Ao identificar os elementos que constituem o macrocosmo da “Escola Três em Um”, refletimos sobre a necessidade de que todos (estudantes, família, profissionais, pesquisadores e gestores) assumam uma postura de maior tensionamento a ponto de fazer pender a *balança de poder*, a fim de que a instituição compreenda que a Educação Especial precisa ser assumida por todos.

Destacamos que se as tensões são um elemento intrínseco das relações humanas (ELIAS, 1994b), elas precisam ser assumidas por todos os envolvidos de modo a colocar em movimento, isto é, de fazer o processo de escolarização dos estudantes da Educação Especial andar um pouco mais em direção ao cumprimento da garantia não só do acesso, como também da aprendizagem que a legislação já lhes garante. É preciso que o estudante da educação especial seja, antes de tudo, visto como sujeito de direito cujo Artigo 205 da Carta Maior do país já lhe assegura, ao proclamar que a *educação é direito de todos* e dever do Estado.

A escola deve superar a abordagem dicotômica que focaliza ora a deficiência, ora o indivíduo, e conceber o estudante como um ser integral, valorizando a coletividade e o engajamento mútuo para que todos aprendam. Compreender a relação com os saberes é uma importante tarefa, considerando, sobretudo, o ser humano como sujeito que aprende e que se constitui na relação com o outro (ELIAS, 1994a). É na relação com o outro, com o conhecimento na escola e da escola que as práticas de escolarização devem se constituir. É da relação que os profissionais possuem (ou ainda não) com o saber que suas ações devem partir, a fim de garantir a aprendizagem de todos nesse *mundo gigante, moinho, pião*.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Carlos Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 4., 2011, Nova Almeida, ES. Anais... Nova Almeida, ES: FCAA, 2011.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Brasília: MEC. SEESP. 2008.

BRIZOLLA, Francéli. **Políticas públicas de inclusão escolar**: “Negociação sem fim”. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; Educação especial no contexto da política de avaliação em larga escala: a realidade de um município do nordeste brasileiro. In: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 23 de mar. 2015.

CORREIA; Vasti Gonçalves de Paula. **Alunos com paralisia cerebral na escola**: linguagem, comunicação alternativa e processos comunicativos. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.

_____. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1994b.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política nacional de educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. Professores e educação especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 65-78. 2v

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães.; Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2007.

NUNES, Isabel Matos. **Política de Educação Especial para alunos com diagnóstico de deficiência múltipla**: Contornos e Tensões. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos. In: DOURADO, Luiz Fernando. **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?** São Paulo: Xamã, 2009.

PATTUZZO, Karolini Galimberti. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar**: possibilidades de ação na escola comum. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

VIEIRA, Alexandro Braga **Currículo e educação especial**: As ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.