

INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADE EDUCACIONAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE A RECURSIVIDADE NA RELAÇÃO ENTRE INDIVÍDUO E ESTRUTURA SOCIAL

INCLUSION OF STUDENTS WITH EDUCATIONAL NEEDS IN PUBLIC SCHOOLS: A THEORETICAL DISCUSSION ON RESOURCE IN THE RELATIONSHIP BETWEEN INDIVIDUAL AND SOCIAL STRUCTURE

Fernanda Cristina Corrêa da Costa¹
Fernanda Versiani²

RESUMO: a falta de recursos disponíveis para a educação pública, diferenças no financiamento baseado em impostos, desigualdades socioeconômicas e políticas governamentais são alguns dos motivos que contribuem para o baixo investimento financeiro na educação pública afetando diretamente as políticas e práticas para educação inclusiva (Vilaronga et al., 2021). Além do Estado, enquanto estrutura social (Giddens, 2009), há também a participação de mais duas estruturas que devem ser levadas em considerações na educação inclusiva: a escola pública e a família (Ronan et al., 2020). Sendo assim, este ensaio teórico tem como objetivo apresentar e discutir a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas públicas e a importância de compreender a relação recursiva das estruturas estado, escola e família neste processo. Nota-se que diante da concepção de Giddens (2009), o estado, a escola e família possuem regras e normas que são formalizadas diariamente e podem moldar e ser moldadas de acordo com ações individuais ou grupos sociais. É importante compreender os papéis dos agentes e como estes são desempenhados diante dessas regras, normas e valores constituídos em cada estrutura. Assim, percebe-se que é possível explorar novos estudos que compreendem que as ações dos agentes envolvidos em cada uma destas estruturas influenciam recursivamente os comportamentos e, conseqüentemente, as políticas e práticas da educação inclusiva. Sugerindo a Teoria da Estruturação de Giddens como uma possibilidade de analisar o fenômeno e contribuir para gestão escolar e para que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, necessidades ou características, tenham igualdade de acesso a uma educação de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade; Teoria da Estruturação; Educação Inclusiva.

¹ Mestranda em Administração

Instituição: Centro Universitário Unihorizontes

Endereço: Rua Paracatu, 600, Barro Preto, Belo Horizonte – MG, CEP: 30180-090

E-mail: fernanda.costa280@educacao.mg.gov.br

Tel: (32) 98892-5706

² Pós Doutorado em Administração com ênfase em relações de trabalho e gestão de pessoas

Instituição: Centro Universitário Unihorizontes

Endereço: Rua Paracatu, 600, Barro Preto, Belo Horizonte – MG, CEP: 30180-090

E-mail: nandaversiani@gmail.com

Tel: (31) 99898- 1731

ABSTRACT: the lack of resources available for public education, differences in tax-based financing, socioeconomic inequalities and government policies are some of the reasons that contribute to the low financial investment in public education, directly affecting policies and practices for inclusive education (Vilaronga et al., 2021). In addition to the State, as a social structure (Giddens, 2009), there is also the participation of two more structures that must be taken into consideration in inclusive education: the public school and the family (Ronan et al., 2020). Therefore, this theoretical essay aims to present and discuss the inclusion of students with special educational needs in public schools and the importance of understanding the recursive relationship between state, school and family structures in this process. It is noted that in view of Giddens' (2009) conception, the state, school and family have rules and norms that are formalized daily and can shape and be shaped according to individual actions or social groups. It is important to understand the roles of agents and how they are performed in light of these rules, norms and values constituted in each structure. Thus, it is clear that it is possible to explore new studies that understand that the actions of the agents involved in each of these structures recursively influence behaviors and, consequently, the policies and practices of inclusive education. Suggesting Giddens' Structuring Theory as a possibility to analyze the phenomenon and contribute to school management and so that all students, regardless of their abilities, needs or characteristics, have equal access to quality education.

KEYWORDS: Diversity. Structuring Theory. Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é um tema complexo, principalmente quando retratado em organizações públicas que carece de investimentos do estado, cujo está constantemente em restrições orçamentárias (Vilaronga et al., 2021), sobretudo a área da educação no Brasil (Marques & Rosa, 2021; Rosa & Lima, 2022; Brotoslin & Souza, 2023).

A falta de recursos disponíveis para a educação pública, diferenças no financiamento baseado em impostos, desigualdades socioeconômicas e políticas governamentais são alguns dos motivos que contribuem para o baixo investimento financeiro na educação pública afetando diretamente as políticas e práticas para educação inclusiva (Mendes, 2006; Ronan et al., 2020; Vilaronga et al., 2021). Mas estes não devem ser os únicos desafios para se discutir a inclusão destes alunos. Além do Estado, enquanto estrutura social (Giddens, 2009), há também a participação de mais duas estruturas que devem ser levadas em considerações na educação inclusiva: a própria Escola pública e a Família (Ronan et al., 2020). Isto é, a forma como uma sociedade se organiza e como as relações se interligam e interagem por meio dos papéis sociais, onde há regras, normas e valores que determinam os comportamentos (Giddens, 2009).

Antes de falar sobre cada estrutura, ressalta-se que a educação inclusiva no Brasil se baseia em diversos princípios e políticas que têm como objetivo assegurar a igualdade de oportunidades a todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, transtorno do espectro do autismo, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008; Baptista & Viegas, 2016; Ronan et al., 2020), sendo estes considerados os alunos com necessidades educacionais especiais. A educação inclusiva é um conceito que busca incluir todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, na educação regular. Ela trata da interface entre o direito de todos à educação e o direito à diferença, ou seja, da linha tênue existente entre ambos e de como esse direito expõe todas as transformações que a escola precisa realizar para se tornar um ambiente educacional inclusivo (Santos, 2020).

Com isso, a Escola tem um papel fundamental na promoção da inclusão escolar. É importante que as práticas pedagógicas sejam adaptadas para atender às necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e que haja um ambiente acolhedor e respeitoso (Brotoslin & Souza, 2023). Mas com a infraestrutura inadequada para atender às necessidades desses alunos, como rampas de acesso, banheiros adaptados e salas de aula com recursos inclusivos, dificulta a atuação das escolas públicas (Ronan et al., 2020). Além disso, é importante que as escolas ofereçam recursos e formação continuada para os professores, além de adaptar as práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos com necessidades especiais, como apontam Oliveira e Lopes (2019). Porém, na maioria das vezes, às escolas ficam reféns às ações do estado e tais práticas acabam sendo limitadas e subestimadas pelos profissionais que atuam nas escolas e pelos próprios familiares (Enes & Bicalho, 2014).

É fundamental que os familiares sejam envolvidos no processo educacional, participando de reuniões e acompanhando o desenvolvimento dos filhos, cuja família pode oferecer apoio emocional e incentivar a autonomia dos alunos com necessidades educacionais especiais. De acordo com Rabelo e Araújo (2020), a participação ativa da família no processo educacional é um fator importante para a inclusão escolar de alunos com deficiência, uma vez que ela pode oferecer apoio emocional e incentivar a autonomia desses alunos. Dessa forma, a estrutura familiar pode influenciar positivamente a integração escolar.

Assim, tendo como base a concepção de recursividade de Giddens (2009) para discutir sobre a inclusão destes alunos nas escolas públicas, compreende-se que a sociedade

é formada por diferentes estruturas, como a estrutura social, a estrutura cultural e a estrutura institucional. Essas estruturas são moldadas pelas ações dos indivíduos, mas que também limitam e orientam essas ações (Versiani et al., 2019). Ou seja, neste estudo assume que há recursividade na relação entre indivíduo e estrutura, um fluxo contínuo de interferência da ação construída pelo sujeito na ação orientada pela estrutura e vice-versa.

Sendo assim, este ensaio teórico tem como objetivo apresentar e discutir a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas públicas e a importância de compreender a relação recursiva das estruturas estado, escola e família neste processo. Para tanto, este ensaio está dividido em cinco seções: (i) introdução; (ii) breve cenário atual de alunos com necessidades especiais nas escolas estaduais de MG e alguns dos desafios enfrentados; (iii) relação indissociável entre estado, escola e família na inclusão de alunos com necessidades especiais: uma discussão à luz da recursividade de Giddens; (iv) considerações finais; (v) referências. A escolha de escolas estaduais de MG se deu apenas como forma de ilustrar um cenário atual dos alunos com necessidades especiais. Além disso, este estudo faz parte de um projeto de pesquisa de dissertação ainda em construção, cujo recorte será nas escolas estaduais de MG.

Breve cenário atual de alunos com necessidades especiais nas escolas estaduais de MG e alguns dos desafios enfrentados

Segundo dados da Secretaria de Estado de Educação o ano letivo de 2023, da rede estadual de ensino de Minas Gerais, iniciou-se com cerca de 1,7 milhão de estudantes matriculados. Desse total, de acordo com a legislação vigente, estima-se que quase 60 mil são da educação especial, pois são estudantes com deficiências e/ou transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades/superdotação. Ressalta-se que são consideradas deficiência: cegueira; baixa visão; surdocegueira; deficiência auditiva; surdez; deficiência intelectual; deficiência física; deficiência múltipla (Guia da Educação Especial - MG, 2014):

Quadro 1: Tipos de deficiência conforme o Guia de Educação Especial

| DEFICIÊNCIAS | |
|----------------------------|--|
| Tipo de deficiência | Descrição |
| Cegueira | Ausência total de visão até a perda da percepção luminosa. |
| Baixa Visão | Comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, após a melhor correção. Possui resíduos visuais que |

| | |
|--------------------------------|--|
| | permitted a reading of printed texts enlarged or with the use of optical resources. |
| Surdocegueira | Trata-se de deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual concomitantemente. |
| Deficiência Auditiva | Consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB até 70 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz. |
| Surdez | Consiste na perda auditiva acima de 71 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz. |
| Deficiência Intelectual | Incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, e está expressa nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade. (AAMR, 2006). |
| Deficiência Física | Consiste na alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho das funções. |
| Deficiência Múltipla | Consiste na associação, de dois ou mais tipos de deficiência (intelectual/ visual/ auditiva/física). |

Fonte: Guia da Educação Especial – MG (2014)

Dados do censo escolar do estado de Minas Gerais de 2022 demonstram o cenário dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas estaduais de ensino regular e dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas estaduais exclusiva de educação especial, conforme detalhado na Tabela 1:

Tabela 1 – Número de matrículas nas escolas estaduais de MG

| Tipos de deficiência | Classe Comum | Educação | Total de Matrículas |
|-------------------------|--------------|--------------------|---------------------|
| | | Especial Exclusiva | |
| CEGUEIRA | 249 | 40 | 289 |
| BAIXA VISÃO | 4.057 | 48 | 4.105 |
| SURDEZ | 793 | 115 | 908 |
| SURDOCEGUEIRA | 13 | 2 | 15 |
| DEFICIÊNCIA AUDITIVA | 1.876 | 35 | 1.911 |
| DEFICIÊNCIA FÍSICA | 5.386 | 187 | 5.573 |
| DEFICIÊNCIA INTELECTUAL | 51.864 | 1.846 | 53.710 |
| DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA | 4.616 | 236 | 4.852 |

INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADE EDUCACIONAIS EM ESCOLAS

| | | | |
|--------------|---------------|--------------|---------------|
| AUTISMO | 8.651 | 193 | 8.844 |
| SUPERDOTAÇÃO | 617 | 0 | 617 |
| Total | 64.785 | 2.109 | 66.894 |

Fonte: Censo Escolar (2022).

Para o acompanhamento e desenvolvimento desses alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede estadual de ensino, a Secretaria de Estado de Educação oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na forma de apoio (professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, intérprete de Libras e guia-intérprete) e de complementação no contraturno de escolarização do aluno (sala de recursos). Que utilizam métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades, anos de escolaridade e níveis de ensino para complementar ou suplementar a formação dos estudantes da educação especial. O objetivo é garantir o acesso ao currículo, a permanência do estudante na instituição de ensino estadual e a qualidade no processo de ensino aprendizagem. Visando efetivar a matrícula e assegurar o percurso escolar dos alunos da educação especial no ensino regular da rede estadual, alguns critérios devem ser observados, levando em conta a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, são eles:

- No ato da matrícula, a família deve informar à escola sobre o tipo de necessidade educacional que o seu filho apresenta e entregar o laudo ou relatório feito por profissional da área de saúde constando o diagnóstico.
- Além da matrícula na etapa regular de ensino correspondente à idade, o estudante com deficiência, transtornos do espectro autista e/ou altas habilidades/superdotação tem direito à matrícula no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais no turno inverso ao da sua escolaridade que deve ser realizada pela família.
- Para o atendimento adequado ao estudante matriculado, a escola deve elaborar o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), no qual, a escola fundamenta o processo educacional do estudante, suas capacidades e deficiências, habilidades e competências já desenvolvidas e as suas necessidades de recursos de acessibilidade.

Estes critérios também fazem parte da discussão sobre educação inclusiva, que vem passando por diversos avanços, retrocessos e desafios desde o seu surgimento até os dias atuais. Vale destacar a que por mais que haja esta discussão na Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a partir da literatura é possível diferenciar

inclusão de inserção. Isso se faz necessário, pois muitas vezes estas políticas e diretrizes educacionais sobre inclusão social, na prática, podem se dar somente no âmbito de inserção e não de inclusão (Silva et al., 2021). A inserção trata-se da incorporação de indivíduos ou grupos na sociedade, mas não necessariamente implica uma integração completa. Enquanto inclusão busca eliminar as barreiras e desigualdades que podem impedir essa participação plena, envolvendo práticas e ações cotidianas para impedir discriminações, preconceitos e exclusões (Mazzota, 2005; Silva et al., 2021).

Então, diante dos tópicos descritos acima, o ato da matrícula e a possibilidade de entrar em uma escola seria a inserção do aluno com necessidade educacional especial. Mas para trabalhar a educação inclusiva é necessário ir além. Afinal, conforme Mazzota (2005), a legislação traz a obrigatoriedade das escolas em receber todos os alunos sem discriminação, o que é um primeiro passo para inclusão, porém, é importante e necessário garantir a permanência e o aprendizado.

O surgimento da educação inclusiva - mesmo sem essa denominação, pois falava-se em educação especial - se deu a partir dos diversos movimentos sociais internacionais e começou a ganhar força em diversas partes do mundo como, nos Estados Unidos e na Europa na fase Pós Segunda Guerra Mundial, quando os soldados com deficiência retornaram aos seus países de origem e os governos tomaram providências para sua reabilitação e educação. A partir daí o movimento cresceu e ganhou muitos adeptos (Mantoan & Baptista, 2018). Então, pode-se dizer que as primeiras preocupações no caminho para uma educação inclusiva, foi nos Estados Unidos, com a lei pública 94.142, de 1975, resultante de reivindicações de pais para que seus filhos com necessidades educacionais especiais tivessem acesso às escolas de qualidade (Stainbak & Stainbak, 1999).

No Brasil, a partir da década de 50, também surgiram os primeiros registros históricos sobre educação especial, que antecede a discussão sobre educação inclusiva. Com o passar dos anos, a até então educação especial foi reconhecida como um direito social tendo sua previsão na Constituição Federal de 1988. A partir da década de 1970, em meio ao movimento mundial pela inclusão, foi que a educação especial passou para uma perspectiva inclusiva, na tentativa de impulsionar a reestruturação dos sistemas educacionais (Freitas & Rodrigues, 2011). Porém, é importante mencionar que o país vivia uma crise econômica e uma política neoliberal, então a ideia de reestruturar a educação no Brasil sob a perspectiva mais inclusiva estava estremecida, pois muitas ações que teriam sido assumidas pelo governo brasileiro não conseguiram ser sustentadas. Neste momento, a inclusão era pensada somente

como números, isto é, a quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais que estavam matriculados nas escolas. Mas esse não é o verdadeiro sentido da educação inclusiva (Ferrari, 2021).

Em 1990, foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para todos que estabeleceu metas para os sistemas de ensino ao redor do mundo, buscando universalização, equidade e melhora da qualidade da educação (Nogueira & Míoto, 2006). Em 1994, a educação inclusiva começou a se fundamentar a partir da Conferência Mundial de Educação Especial, quando foi proclamada a Declaração de Salamanca, que defende o direito à educação para todas as pessoas, independente de suas condições e particularidades. A partir daí, surgiram as primeiras políticas públicas com o objetivo de assegurar o acesso de alunos com deficiência às escolas regulares do país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que regulamenta a educação pública e privada no país, estabeleceu que a educação inclusiva deve ser promovida em todas as etapas e modalidades de ensino (Brasil, 1996; Braun & Vianna, 2010).

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) com o objetivo de traçar diretrizes e metas para a educação do nosso país. A universalização do atendimento escolar foi uma das diretrizes que contemplou a educação inclusiva em sua meta 4, que diz: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”. (Brasil/MEC. Lei nº 010172, 2001, cap. V p. 19).

Depois de muitas lutas, a educação inclusiva, foi formalizada em 2008 por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que passou a priorizar a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular. A partir da instituição desta política, que foi uma grande conquista para a educação especial, todos os alunos devem ser matriculados no ensino regular, frequentando as salas de aula comuns, tendo o direito de compartilhar os mais diversos os espaços de aprendizagem com todos os demais estudantes, independentemente de sua condição física, intelectual, sensorial ou psíquica (Brasil, 2008).

Assim, no que tange aos direitos de uma educação inclusiva, percebe-se que há avanços na implementação de leis no país, porém, ainda existem desafios a serem superados quanto à efetividade da inclusão nas escolas públicas (Batista & Nicodem, 2016; Martins, 2018). Compreende-se que a inclusão vai além de matricular os alunos com necessidades especiais nas escolas, é preciso ações internas por parte dos profissionais que trabalham nas

escolas, juntamente com uma rede de apoio, por exemplo, familiares, psicólogos, professores de apoio, profissionais da saúde, assistentes sociais, conselhos tutelares, Ministério Público, universidades e faculdades com os setores de preparação para inserção no mercado de trabalho, dentre outras (Guia da Educação Especial –MG, 2014).

Em concordância, Marques e Rosa (2021) destacam que o processo de inclusão não é somente responsabilidade das escolas, mas de toda a sociedade. Desse modo, é necessário que a organização educacional do setor público se enfoque em políticas intersetoriais, com participação e envolvimento dos setores de saúde, assistência social e cultura, para que possam oferecer suporte adequado para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Conforme alguns autores, a inclusão escolar envolve a garantia do acesso e da participação de todos, independentemente de suas habilidades, condições pessoais e sociais, bem como na adequação dos sistemas, favorecendo à acessibilidade para que todos os alunos possam ter uma educação de qualidade, respeitando as diferenças, sem discriminação ou exclusão intencional (Stainback & Stainback, 1999; Mantoan, 2002; Sasaki, 2009).

Quanto aos desafios, alguns são encontrados na literatura como, por exemplo, falta de recursos financeiros, contratação de professores especializados, formação continuada de professores, infraestrutura inadequada nas escolas com adaptações arquitetônica, falta de conhecimento, preconceitos, aquisição de materiais didáticos adaptados, instalação de equipamentos e tecnologias necessárias para apoiar a aprendizagem inclusiva, dentre outros (Silva et al., 2017; Gonzaga, 2019; Paganotti et al., 2021).

É difícil pensar nestes desafios isoladamente sem compreender a relação que existe entre as estruturas sociais - composta por regras, normas e valores que orientam o comportamento humano - e as ações sociais - comportamento dos indivíduos em resposta a essas regras e normas (Giddens, 2009). Portanto, diante do que foi apresentado e, sobretudo, dos desafios enfrentados é que parte para uma análise da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais a partir da Teoria da Estruturação de Giddens (2009), destacando a importância das estruturas estado, escola e família neste processo.

Relação indissociável entre estado, escola e família na inclusão de alunos com necessidades especiais: uma discussão à luz da Teoria da Estruturação de Giddens

A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais é um processo que envolve não apenas as estruturas estado, escola e família, mas também a ação dos

agentes envolvidos nesse processo. De acordo com Giddens (2003; 2009), os agentes são os indivíduos ou a coletividade que atua dentro do contexto social que fazem parte das estruturas sociais que são compostas por regras, normas e valores que orientam o comportamento humano. A ação dos agentes pode ser influenciada pela estrutura social em que estão inseridas, mas também pode influenciar a transformação dessa estrutura (Ferreira;Costa, 2020).

As estruturas estado, escola e família são formadas por agentes que atuam com a agência, isto é, habilidade do agente em tomar decisões e agir de forma a modificar ou reproduzir as estruturas sociais (Giddens, 2003; 2009). Se retomar aos desafios para inclusão mencionados anteriormente é possível perceber que todos vão estar ligados diretamente às políticas públicas e aos recursos financeiros disponibilizados pelos agentes que compõe o estado, que de alguma forma podem modificar ou continuar reproduzindo a escassez de verba destinada a educação básica e/ou o amargo resultado pífio dos gastos investidos na educação, por comparativamente ser maior que de outros países (Fonseca et al., 2019).

Pensando no setor público, a na relação de poder nela estabelecida, o estado é uma estrutura que influência diretamente no processo de inserção e inclusão escolar a partir das políticas públicas e dos investimentos de recursos. Para Giddens (2003), o estado como estrutura desempenha um papel central na organização e regulação da sociedade. Ele entende o estado como uma instituição que possui autoridade e poder legítimo para exercer controle social e tomar decisões que afetam a vida dos indivíduos. O estado estabelece leis, políticas e normas que moldam as relações sociais e governa os processos de tomada de decisão em uma sociedade. Sendo assim, as políticas públicas implementadas e os recursos disponibilizados pelo estado enquanto estrutura tem um papel fundamental na efetivação do processo de inclusão escolar.

Os profissionais que trabalham nas escolas e os familiares acabam ficando “presos” às regras e normas impostas pelo estado, o que dificulta a desempenhar atividades mais inclusivas por falta de recursos. Por exemplo, o investimento na formação continuada de professores é algo que depende do estado e é tida como uma das principais irradiações para a educação inclusiva (Enes & Bicalho, 2014; Baptista & Viegas, 2016; Silva, 2017; Gonzaga, 2019; Paganotti et al., 2020; Ronan et al., 2020; Vilaronga et al., 2021; Brostolin & Souza, 2023). Mas ao mesmo tempo, as famílias e as escolas também possuem suas próprias regras e normas que podem se chocar, ou não, com as impostas pelo estado. Logo, as ações dos agentes baseadas nos valores e nas normas podem influenciar novos

comportamentos, novas ações e, até mesmo, novas políticas públicas para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Neste contexto, o estudo de Rosa e Lima (2022) retrata como as mudanças de políticas nacionais de educação inclusiva, ocorridas entre 2016 e 2019, e o papel dos agentes responsáveis pela gestão da educação inclusiva que iam ocupando cargos públicos e cargos nas escolas eram fundamentais para a tentativa de mudanças das políticas públicas e das ações internas nos ambientes escolares, de forma concomitante. À medida em que ocorria uma mudança de governo em 2016, novas políticas surgiram e algumas foram sobrepostas por influências das reconfigurações dos papéis das famílias como, por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implementada em 2008 (PNEEPEI). Isto é o que Giddens (2009) chamaria de recursividade, um dos elementos básicos que compõe a Teoria da Estruturação.

A recursividade refere-se à ideia de que ação e estrutura são indissociáveis e que ações individuais podem ter efeitos sobre a estrutura social existente. Giddens (2009) argumenta que, através de um processo recursivo, as práticas e instituições sociais são reproduzidas, transformadas e redefinidas ao mesmo tempo em que estruturam a ação individual. Em outras palavras, a ação individual é moldada pela estrutura social, mas essa mesma ação pode transformá-la ao mesmo tempo, criando um loop recursivo contínuo de influência mútua. Portanto, a recursividade é fundamental para entender como a estrutura social é mantida e transformada ao longo do tempo.

Foley (2003) destaca que a recursividade se refere à interação contínua entre ação e estrutura, onde ações individuais moldam e são influenciadas pelas estruturas sociais existentes. Esse processo é cíclico, em que a estrutura influencia a ação, mas também é modificada por ela, sugerindo uma visão dinâmica da sociedade, em que as estruturas sociais são constantemente reafirmadas e transformadas pelas ações dos atores sociais.

Pensar na recursividade dentro deste cenário de Rosa e Lima (2022), por exemplo, é compreender que há um equilíbrio de influências entre os agentes que compõem as estruturas sociais, cujas atividades humanas não são criadas por atores, mas continuamente criadas e recriadas pelos agentes dos próprios meios (políticos, gestores responsáveis pela educação inclusiva, professores, diretores escolares, coordenadores, especialistas, professores de apoio, pais, mães, avós, familiares etc.) que se expressam dentro de estruturas e regras. Conforme Lima (2014, p. 41), “tanto a estrutura impacta a atividade humana quanto a

atividade humana molda as estruturas, recursivamente, ou seja, cada elo precisa ser analisado como forma de entender o outro elo, pois eles são mutuamente dependentes”.

As regras desempenham um papel fundamental, pois são as normas, valores e convenções que guiam as ações dos atores sociais. As regras fornecem um conjunto de princípios e diretrizes que orientam o comportamento dos indivíduos dentro de um determinado contexto social. No entanto, as regras não são imutáveis; elas são continuamente interpretadas e reinterpretadas pelos atores sociais, o que contribui para a dinâmica da ação social (Versiani, et al., 2019). Esta concepção pode ser associada há alguns dos desafios encontrados na pesquisa de Rodrigues e Gomes (2020) sobre a relação escola-família. Um dos resultados apontam que há um desconhecimento por parte dos familiares sobre as funções dos profissionais da educação infantil na educação inclusiva. Ou seja, a falta de conhecimento das normas e regras podem vir a contribuir nas ações, ou até mesmo falta delas, na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais,

A investigação das regras, conforme ressalta Junquillo (2003), é crucial para aprofundar nosso conhecimento sobre como as normas e convenções sociais orientam o comportamento humano. Compreender como as regras são interpretadas e reinterpretadas pelos atores sociais em diferentes contextos sociais permite uma análise mais sofisticada das dinâmicas sociais e das formas como as normas são adaptadas e contestadas.

As rotinas e regras são componentes fundamentais da estrutura social. Segundo Giddens (2003), as rotinas são as práticas diárias realizadas pelos indivíduos que, juntas, formam um conjunto estruturado de comportamentos. Essas rotinas são reproduzidas e transmitidas através da socialização, e são influenciadas e moldadas pela estrutura social existente. As regras, por outro lado, são normas sociais que orientam o comportamento individual e coletivo em direção a determinados objetivos e finalidades. Elas são produzidas e mantidas pela sociedade como um todo, e tendem a ser mais formalizadas do que as rotinas. Em resumo, as rotinas e regras são ambos elementos fundamentais da estrutura social, que moldam e são moldados pelas ações individuais dos atores sociais.

Entender sobre regras e normas ajuda na compreensão da recursividade na educação inclusiva, pois diante da concepção de Giddens (2009), o estado, a escola e família possuem regras e normas que são formalizadas diariamente e podem moldar e ser moldadas de acordo com ações individuais ou grupos sociais. Ou seja, uma troca de Prefeito do Estado de MG pode modificar regras que vão dar novas diretrizes ao comportamento dos professores que atuam diretamente com os alunos com necessidades especiais nas escolas estaduais, que

consequentemente vão impactar no relacionamento com os familiares destes alunos. De maneira recursiva, pode-se pensar que os familiares podem pressionar as escolas por medidas mais inclusivas, trazendo questionamentos e implicações jurídicas, necessitando mudanças de comportamentos por parte dos professores e diretores.

Com mudanças de governo e gestores responsáveis pela educação inclusiva, novas políticas são criadas e recriadas afetando diretamente o ambiente escolar e o papel dos professores que atuam diretamente com os alunos com necessidades educacionais especiais. E consequentemente afetam a (des)organização nas escolas e na participação da família neste processo. Algumas pesquisas relatam a importância das famílias frente às mudanças emergentes provocadas pelas alterações de políticas públicas e da necessidade de parceria com as escolas (Ronan, Molero & Silva, 2020; Rosa & Lima, 2022).

O papel da família e seu comportamento frente as ações de inclusão também são precursores para influenciar que novas ações sejam tomadas dentro da escola a favor de medidas de inclusão para os alunos com necessidades especiais, visando também, em alguns casos, mudanças nas legislações. Este último discutido em pautas de movimentos sociais, cujo familiares se reúnem para reivindicar direitos e justiça para uma educação mais inclusiva no Brasil como é possível encontrar no Fórum Nacional de Educação Inclusiva.

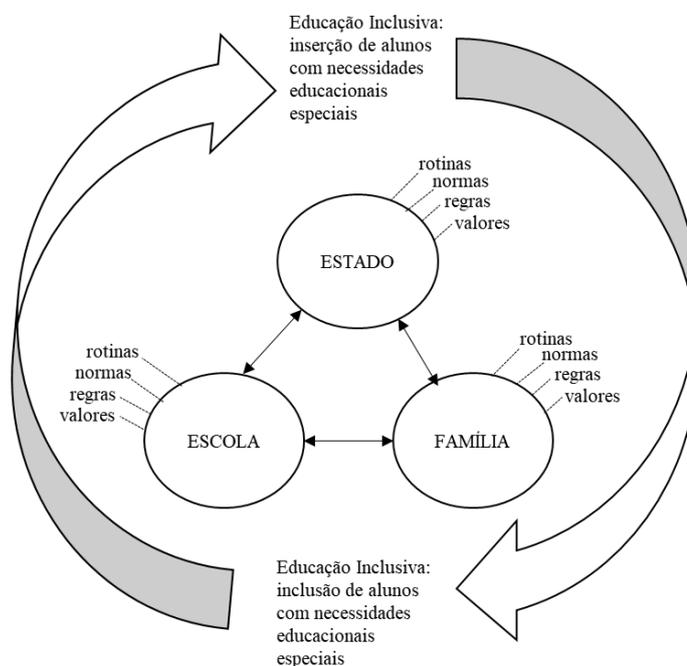
De acordo com Faria & Camargo (2021), a participação da família é fundamental para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, pois permite que as necessidades educacionais dos alunos sejam compreendidas e atendidas de forma mais efetiva a partir de informações reais. Ainda de acordo com a autora, a participação da família deve ser planejada e estruturada, considerando as demandas e os interesses dos familiares, dos alunos e da escola (Rosa & Lima, 2022).

Para garantir a participação da família no processo educacional, é necessário que haja estratégias de envolvimento e colaboração. Segundo Santos et al. (2019), a participação da família pode ser realizada por meio de reuniões, encontros, grupos de apoio, entre outras atividades. Além disso, é importante que as famílias sejam informadas sobre os direitos e deveres dos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como sobre as possibilidades de apoio e acompanhamento e seu sobre o seu desenvolvimento (Rosa & Lima, 2022).

Após esta premissa, como forma de sistematizar a ideia de apresentar e discutir a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas públicas e a

importância de compreender a relação recursiva das estruturas estado, escola e família neste processo, criou-se a Figura 1:

Figura 1: A influência recursiva na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais



Fonte: elaborada pelas autoras

O movimento cíclico representado na Figura 1, indica que a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais é o primeiro passo para educação inclusiva. Conforme mencionado anteriormente, são 66.894 alunos matriculados nas escolas estaduais de MG, cuja legislação pode garantir a inserção. Estes alunos fazem parte da estrutura família, depois de matriculados começam a fazer parte da estrutura escola. E de forma recursiva, as rotinas, normas, regras e valores podem influenciar no processo de inclusão destes alunos.

Conforme a descrição de cada tipo de deficiência no Quadro 1, nota-se que possuem exigências particulares e os professores, coordenadores, diretores, professores de apoio, pais, mães, avós, avôs e responsáveis e demais agentes envolvidos, precisam ajustar, adaptar, adequar suas ações diante da escassez de recursos disponibilizados pelo estado, por exemplo. Cada comportamento que foi aprendido e construído dentro das estruturas sociais é moldado quando os agentes se relacionam entre si, e de maneira recursiva reproduzem e transformam as estruturas sociais.

Considerações Finais

No cenário pós pandêmico, cujo aumento significativo da educação à distância, do uso da tecnologia e da gameficação no processo de aprendizagem dos alunos, com e sem necessidades especiais, muitos são os desafios lançados na relação entre os agentes que compõem as estruturas estado, escola e família. Mas para conseguir superar esses desafios, e outros, e minimizar a exclusão social é importante compreender os papéis dos agentes envolvidos neste processo, bem como estes papéis são desempenhados diante das normas, das regras, das rotinas e dos valores constituídos em cada estrutura.

Para tanto, conforme a Figura 1, é importante analisar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais diante da influência recursiva das estruturas estado, escola e família na educação inclusiva. A inserção dos alunos são o primeiro passo para a construção de uma sociedade menos desigual, porém, é preciso aprofundar nos estudos para compreender melhor as nuances que permeiam os desafios da inclusão nas escolas públicas, sugerindo aprofundar nos estudos que trabalham a recursividade das estruturas sociais e como isto pode impactar na educação inclusiva no setor público.

Assim, a partir deste ensaio teórico, percebe-se que é possível explorar novos estudos que compreendem que as ações dos agentes envolvidos em cada uma destas estruturas influenciam recursivamente os comportamentos e, conseqüentemente, as políticas e práticas da educação inclusiva. Sugerindo a Teoria da Estruturação de Giddens como uma possibilidade de analisar o fenômeno e contribuir para gestão escolar e para que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, necessidades ou características, tenham igualdade de acesso a uma educação de qualidade.

Portanto, abre-se *insights* para novas pesquisas como, por exemplo, relacionar a influência da legislação (papel do estado) na relação escola-família no processo da educação inclusiva; relacionar como as atitudes dos agentes modificam recursivamente a partir de novas ações e interações entre estado-escola-família e como estas atitudes interferem na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais; relacionar as ações dos agentes envolvidos na educação inclusiva com as conseqüências premeditadas e não premeditadas propostas por Giddens (2009).

Referências

BAPTISTA, Claudio Roberto; VIEGAS, Luciane Torezan. Educação Especial na perspectiva inclusiva: o papel do Conselho Municipal de Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 599-612, 2016.

BATISTA, Flóida Moura Rocha Carlesso; NICODEM, Maria Fatima Menegazzo. Inclusão do aluno surdo no ensino de arte. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 603-607, 2016.

BRASIL. (2001). Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Acessado em 09 de jul. de 2023.

BRASIL. (2008). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. MEC/SEESP: Brasília.

BRASIL. LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Acessado em 10 de jul. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. (2022). Censo Escolar. Brasília: DF. 20(10). Acessado em 14 de jul. 2023.

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. **Educação especial e inclusão escolar**. RJ: Ed. UFFRJ, 2011.

BROSTOLIN, Marta Regina; SOUZA, Tania Maria Filiu de. A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PONTOS E CONTRAPONTOS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Cadernos CEDES**, v. 43, p. 52-62, 2023.

ENES, Eliene Nery Santana; BICALHO, Maria Gabriela Parenti. Desterritorialização / reterritorialização: processos vivenciados por professoras de uma escola de Educação Especial no contexto da educação inclusiva. **Educação em Revista**, v. 30, p. 189-214, 2014.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar. **Educar em Revista**, v. 37, 2021.

FERRARI, A. (2021). Inclusão escolar e educação inclusiva: uma análise conceitual. In: Ferrari, A., Teixeira, C. A., & Pinheiro, N. M. **Educação inclusiva: concepções e práticas**. Editora Unijuí.

FERREIRA, R. S., & COSTA, L. L. (2020). A Teoria da Estruturação de Giddens como base teórica para pesquisas em administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, 21(3), 598-626. doi: 10.13058/raep.2020.v21n3.1879

FREITAS, S. N., & RODRIGUES, D. M. C. (2011). Políticas de inclusão e educação especial: desafios e perspectivas. **Revista Educação Especial**, 24(39), 19-32.

FOLEY, Robert. **Os humanos antes da humanidade**. Unesp, 2003.

FONSECA, André Dione; COLARES, Anselmo Alencar; DA COSTA, Sinara Almeida. Educação infantil: história, formação e desafios. **Revista Educação & Formação**, v. 4, n. 3, p. 82-103, 2019.

GIDDENS, Anthony. **Política das alterações climáticas**. Política, 2009.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. Unesp, 2003.

GONZAGA, M. R. de A. (2019). Educação inclusiva: desafios e perspectivas na formação de professores. **Revista Metacognição e Aprendizagem**, 4(7), 91-104.

JUNQUILHO, Gelson Silva. Condutas gerenciais e suas raízes: uma proposta de análise à luz da teoria da estruturação. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, p. 101-120, 2003.

LIMA, Gustavo Simão. O IMPACTO DA DEIFICAÇÃO DO LÍDER NOS ESTUDOS SOBRE LIDERANÇA.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; BAPTISTA, Maria Isabel Sampaio Dias. Inovar para fazer acontecer: como estamos fortalecendo redes de apoio à educação inclusiva. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 763-777, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão escolar: o que é. **Por quê**, v. 12, 2003.

MARQUES, A. L. A., & ROSA, T. C. (2021). Desafios da educação inclusiva: a organização educacional do setor público. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 27(3), 341-353.

MARTINS, Bárbara Amaral. Autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva: instrumentos de medida e formação de professores baseada em experiências vicárias. 2018.

MAZZOTA, M. J. S. (2005). **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MINAS GERAIS. (2014). Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG: SEE.

NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Desafios atuais do Sistema Único de Saúde–SUS e as exigências para os Assistentes Sociais. **Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional**, v. 1, p. 218-241, 2006.

PAGANOTTI, Arilson et al. Uso de tecnologias assistivas para o ensino de astronomia a alunos deficientes visuais e auditivos. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 55-75, 2021.

RABELO, R. G., & ARAÚJO, R. B. (2020). A teoria da estruturação de Giddens e a inclusão escolar de alunos com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 26(1), 1-15.

RIBEIRO, Vívian Martins et al. O uso das salas de recursos multifuncionais para o ensino de ciências: um estudo sobre inclusão. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 6, p. e16861025, 2019.

RODRIGUES, Paloma Roberta Euzébio; GOMES, Claudia. Educação inclusiva: refletindo sobre a relação escola-família. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 8, p. 57548-57564, 2020.

ROMAN, Marcelo Domingues; MOLERO, Elaine Soares da Silva; SILVA, Carla Cilene Baptista da. Concepções de professores sobre a Política de Educação Inclusiva: um estudo de caso. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020.

ROSA, Júlia Gabriele Lima da; LIMA, Luciana Leite. Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270026, 2022.

DOS SANTOS, Ângela Maria; CARVALHO, Paulo Simeão; ALECRIM, Janeide Lima. O ensino de física para jovens com deficiência intelectual: uma proposta para facilitar a inclusão na Escola Regular. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-18, 2019.

DOS SANTOS, Luis Otávio Pimentel; BRAZ, Ruth Maria Mariani; COUTINHO, Cláudia Mara Lara Melo. Metodologia de Trabalho de Campo com Licenciandos em Ciências Biológicas para o Ensino Inclusivo de Cegos. **Ensino, Saude e Ambiente**, v. 13, n. 2, 2020.

SANTOS, Valkiria Cordeiro da Rocha. Família: uma aliada na educação inclusiva?. 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, p. 10-16, 2009.

SILVA, A. L., PESSOA, V. L. S., & GOMES, E. P. (2021). Desafios da Educação Inclusiva no contexto da pandemia do COVID-19: reflexões e possibilidades. **Educação em Revista**, 37, e212934.

DA SILVA, Italo Rômulo Costa et al. Ensino inclusivo ou ensino insersivo?—um relato de experiência com o ensino remoto e o paradigma inclusão x inserção. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 8043-8053, 2021.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo**. Narcea ediciones, 1999.

VERSIANI, I. et al. A relação consumo e cidadania nas vivências de lazer nas cidades: em busca de uma maior democratização. **RENEF**, v. 9, n. 13, p. 63-78, 2019.

VILARONGA, Carla Ariela Rios et al. Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, p. 283-307, 2021.