

Mestrado Profissional em Gestão Educacional

Gestão Escolar: concepções e práticas na perspectiva de uma educação inclusiva em colégios da Rede Jesuíta de Educação.

Camila Gomes Martins Teixeira

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

CAMILA GOMES MARTINS TEIXEIRA

**GESTÃO ESCOLAR:
Concepções e Práticas na Perspectiva de uma Educação Inclusiva em
Colégios da Rede Jesuíta de Educação**

São Leopoldo

2021

Camila Gomes Martins Teixeira

**GESTÃO ESCOLAR:
Concepções e Práticas na Perspectiva de uma Educação Inclusiva em
Colégios da Rede Jesuíta de Educação**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Gestão
Educativa, pelo Programa de Pós-
Graduação em Gestão Educacional da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Marques da Rocha

São Leopoldo

2021

Teixeira, Camila Gomes Martins

T2661g Gestão escolar: concepções e práticas na perspectiva de uma educação inclusiva em colégios da Rede Jesuíta de Educação / por Camila Gomes Martins Teixeira. – 2021.

139 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós- Graduação, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional. Porto Alegre, 2021.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Marques da Rocha.

1. Educação inclusiva. 2. Gestão escolar. 3. Pessoas com deficiência. 4. Processos inclusivos. I. Rocha, Maria Aparecida Marques da. II. Título.

Camila Gomes Martins Teixeira

GESTÃO ESCOLAR:
Concepções e Práticas na Perspectiva de uma Educação Inclusiva em
Colégios da Rede Jesuíta de Educação

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Gestão
Educativa, pelo Programa de Pós-
Graduação em Gestão Educacional da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS

Aprovada em 31 de maio de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Marques da Rocha (Orientadora) – UNISINOS

Prof.^a Dr.^a Cleonice Silveira Ramos – UNISINOS

Prof.^a Dr.^a Rejane Ramos Klein – UFRGS

Dedico este estudo a todas as pessoas com deficiência e/ou transtorno funcional específico, com as quais aprendo a cada dia. Vocês são exemplos de superação.

AGRADECIMENTOS

Ao encarar este desafio de cursar o mestrado, eu sabia que não seria tarefa fácil. Realmente, por dois anos, foi preciso abdicar de muitos desejos, férias, finais de semana com a família e amigos, e me dividir em funções familiares, profissionais e de muito estudo. Não me arrependo de cada momento vivido e não chegaria ao final dessa caminhada sem o apoio e a motivação de muitos que dividiram comigo essa experiência. Com isso, chega o momento de agradecer e reconhecer as graças recebidas.

Início agradecendo a Deus, que me permitiu essa vivência e me amparou, me fortaleceu e me proporcionou o privilégio de ser atendida em muitos momentos em que O solicitei ao longo desses anos.

À minha família, meu porto seguro: meus pais e irmãos, grandes motivadores em minha caminhada e meus amados esposo Maurício e filhas Luisa e Lais, que entenderam minhas ausências e estiveram sempre ao meu lado, comemorando cada vitória e me apoiando nos momentos mais difíceis. Sem vocês, não seria possível; são a razão do meu viver.

Agradeço à Rede Jesuíta de Educação e, em especial, ao Colégio dos Jesuítas, que me oportunizou essa formação, acreditando em meu potencial profissional. A todos os meus amigos de vida, de trabalho e do mestrado, que me encorajaram e foram suporte e inspiração nessa trajetória. Cada um contribuiu de forma particular para essa concretização.

A todos os envolvidos dos colégios pesquisados, pela acolhida e participação na pesquisa. A experiência partilhada foi a base desse estudo e agregou muito em minha formação pessoal e profissional.

Gratidão à minha orientadora, Maria Aparecida, pelo acompanhamento cuidadoso, acolhendo minhas dificuldades, motivando-me e sempre me mostrando outros possíveis olhares. Aos demais professores do Programa, por me ofertarem grandes oportunidades de aprendizagens. E à minha qualificada banca, pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições.

Enfim, obrigada a todos que, direta e indiretamente, tornaram esse sonho real; e fica o compromisso de que, desse plantio, ainda brotarão muitos frutos.

“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.”

Boaventura de Souza Santos (2003, p. 56).

RESUMO

O presente estudo apresenta como objetivo central analisar as estratégias de implementação de processos escolares inclusivos, tendo como foco as atividades desenvolvidas pela equipe gestora, visando contribuir com a proposta de novas práticas que favoreçam uma educação inclusiva de qualidade. Para isso, busca-se conhecer as concepções, a receptividade e as perspectivas dos gestores no que se refere à inclusão; e mapear e analisar como estão estruturadas as estratégias acerca dos processos inclusivos em Colégios da Rede Jesuíta de Educação, compreendendo os principais desafios enfrentados na implementação desses processos, a fim de oferecer subsídios para que a equipe gestora do Colégio dos Jesuítas possa propor novas estratégias inclusivas. A pesquisa é de abordagem qualitativa, classificada como aplicada e exploratória; revela dados quantitativos ao apresentar um diagnóstico sobre a educação especial, embasado em dados extraídos do Censo Escolar 2020. Foram utilizados, como instrumentos de coleta de dados, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Participaram da entrevista oito gestores, que trabalham mais diretamente com a inclusão, em três Colégios da Rede Jesuíta de Educação. A análise documental complementa a abordagem metodológica, relacionando o que consta nos documentos elencados com a construção teórica da pesquisa e os dados levantados. Os resultados mostram que os gestores entrevistados concebem a educação inclusiva na escola regular como um direito universal e ressaltam a relação da diversidade com o discurso da inclusão; essa concepção impacta diretamente na implementação de processos inclusivos nas escolas. Desse modo, são apresentadas muitas estratégias e práticas vivenciadas nessas instituições, assim como os desafios enfrentados ao implementá-las. Os resultados da pesquisa alertam, entre muitas percepções, para a prática da formação constante dos gestores e dos professores como um sustentáculo para as discussões e decisões sobre ações relacionadas à inclusão, o que é apresentado como uma das propostas de intervenção na pesquisa. O projeto de intervenção propõe, também, procedimentos que servirão de impulso para uma prática mais inclusiva no Colégio dos Jesuítas. Por fim, conclui-se que, considerando os diferentes contextos, apesar de uma prática complexa, com inúmeros desafios, a construção de escolas inclusivas é possível, viável e decorre da concepção e da iniciativa da equipe gestora das instituições. Através dessa inclusão, construímos uma sociedade mais democrática e menos excludente.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Gestão escolar. Pessoas com deficiência. Processos inclusivos.

ABSTRACT

This study aims to analyze the strategies of implementation of inclusive school processes, having as focus the activities developed by the managing team, seeking to contribute with the proposal of new practices that favor an inclusive education of quality. For this, it seeks to know the conceptions, the receptivity and the perspectives of the managers concerning inclusion; and to map and to analyze how the strategies concerning the inclusive processes in Schools from the Jesuit Net of Education are structured, understanding the main challenges faced in the implementation of these processes, in order to offer subsidies so that the managing team of the Colégio dos Jesuítas School can consider new inclusive strategies. The research is of qualitative and classified as applied and exploratory; it discloses quantitative data when presenting a diagnosis on special education, based on data from the 2020 School Census. It used, as instruments of data collection, semi-structured interview and documentary analysis. Eight managers, who work more directly with inclusion in three Colleges from the Jesuit Net of Education, participated as interviewees. The documentary analysis complements the methodological approach, relating the content of the analyzed documents with the theoretical construction of the research and the collected data. The results show that the interviewed managers conceive inclusive education in regular school as a universal right and highlight the relation of the diversity with the discourse of the inclusion; this conception has direct impacts in the implementation of inclusive processes in the schools. Thus, many strategies and practices experienced in these institutions are presented, as well as the challenges faced when implementing them. The results of the research alert, among many perceptions, to the practice of the continuing education of the managers and the teachers as a support for the discussions and decisions on actions related to inclusion, which is presented as one of the proposals of intervention in the research. The intervention project considers, in addition, procedures that will serve as impulse for a more inclusive practice in the Colégio dos Jesuítas School. Finally, the research concludes that, considering the different contexts, in spite of being a complex practice, with innumerable challenges, the construction of inclusive schools is possible, viable, and arises from the conception and the initiative of the managing team of the institutions. Through this inclusion, we construct a more democratic and less excluding society.

Keywords: Inclusive education. School management. People with disabilities. Inclusive processes.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns – Brasil, 2009-2020	56
Gráfico 2 – Porcentagem de estudantes da Educação Especial matriculados em classes comuns por etapa de ensino – Brasil, 2020	57
Gráfico 3 – Porcentagem de estudantes da Educação Especial matriculados em classes comuns por região – Brasil, 2018.....	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro-referência da pesquisa	24
Quadro 2 – Quantitativo de pesquisas por descritor	30
Quadro 3 – Pesquisas selecionadas através do descritor “Inclusão escolar”	31
Quadro 4 – Pesquisas selecionadas através do descritor “Educação Inclusiva”	32
Quadro 5 – Pesquisas selecionadas através dos descritores “Gestão Escolar e Inclusão” e “Gestão Escolar e Educação Inclusiva”	33
Quadro 6 – Pesquisas selecionadas através do descritor “Exclusão”	33
Quadro 7 – Síntese quantitativa das entrevistas e caracterização dos sujeitos pesquisados	42
Quadro 8 – Síntese quantitativa dos documentos analisados	43
Quadro 9 – Síntese sobre as principais legislações nacionais	52
Quadro 10 – Dados sobre a Educação Especial referentes aos municípios das localidades da pesquisa – Brasil, 2020	58
Quadro 11 – Estabelecimentos da Educação Especial em classes comuns ou classes exclusivas nas localidades da pesquisa – Brasil, 2020	59
Quadro 12 – Categorização dos dados coletados em 2020	78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Síntese sobre os procedimentos metodológicos.....	27
Figura 2 – Nuvem de palavras referentes às palavras e aos sentimentos destacados pelos entrevistados	83
Figura 3 – Principais processos inclusivos abordados nas entrevistas em 2020	107
Figura 4 – Conflitos e desafios abordados nas entrevistas em 2020	108

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANEAS	Associação Nóbrega de Educação e Assistência Social
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASAV	Associação Antônio Vieira
AASE	Acompanhamento ao Aluno em Situação Especial
AUSJAL	Associação das Universidades confiadas à Companhia de Jesus
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPAL	Conferência de Provinciais na América Latina e Caribe
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FLACSI	Federação Latino-Americana de Colégios da Companhia de Jesus
GIAN	Global Ignatian Advocacy Network
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEC	Projeto Educativo Comum
PNE	Plano Nacional de Educação
RJE	Rede Jesuíta de Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SINEPE	Sindicato das Escolas Particulares
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 PERCURSOS METODOLÓGICOS	23
2.1 Pesquisa Qualitativa	28
2.1.1 Fase Exploratória	28
2.1.2 O Trabalho de Campo	39
2.1.3 Fase de Análise e Tratamento do Material Empírico e Documental	43
3 ABORDAGENS HISTÓRICAS E NORMATIVAS DA INCLUSÃO NO CONTEXTO INTERNACIONAL E NACIONAL E LEVANTAMENTO DE DADOS DO CENÁRIO BRASILEIRO	46
3.1 Da Exclusão à Inclusão: Recorte Histórico e Normativo	46
3.2 Realidade Brasileira no Contexto da Inclusão.....	55
4 FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA	61
4.1 In/Exclusão – o Direito de Ser Diferente.....	61
4.2 Gestão Escolar Democrática e Inclusiva.....	68
4.3 Princípios da Educação Inclusiva na Companhia de Jesus.....	73
5 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESVELANDO CONCEPÇÕES E CONSTRUINDO CAMINHOS	78
5.1 Educação Inclusiva: Concepções e Paradigmas que Transformam a Sociedade	80
5.1.1 Inclusão na Escola Regular.....	85
5.2 Acompanhamento dos Estudantes: Acesso, Permanência e Aprendizagem Efetiva de e para Todos	88
5.2.1 Assistência e Orientação dos Estudantes em Tempos de Aulas Remotas	93
5.3 O Processo de Construção de Escolas Inclusivas: Ações e Estratégias Enriquecedoras da Prática	97
5.3.1 As Experiências de Conflito e os Desafios Enfrentados nas Práticas	108
5.3.2 O Horizonte da Educação Inclusiva: um Caminho de Possibilidades	115
6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: ESTRATÉGIAS ESTRUTURANTES PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA	118
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	135

APÊNDICE B – TÓPICO-GUIA PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GESTORES	136
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNISINOS	137

1 INTRODUÇÃO

Ao analisar a atualidade em que vivemos, é perceptível que o mundo tem caminhado cada vez mais para a construção de uma sociedade inclusiva. Essa construção se comprova através do crescente aumento de processos inclusivos vivenciados em escolas, organizações e na sociedade como um todo, com a implementação de programas e serviços que favorecem a inclusão social.

Segundo Aranha (2004), a ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta em uma proposta que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de nossa sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, torna-se necessário garantir o acesso e a participação de todos a quaisquer oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social. Dessa forma, a inclusão começa a fazer parte do paradigma de uma sociedade democrática, comprometida com o respeito aos cidadãos e à cidadania.

Entende-se por inclusão, a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 2001, p. 20).

Com base nessa perspectiva de sociedade democrática e, portanto, inclusiva, são perceptíveis o avanço do ponto de vista legal e a evolução de uma mudança de concepção sobre a inclusão pela sociedade, especialmente a brasileira. Tais fatores justificam um aumento do número de matrículas de estudantes considerados da Educação Especial em classes comuns da rede regular de ensino. Apesar de o acesso e a permanência desses estudantes na rede regular ainda serem considerados um desafio, registra-se que 88,1% deles estão matriculados em classes comuns; e essa porcentagem, se relacionada às escolas particulares, tem aumentado a cada ano – dados levantados pelo INEP em 2020 e que serão detalhados posteriormente.

Frente a esse contexto, Carvalho (2005) aponta que os preceitos da Educação Inclusiva seguem o princípio de que os educadores, as escolas, os sistemas educativos e a sociedade em geral precisam transformar suas concepções e suas práticas, de modo a atender a todos os estudantes, sem discriminações de qualquer natureza, possibilitando uma convivência digna, respeitosa, e uma efetiva

aprendizagem para todos. Trata-se, sem dúvida, de uma proposta de cunho democrático que, apesar de ainda enfrentar muitos entraves e desafios, representa um significativo avanço, se comparada às práticas segregacionistas e excludentes que, historicamente, penalizaram tantos estudantes.

Segundo Mantoan (2006), a escola sempre foi preparada para atender a um aluno idealizado, com um projeto homogeneizador e elitista; por isso, muitas ainda reproduzem situações de exclusão que podem prejudicar a trajetória educacional de muitos estudantes. Preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional, preconceitos e problemas conceituais distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a, muitas vezes, somente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular, desconsiderando os benefícios que essa inovação educacional propicia a todos os estudantes e à sociedade em geral.

Na Rede Jesuíta de Educação – RJE, o documento que norteia as ações pedagógicas dos Colégios da Companhia de Jesus no Brasil é o Projeto Educativo Comum – PEC, de 2016. Esse documento sugere um caminho de renovação, capaz de responder com responsabilidade, inovação e fidelidade aos desafios educativos que vivenciamos. Orienta que a educação oferecida pelos colégios da Rede seja inclusiva, pautada em valores éticos e cristãos, uma vez que sua finalidade é proporcionar educação integral para todos os seus estudantes, independentemente de suas condições, educando-os para que sejam crianças e jovens conscientes, competentes, compassivos e comprometidos na construção de um mundo mais justo, solidário, inclusivo e cristão.

Dessa forma, o PEC propõe aos Colégios da Rede uma educação inclusiva que busca atender às exigências de uma sociedade que procura combater preconceitos e discriminações. Nesse sentido, os Colégios devem oferecer não somente recursos especializados, mas um espaço que valoriza a diversidade e a aprendizagem cooperativa. Com base nesses princípios, é possível perceber que todos os colégios da RJE já desenvolvem ações inclusivas, alguns deles com atuações mais sistematizadas e uma experiência mais consistente.

Diante do exposto, esta pesquisa, de cunho qualitativo, concentra-se em analisar as possíveis estratégias de implementação de processos escolares inclusivos em Colégios da Rede Jesuíta de Educação, tendo como foco as atividades desenvolvidas pela gestão escolar. As instituições pesquisadas foram o Colégio Medianeira, localizado

em Curitiba, no Paraná; o Colégio Diocesano, localizado em Teresina, no Piauí; e o Colégio dos Jesuítas, localizado em Juiz de Fora, Minas Gerais.

A opção pelo Colégio dos Jesuítas se justifica pela atual experiência profissional vivenciada nesta instituição pela pesquisadora, e por ser o principal local onde se pretende implementar as maiores intervenções com esta pesquisa, visando oferecer subsídios para a construção de novas práticas que favoreçam uma educação inclusiva de qualidade. A escolha pelas demais organizações se deve pelo fato de serem consideradas, entre os Colégios da RJE-BRA, aquelas que demonstram possuir uma maior experiência quanto à concretização de processos inclusivos relacionados aos estudantes com deficiências e/ou transtornos funcionais específicos. Através de trocas de experiências com diferentes colaboradores de diversas instituições da RJE, e conforme as visitas realizadas a esses locais, foi possível perceber trabalhos inspiradores que podem contribuir para a implementação de novas estratégias e processos escolares inclusivos em demais localidades.

No entanto, o estudo tomará o cuidado de não fazer comparações entre os colégios pesquisados, uma vez que as realidades são distintas; e também de não considerar as ações existentes nestas localidades como um modelo a ser reproduzido, pois, apesar de todos os Colégios da Rede seguirem as diretrizes do PEC, é de extrema importância considerar as peculiaridades do contexto de cada instituição, dado que cada uma delas apresenta diferentes condições e visa atender determinadas necessidades específicas do seu contexto. A intenção, contudo, é que essas experiências sejam inspiradoras e subsidiem os avanços na área de inclusão no Colégio dos Jesuítas; e que, através da análise delas, possa-se evitar os obstáculos que porventura já tenham sido vivenciados nas demais instituições.

Existem, no Colégio dos Jesuítas, há algum tempo, muitos casos de estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou transtornos funcionais específicos. No entanto, percebe-se que, além do aumento desses casos, hoje revela-se bem maior a procura de matrículas para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Com isso, a escola tem percebido a urgente necessidade de implementação de processos e práticas educativas inclusivas que atendam a esse público, para que possam receber um acompanhamento sistemático e uma efetiva aprendizagem que favoreça seu pleno desenvolvimento. O ano de 2020 iniciou com a criação de um setor específico de Acompanhamento ao Aluno em Situação Especial (AASE). A intenção

é, através de uma equipe composta por uma psicóloga, uma assistente social e uma orientadora de aprendizagem, planejar estratégias para que esses estudantes tenham uma efetiva aprendizagem, por meio de um acompanhamento eficaz que oportunize o desenvolvimento pleno desse sujeito.

Além da necessidade de implementação de processos inclusivos na escola, é visível e urgente a formação do professor e dos gestores nessa área. Esse aspecto já é apontado pelo Censo como um desafio nacional, pois o número de professores que recebe formação para trabalhar com a Educação Especial é muito pequeno. Assim, os subsídios oferecidos através dos resultados desta pesquisa serão fundamentais para que a equipe gestora possa ajustar as iniciativas que começam a acontecer e propor novas estratégias de implementação de processos e práticas escolares inclusivas.

Diante de todo o contexto exposto, a questão que se pretendeu pesquisar foi: *como se configuram as estratégias implementadas pela gestão escolar na efetivação de processos inclusivos em colégios da Rede Jesuíta de Educação?* A partir dessa indagação, foi delineado o objetivo geral da pesquisa, que é analisar as estratégias de implementação de processos escolares inclusivos, tendo como foco as atividades desenvolvidas pela equipe gestora, visando contribuir com a proposta de novas práticas que favoreçam uma educação inclusiva de qualidade.

Para alcançá-lo, foram estabelecidos alguns objetivos específicos, como: conhecer as concepções, a receptividade e as perspectivas da equipe gestora nos colégios pesquisados sobre o tema da inclusão escolar; mapear como estão estruturadas as estratégias acerca dos processos inclusivos nos Colégios; compreender os principais desafios enfrentados pelos gestores na implementação de ações que visem a uma educação inclusiva de qualidade; analisar os processos que estão sendo realizados nos Colégios, com vistas à uma educação inclusiva e, a partir disso, oferecer subsídios, como possibilidade de intervenção, para que a equipe gestora do Colégio dos Jesuítas possa propor novas estratégias de implementação de processos e práticas escolares inclusivas.

É patente que a proposta da educação inclusiva visa ser compreendida como um processo de universalização da educação de boa qualidade¹ para todos, com todos e por toda a vida, independentemente de etnia, gênero, idade ou posição social. No entanto, neste trabalho, foram abordados os aspectos relacionados principalmente

¹ Trata-se da qualidade social da educação, que, como esclarece Brzezinski (1996), é aquela que tem como centralidade a ação pedagógica e o sujeito.

à inclusão de estudantes que apresentam transtornos funcionais específicos² e estudantes público-alvo da Educação Especial³. Um outro recorte desta pesquisa focaliza as atividades e os processos realizados pelas equipes gestoras dos Colégios.

Muitas escolas tradicionais demonstram dificuldades em atuar diante da complexidade da diversidade; no entanto, elas não podem mais ignorar esse fato. A gestão escolar insere-se neste ambiente complexo e desafiante, representando um dos principais suportes pelos quais se dão as ações desenvolvidas nesse âmbito. Quando disposta a um processo democrático, a gestão educacional pode desenvolver estratégias para a efetivação dos princípios da educação inclusiva.

Numa sociedade sob a égide do capitalismo, que por sua própria natureza é competitiva e, por isso, exclui de forma espontânea os considerados 'inaptos', urge a necessidade de se ampliar esta temática para além do aspecto didático-pedagógico, para a dimensão da gestão da escola. Isto permite pensar a administração no sentido de uma articulação consciente entre as ações institucionalmente planejadas, realizadas no cotidiano escolar, e o seu significado social e político. (SANTOS, 2016, p. 15).

Apesar da relevância do papel da gestão escolar no âmbito dos processos inclusivos, percebe-se, através do levantamento sobre o número de estudos na área, detalhado posteriormente neste estudo, que as pesquisas são poucas quando se trata da temática da inclusão e da exclusão com abordagem das atribuições da gestão escolar. Considerando a importância da liderança da gestão para que processos inclusivos sejam implementados com efetividade nas escolas, este estudo se apresenta como relevante, também, pela opção da pesquisa sobre esse recorte do tema.

A problemática desta investigação, apresentada anteriormente, configura-se como uma importante justificativa para o estudo, pois, segundo Mantoan (2006, p. 207), é urgente estimular mudanças, divulgando novas práticas pedagógicas, experiências de sucesso e saberes adquiridos em estudos desenvolvidos no cotidiano das nossas escolas. Os resultados desta pesquisa poderão ser de grande relevância para que ajustes referentes às iniciativas que começam a acontecer no Colégio dos Jesuítas possam ser realizados e novas estratégias possam ser implementadas. A

² Os transtornos funcionais específicos são aqueles relacionados às dificuldades de aprendizagem. Dentre eles estão dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, entre outros.

³ Os estudantes público-alvo da Educação Especial são aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

divulgação desses dados poderá ser de grande valia para os demais colégios da Rede Jesuíta de Educação e para quem se interessar na pesquisa sobre essa temática.

Pessoalmente, meu interesse pelos assuntos relacionados à inclusão e o aprofundamento dos estudos nessa temática se consolidaram, principalmente, após a minha segunda especialização, que foi em “Psicopedagogia Clínica e Institucional” pela Faculdade Estácio de Sá. Esse curso contribuiu muito, também, para a minha prática na função de coordenadora, principalmente no sentido do acompanhamento individual dos estudantes e do auxílio oferecido a seus responsáveis. Já a primeira pós-graduação que cursei, em “Currículo e Prática Educativa” pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, trouxe-me elementos teóricos que iluminaram a prática desenvolvida no meu cotidiano escolar, proporcionando-me também um maior aprofundamento sobre as características da Pedagogia Inaciana e da Companhia de Jesus. Cada uma, em um tempo diferente, deixou em mim contribuições estruturantes e sólidas.

Minha trajetória profissional e pessoal também contribuiu para despertar uma motivação e uma relação mais próxima com o tema. Minha primeira experiência profissional foi como professora da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora, função que exerci por quatro anos, sendo que, em dois deles, dividi-me também na função de administrar e lecionar em uma escola particular infantil, na qual era sócia. Esses foram anos de muito aprendizado, pois pude conhecer realidades muito distintas e me inteirar de experiências pedagógicas realizadas em diferentes escolas.

Em fevereiro de 2000, iniciei minha trajetória profissional no Colégio dos Jesuítas. Lecionei em diversas séries, desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, o que foi muito positivo para que eu pudesse vivenciar a estrutura do Ensino Fundamental I. No ano de 2014, assumi o cargo de coordenadora do 1º ano do Ensino Fundamental; e, após cinco anos, em 2019, quando o Colégio passou por uma alteração na estrutura organizacional, redesenhando as equipes de gestão em Unidades I, II e III, passei a assumir o cargo de Coordenadora Adjunta da Unidade II (3º ano EF ao 7º ano EF), o que fez ampliar meus olhares e estudos ao trabalhar também com os estudantes do Ensino Fundamental II. Ainda em 2019, tive a oportunidade de participar da equipe que iniciou, no Colégio, o mapeamento dos casos de estudantes com deficiência e/ou transtornos funcionais específicos, atualizando os dados e realizando o seu acompanhamento. Já no ano de 2021, fui

direcionada para trabalhar com a equipe da Unidade III (8º ano EF à 3ª série do EM), ampliando, ainda mais, a vivência para com os estudantes do Ensino Médio.

Já envolvida nessa área, comecei, em 2019, a fazer parte do Grupo de Trabalho sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência no Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais (SINEPE), de Juiz de Fora, em que representantes dessas instituições, juntamente com uma equipe jurídica do sindicato, reúnem-se para discutir assuntos e preocupações relacionadas à inclusão e vivenciadas nas escolas.

Retorno ao ano de 1999 para relatar uma situação delicada de saúde que marcou parte da minha vida. Ainda como estudante, no início do ingresso de minha carreira profissional, foi descoberto um descolamento de retina em um dos meus olhos; e, na tentativa de resolução do caso, submeti-me a inúmeras cirurgias. Foram momentos difíceis, mas de grande crescimento pessoal. Infelizmente, após anos de tratamento, perdi a visão de um olho, tornando-me uma deficiente visual – monocular. Hoje, com o diagnóstico de glaucoma, preciso de acompanhamento constante da visão do outro olho ativo. Essa não foi e não é uma situação que me impede de alcançar meus objetivos. Adaptei-me às situações necessárias, tive minhas filhas, trabalhei e estudei, até mesmo no momento mais intenso de tratamento.

Relato essa experiência pessoal com a intenção de justificar minha relação e meu interesse pelo tema da inclusão. Através dela, tanto como funcionária quanto como estudante, encontrei formas de adaptação que me oportunizaram experiências de crescimento profissional e pessoal. Essas oportunidades se tornam essenciais para a educação, para o desenvolvimento integral e a qualidade de vida de todos os cidadãos, sem qualquer tipo de exclusão ou discriminação.

São muitos os desafios a serem enfrentados na prática da construção da educação inclusiva, mas as iniciativas e a busca de alternativas realizadas por algumas escolas e seus profissionais são fundamentais. Segundo Mantoan (2003), a inclusão é um sonho possível; e o futuro da escola inclusiva depende de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar o contexto escolar para adequá-lo aos novos tempos.

Perante esta proposta de estudo, o presente trabalho se desenvolve a partir dos capítulos que são apresentados em seguida. Este capítulo, intitulado Introdução, além da exposição da temática principal do trabalho, procura esclarecer sobre a contextualização da pesquisa, a problemática, os objetivos e a justificativa do estudo, bem como relacionar a trajetória profissional e pessoal da pesquisadora com o tema da pesquisa.

O segundo capítulo descreve a metodologia do trabalho, embasando-se na fundamentação de uma pesquisa qualitativa, além de descrever as fases do estudo, os procedimentos e as técnicas utilizados para a coleta de dados, os sujeitos envolvidos nas instituições e o modo como se deu a análise dos dados coletados.

O Capítulo 3 apresenta a trajetória histórica e social da inclusão desde a antiguidade e faz uma análise dos principais movimentos e documentos normativos relacionados ao assunto, no contexto internacional e nacional. Ele também tem o objetivo de mostrar um levantamento dos dados a respeito da realidade brasileira sobre a inclusão, com números, também, sobre os estados e municípios do campo empírico da pesquisa, considerando as informações apresentadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O Capítulo 4 trata da fundamentação teórica, apresentando o embasamento teórico deste estudo, por meio da discussão de importantes autores. São abordados conceitos e elementos-chave que foram utilizados para subsidiar a análise e a interpretação dos dados coletados na fase de elaboração do relatório final.

Na sequência, o Capítulo 5 apresenta a análise de dados, através de uma síntese interpretativa, entremeando partes das declarações nas entrevistas ou elementos dos documentos analisados com as conclusões, buscando dialogar com os objetivos, as questões e os pressupostos da pesquisa.

No Capítulo 6, é apontada uma proposta de intervenção, atendendo à finalidade de um dos objetivos da pesquisa, elencando ações que podem servir de subsídios para que as equipes gestoras do Colégio dos Jesuítas e dos demais colégios interessados possam propor novas estratégias que favoreçam uma educação inclusiva de qualidade.

Por fim, as considerações finais apresentam as conclusões a partir da experiência da pesquisa, dos dados coletados e analisados que embasam o estudo e se tornam subsídios de reflexões sobre as concepções e as práticas da equipe gestora na perspectiva de uma educação inclusiva em colégios da Rede Jesuíta de Educação.

Finalizando o estudo, seguem as referências; os apêndices, com o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e um tópico-guia para a entrevista semiestruturada com os gestores; e o anexo, que apresenta o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisas da UNISINOS.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

A prática da pesquisa se apresenta como uma ação cujo principal objetivo é a construção do conhecimento. Minayo (2010, p. 16) entende por pesquisa a atividade da ciência na sua indagação e construção da realidade. A pesquisa alimenta a atividade de ensino e a atualiza perante a realidade do mundo. Gil (2002) acrescenta a essa ideia o fato de que o objetivo da pesquisa é proporcionar respostas aos problemas que são propostos. Ela é demandada quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se mostra de forma desorganizada.

Ainda segundo o autor, uma das razões para a realização de uma pesquisa decorre do desejo de conhecer e, também, da necessidade de investigar uma determinada realidade ou objeto, com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz, que nos auxilie a conhecer e analisar para, dessa forma, intervir em uma determinada realidade ou espaço. Para isso, torna-se necessária a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Conclui-se, dessa forma, que a metodologia é um elemento de extrema importância na pesquisa. Segundo Minayo (2010),

[...] a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). [...] Na verdade a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade. (MINAYO, 2010, p. 14-15).

Através da metodologia, torna-se possível constituir um caminho para a construção do conhecimento, por meio da coleta de informações sobre o que se pretende pesquisar. É de fundamental importância que a metodologia seja definida a partir do foco da pesquisa, com a proximidade para com seus objetivos. Enquanto conjunto de técnicas, ela deve dispor de um instrumental coerente e capaz de relacionar a teoria com o desafio da prática.

Sendo assim, este capítulo pretende traçar o percurso metodológico que objetivou esclarecer as questões desta pesquisa, ou seja, através do método e das técnicas estipuladas, buscou-se responder e entender cada um dos objetivos

propostos. Segue, abaixo, o quadro-referência que explicita os elementos essenciais da pesquisa e aponta como ela se organiza.

Quadro 1 – Quadro-referência da pesquisa

Problema – questão da pesquisa	
Como se configuram as estratégias implementadas pela gestão escolar na efetivação de processos inclusivos em colégios da Rede Jesuíta de Educação?	
Objetivo geral	
Analisar as estratégias de implementação de processos escolares inclusivos, tendo como foco as atividades desenvolvidas pela equipe gestora, visando contribuir com a proposta de novas práticas que favoreçam uma educação inclusiva de qualidade.	
Objetivos específicos	Questões norteadoras
- Conhecer as concepções, a receptividade e as perspectivas da equipe gestora nos colégios pesquisados sobre o tema da inclusão escolar.	- Como se dá a relação dos gestores com assuntos referentes à inclusão escolar? - Quais as concepções e as perspectivas eles têm sobre o assunto?
- Mapear como estão estruturadas as estratégias acerca dos processos inclusivos nos Colégios.	- Quais ações e procedimentos têm sido desenvolvidos nos Colégios, com o propósito de favorecer a concretização de processos inclusivos?
- Compreender os principais desafios enfrentados pelos gestores na implementação de ações que visem a uma educação inclusiva de qualidade.	- Quais os maiores desafios enfrentados para a implementação de processos inclusivos nos Colégios?
- Analisar os processos que estão sendo realizados nos Colégios, com vistas a uma educação inclusiva.	- Como os processos em relação à inclusão estão sendo realizados nos Colégios?
- Oferecer subsídios, como possibilidade de intervenção, para que a equipe gestora do Colégio dos Jesuítas possa propor novas estratégias de implementação de processos e práticas escolares inclusivas.	- Quais as possibilidades de trabalho para o atendimento e o acompanhamento dos estudantes com necessidades educativas especiais, objetivando uma educação inclusiva de qualidade?

Fonte: Elaborado pela autora.

Como já explicitado, a pesquisa teve como campo empírico três colégios da Rede Jesuíta de Educação, sendo que, em dois deles, o Colégio Medianeira, localizado em Curitiba, e o Colégio Diocesano, situado em Teresina, os processos escolares inclusivos vigentes apresentam-se em caráter mais evoluído e consistente, motivo da escolha dessas instituições. Dessa forma, o mapeamento de tais práticas já existentes e implementadas pela gestão dessas localidades, juntamente com a análise dos desafios vivenciados nesse contexto, fornecerão subsídios para que a equipe gestora do Colégio dos Jesuítas, localizado em Minas Gerais, e os demais colégios da Rede interessados possam propor novas estratégias de implementação de processos

e práticas escolares que favoreçam uma educação inclusiva de qualidade. A seguir, consta uma contextualização dos Colégios envolvidos na pesquisa.

O Colégio São Francisco de Sales, mais conhecido como Colégio Diocesano, teve sua história iniciada no século XX. De acordo com as informações disponibilizadas no site dessa instituição (COLÉGIO DIOCESANO, 2019), em 1906, o Diocesano foi fundado pelo primeiro bispo do Piauí, Dom Joaquim Antônio de Almeida, assumindo o compromisso com a educação básica no estado. O atual prédio foi erguido em 1907, ocupando o quarteirão entre as ruas Olavo Bilac e São Pedro, em Teresina. O Colégio Diocesano Infantil, por sua vez, foi inaugurado em 2003, atendendo a estudantes entre dois e seis anos de idade. A instituição visa ser uma referência por sua excelência acadêmica e humana e pela fidelidade aos seus valores, comprometida com a inovação pedagógica e com a sustentabilidade socioambiental. Inspirada na verdade, no amor e na justiça, crê na educação da pessoa para a vida e no respeito às diferenças.

A sede principal conta com uma área de 10 mil metros quadrados, incluindo, em sua infraestrutura, salas de aula climatizadas e equipadas com sistema televisivo e de áudio, além de laboratórios de ciências, linguagem, física, robótica e matemática, sala de artes, música e dança, complexo esportivo, capelas, auditório, duas bibliotecas, espaços multiuso e de convivência, e uma sala específica para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A sala de apoio ao AEE é equipada com materiais didáticos, recursos pedagógicos de acessibilidade e de tecnologia assistiva. Esse atendimento tem como objetivo complementar e/ou suplementar o processo de aprendizagem dos estudantes com necessidades educativas especiais da classe comum, ao estimular e ampliar suas habilidades funcionais, possibilitando possíveis avanços na aprendizagem escolar.

Já o Colégio Nossa Senhora Medianeira, conhecido como Colégio Medianeira, é uma unidade da Rede Jesuíta de Educação (RJE) mantida pela Associação Antônio Vieira (ASAV). Foi fundado em 1957 pelo Pe. Oswaldo Gomes, um jesuíta dedicado a cumprir sua missão. Há 61 anos, o Medianeira é referência em educação de excelência, formação humana, social e política, ensino crítico, criativo e reflexivo. É um dos “caçulas” entre as 17 instituições de educação básica e seis universidades da Companhia de Jesus espalhadas pelo Brasil. Vizinho de universidades, centros de pesquisa e parques, o Colégio está localizado em uma área de 145 mil metros quadrados no bairro Prado Velho, próximo ao centro de Curitiba.

Dentro de sua estrutura, o Colégio mantém quadras esportivas, campos de futebol, salas multimídia, bibliotecas, laboratórios, restaurante, anfiteatro, além de bosques e ambientes verdes que propiciam diferentes atividades na rotina da escola. (COLÉGIO MEDIANEIRA, [2019?]). Conta com um Centro de Inclusão, cujo objetivo, segundo o seu projeto, é dinamizar, acompanhar e avaliar as ações de inclusão no Colégio, visando aprimorar as práticas e reconhecer as potencialidades do indivíduo, garantindo seu desenvolvimento integral.

Por fim, o Colégio dos Jesuítas é uma instituição sem fins lucrativos e possui como entidade mantenedora a Associação Nóbrega de Educação e Assistência Social (ANEAS). Em meados do século XX, como muitas famílias desejavam a instalação de uma escola da Companhia de Jesus em Juiz de Fora, algumas delas se mobilizaram para a aquisição da Chácara das Palmeiras, entregue aos jesuítas em 1945, que se tornaria, onze anos depois, a primeira sede do Colégio Nossa Senhora Imaculada. Em 1967, já era denominado Colégio dos Jesuítas. Dos 700 alunos matriculados, apenas seis eram mulheres, tendo sido a primeira vez em que meninas foram aceitas na instituição. (COLÉGIO DOS JESUÍTAS, 2019).

O Colégio dos Jesuítas fica localizado atualmente em uma movimentada avenida, no centro de Juiz de Fora, rodeado de estabelecimentos comerciais e prédios residenciais. Conta com aproximadamente 283 colaboradores e 2100 estudantes, distribuídos desde o Maternal III até o Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino, ofertados da seguinte forma: das 13h às 18h20min, estudantes do Maternal III ao Ensino Fundamental I; de 7h10min às 12h40min, do Ensino Fundamental II; das 7h10min às 12h50min, Ensino Médio Matutino; e período integral, das 9h10min às 17h30min, o Ensino Médio que atende aos estudantes da filantropia.

Com área de aproximadamente 80 mil metros quadrados, entre os quais há cerca de 40 mil metros quadrados de Mata Atlântica, utilizada para caminhadas ecológicas e para o ensino de Ciências e Biologia, o Colégio dos Jesuítas possui um dos mais completos conjuntos educacionais da região da Zona da Mata mineira. Os espaços didáticos contam com salas amplas e modernas, áreas de convivência, biblioteca, dois laboratórios de informática, laboratórios de física, biologia e química, parquinho infantil e centros poliesportivos com ginásio, piscina coberta e aquecida, quadras cobertas e campo de futebol. Essa estrutura física permite a atuação conjunta dos profissionais das diversas equipes da escola, que buscam desenvolver os estudantes em todas as suas dimensões, por meio de diversas atividades e projetos interdisciplinares, além da

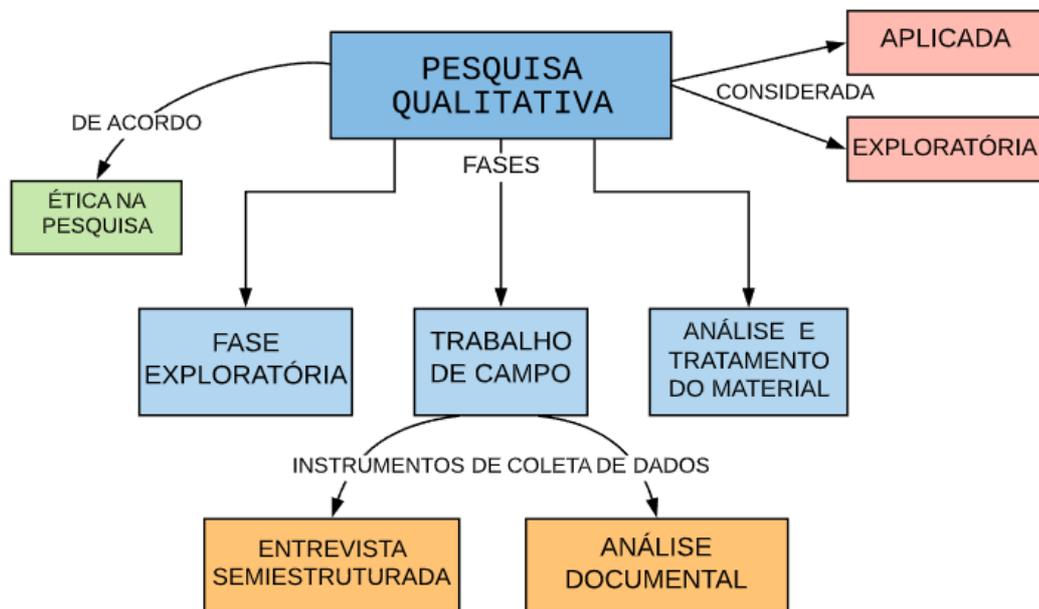
vivência de práticas desportivas, tanto nas aulas de Educação Física quanto nas atividades extracurriculares da Escola de Esportes e Cultura, que hoje disponibiliza aulas de badminton, ballet, basquete, futebol de campo e futsal, ginástica artística e de trampolim, karatê, musicalização, coral, natação, vôlei e xadrez.

Portanto, desde que se instalou em Juiz de Fora, o Colégio passou por inúmeras mudanças, físicas e estruturais, acompanhando a evolução da sociedade e buscando sempre desenvolver a sua missão institucional, com o foco na excelência acadêmica, humana e cristã, o que o torna hoje uma referência em educação na cidade.

A partir dessa contextualização e diante da complexidade da temática da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, torna-se necessário trabalhar na subjetividade dos processos a serem mapeados e analisados; com isso, optou-se por utilizar uma abordagem de pesquisa qualitativa com o intuito de atingir os objetivos propostos no estudo.

Segue a representação de um mapa conceitual, cujo objetivo é apresentar um panorama geral dos caminhos seguidos por esta pesquisa.

Figura 1 – Síntese sobre os procedimentos metodológicos



Fonte: Elaborado pela autora.

2.1 Pesquisa Qualitativa

Tendo como intenção o conhecimento sobre os processos escolares inclusivos e as interações pessoais diante desse contexto, optou-se por uma pesquisa de caráter qualitativo, pois, como consideram Menezes e Silva (2005), na abordagem qualitativa, há uma relação dinâmica entre o mundo real e as pessoas, ou seja, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

Minayo (2010) ressalta que este tipo de pesquisa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado; trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações e dos processos. O ser humano se diferencia dos demais seres não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e interpretar suas ações a partir da realidade em que vive. Por isso, o universo das relações e produções humanas dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

Esta pesquisa também pode ser considerada aplicada e exploratória. É aplicada pois, como esclarece Flick (2013), os resultados se tornam relevantes para o campo da prática. Nesse caso, há intenção de subsidiar mudanças no Colégio dos Jesuítas e em demais instituições da Rede. É exploratória pelo fato de que foi feito um mapeamento das ações já existentes, proporcionando maior familiaridade com a questão-problema, com vistas a torná-la mais explícita ou a construir novas possibilidades, características fortes deste tipo de pesquisa, como exposto por Gil (2002).

Segundo Minayo (2010), a pesquisa qualitativa passa por um constante ciclo, um peculiar processo de dúvida que, ao estabelecer respostas ou produtos, dá origem a novas indagações. Essas etapas do ciclo de pesquisa podem ser divididas em fase exploratória, trabalho de campo e análise, e tratamento do material empírico e documental.

2.1.1 Fase Exploratória

O momento inicial da construção do projeto de pesquisa, com a delimitação de seu objeto e a construção de todos os pressupostos necessários antes da aplicação da coleta de dados em campo, deu-se através de: uma fundamentação teórica sobre a temática da

inclusão escolar relacionada às concepções da Rede Jesuíta de Educação, com enfoque nas atividades da gestão; estudo bibliográfico, que permitiu maior aproximação com a temática; um levantamento da legislação vigente e de dados sobre a realidade da inclusão no Brasil e nos locais foco da pesquisa; e, também, uma avaliação das produções já existentes sobre o tema, concebendo uma proposta inovadora de investigação.

Essa etapa do trabalho sobre a avaliação das produções já existentes, denominada “construção do conhecimento”, teve o objetivo de fazer um levantamento sobre os principais estudos e pesquisas realizadas sobre o tema da inclusão escolar, tendo como foco as estratégias utilizadas pela gestão educacional. Com isso, pretendeu-se situar essa temática em meio às produções dessa área de conhecimento, possibilitando realizar o mapeamento de um panorama geral sobre o tema pesquisado, constatar sua relevância social e visualizar as lacunas existentes ao se tratar do assunto.

Esta pesquisa foi desenvolvida através da base de dados do portal CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior¹ e da plataforma Scielo², escolha justificada pela credibilidade e quantidade de títulos dispostos nessas bases. A consulta – que priorizou teses e dissertações e, em um segundo momento, considerou artigos, com foco na área de Educação – foi realizada em um recorte de tempo entre os anos de 2016 a 2019, com o propósito de restringir a quantidade de trabalhos pesquisados em um período mais recente. Para a pesquisa, foram utilizados inicialmente os seguintes descritores: “Inclusão Escolar”; “Educação Inclusiva”; “Gestão Escolar e Inclusão”, “Gestão Escolar e Educação Inclusiva”.

Em uma primeira busca, referente aos descritores mencionados, foi possível perceber a significativa quantidade de pesquisas sobre a área da Inclusão Escolar e Educação Inclusiva; contudo, ao relacionar tal temática com o viés da Gestão Escolar, nota-se que o número de títulos encontrados se torna bem menor. Dessa forma, optou-se, também, por pesquisar o descritor “Gestão Escolar” separadamente, com a intenção de analisar se alguns dos títulos se aproximavam do tema da inclusão.

Em seguida, com o objetivo de ampliar o olhar e a discussão sobre a inclusão de modo mais amplo, problematizando os processos que orientam as políticas e as práticas “ditas” inclusivas, resolveu-se fazer uma busca, também, pelo descritor “Exclusão”. Segue, na sequência, um quadro com a síntese das pesquisas localizadas

¹ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>.

² Disponível em: <https://scielo.org>.

no dia 21 de setembro de 2019, acrescida de dados sobre a “exclusão” pesquisados em junho de 2020, de acordo com os descritores, datas e filtros utilizados.

Quadro 2 – Quantitativo de pesquisas por descritor

Descritores	Base de dados	Anos	Filtro	Quantidade total
“Inclusão Escolar”	Capes	2016 - 50 2017 - 55 2018 - 45	Área de conhecimento: Educação	100 dissertações 50 teses
	SciELO	2016 - 20 2017 - 20 2018 - 26 2019 - 13	Língua: Português Área temática: Educação e Pesquisa Educacional Tipo de literatura: artigo	79 artigos
“Educação Inclusiva”	Capes	2016 - 77 2017 - 78 2018 - 73	Área de conhecimento: Educação	158 dissertações 68 teses
	SciELO	2016 - 15 2017 - 18 2018 - 24 2019 - 14	Língua: Português Área temática: Educação e Pesquisa Educacional Tipo de literatura: artigo	71 artigos
“Gestão Escolar Inclusão” e	Capes	2016 - 1 2017 - 0 2018 - 3	Área de conhecimento: Educação	4 dissertações
	SciELO	2016 - 0 2017 - 1 2018 - 1 2019 - 0	Língua: Português Área temática: Educação e Pesquisa Educacional Tipo de literatura: artigo	2 artigos
“Gestão Escolar Educação Inclusiva” e	Capes	2016 - 0 2017 - 0 2018 - 1	Área de conhecimento: Educação	1 dissertação
	SciELO	2016 - 0 2017 - 0 2018 - 0 2019 - 2	Língua: Português Área temática: Educação e Pesquisa Educacional Tipo de literatura: artigo	2 artigos
“Gestão Escolar”	Capes	2016 - 45 2017 - 42 2018 - 50	Área de conhecimento: Educação	106 dissertações 31 teses
	SciELO	2016 - 14 2017 - 9 2018 - 18 2019 - 10	Língua: Português Área temática: Educação e Pesquisa Educacional Tipo de literatura: artigo	51 artigos
“Exclusão”	Capes	2016 - 42 2017 - 55 2018 - 0 2019 - 0	Área de conhecimento: Educação	66 dissertações 31 teses
	SciELO	2016 - 7 2017 - 13 2018 - 12 2019 - 13	Língua: Português Área temática: Educação e Pesquisa Educacional Tipo de literatura: artigo	45 artigos
Total de pesquisas levantadas				865

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar os títulos referentes à pesquisa do descritor “Inclusão escolar” no portal da Capes, foram selecionados 11 trabalhos, e na plataforma Scielo, dois trabalhos, dos quais foram realizadas as leituras dos resumos com vistas a uma aproximação maior com a temática da Gestão Escolar. Com isso, foram elencadas, com este descritor, três pesquisas do Portal Capes para a leitura em sua totalidade, e nenhuma da Plataforma Scielo.

Ao realizar a análise dos títulos e a leitura dos resumos, foi possível perceber que muitas das pesquisas sobre inclusão escolar tratam do assunto relacionando-o às classes menos favorecidas, indígenas e negros. Até mesmo aquelas que se referem à inclusão da pessoa com deficiência abordam assuntos muito específicos, que não se relacionam com o principal foco desta pesquisa, a gestão escolar. Os principais assuntos abordados nos trabalhos pesquisados são sobre currículo adaptado; tecnologia como apoio à inclusão; formação e visão dos professores sobre o tema da inclusão e suas práticas em sala de aula; classes especiais; preparação de estagiários e profissionais de apoio; trabalho com as diferenças nas diversas disciplinas escolares; e empoderamento das famílias e sua relação com a escola. Por fim, a grande maioria dos trabalhos discorre sobre uma deficiência em específico e suas particularidades. Portanto, o distanciamento entre esses assuntos e o objetivo desta pesquisa se torna a principal justificativa para a exclusão dos títulos não selecionados.

Segue o quadro com os títulos selecionados, cujas pesquisas serão detalhadas posteriormente.

Quadro 3 – Pesquisas selecionadas através do descritor “Inclusão escolar”

Título	Autor(a)	Universidade	Ano	Tipo de publicação
1. Gestão escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersectorialidade	Ana Mayra Samuel da Silva	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2018	Dissertação
2. Gestores educacionais para a educação inclusiva: arranjos e tramas na contemporaneidade	Carolina Pereira Noya	Universidade Federal de Santa Maria	2016	Dissertação
3. A gestão escolar na construção de uma escola inclusiva: fundamentos e práticas na rede de ensino municipal de São Luís/MA São Luís	Janaina Teles Pereira Santos	Universidade Federal do Maranhão	2016	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora.

Na busca pelo descritor “Educação Inclusiva”, foi percebido que alguns trabalhos eram os mesmos apresentados na busca pelo tema “Inclusão Escolar”. Inclusive, muitas das justificativas para as exclusões dos títulos são coincidentes com as pontuadas anteriormente. Acrescento a elas a supressão de títulos que abordam o tema da inclusão de jovens e adultos no Ensino Superior, uma vez que o foco desta pesquisa se dá na área da Educação Básica. Dessa forma, foi elencado o total de oito trabalhos a partir da leitura do seu título. Desses, após a análise dos resumos, foram escolhidos dois (um do Portal Capes e um da Plataforma Scielo), como mostra o quadro abaixo.

Quadro 4 – Pesquisas selecionadas através do descritor “Educação Inclusiva”

Título	Autores(as)	Universidade	Ano	Tipo de publicação
4. Gestão escolar e política educacional de inclusão na rede de ensino municipal de Manaus: uma reflexão à luz da teoria crítica	Elis Cristina Vieira Lima	Universidade Federal do Amazonas	2016	Dissertação
5. O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva	Janaina de Oliveira Macena; Laura Regina Paniagua Justino; Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	-----	2018	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar de não se relacionar diretamente com o tema da gestão, o artigo classificado como número “5” foi selecionado por se considerar a importância da política do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 nesta pesquisa.

Já quanto à seleção na busca dos descritores “Gestão Escolar e Inclusão” e “Gestão Escolar e Educação Inclusiva”, dos sete trabalhos selecionados por título e posteriormente pela leitura do resumo, somente um foi escolhido para a análise em sua totalidade, pois o assunto dos demais se difere do que se pretendeu aqui pesquisar.

Quadro 5 – Pesquisas selecionadas através dos descritores “Gestão Escolar e Inclusão” e “Gestão Escolar e Educação Inclusiva”

Título	Autor(a)	Universidade	Ano	Tipo de publicação	Descritor
6. Gestão escolar e os processos de inclusão na escola comum: um estudo comparado internacional	Ellis Regina dos Santos Godoy	Universidade Federal do Espírito Santo	2018	Dissertação	Gestão Escolar e Inclusão

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à análise sobre o descritor “Gestão Escolar”, foi percebido que, dos 188 trabalhos apresentados, somente nove abordavam o assunto da inclusão. Dois desses trabalhos eram de mesma autoria, com abordagem semelhante, porém um se apresentava como um artigo na Plataforma Scielo e outro como uma dissertação no Portal Capes. Contudo, como os objetivos desses trabalhos não se aproximam dos desta pesquisa, eles não foram selecionados. Dos sete trabalhos restantes, três se mostraram relevantes para a pesquisa, sendo que todos esses já haviam sido selecionados anteriormente.

Por fim, na análise do descritor “Exclusão”, foram eleitos cinco trabalhos pela proximidade do título com a área de interesse; mas, após a leitura dos resumos, um foi selecionado para ser lido em sua totalidade. Os demais foram suprimidos por apresentarem uma temática que se distancia do que se pretende analisar, como, por exemplo, exclusão e fracasso no Ensino Superior, exclusão digital, exclusão escolar relacionada ao contexto prisional, exclusão de indígenas, negros e estudantes de classes menos favorecidas, entre outros. Segue abaixo o trabalho mencionado.

Quadro 6 – Pesquisas selecionadas através do descritor “Exclusão”

Título	Autores(as)	Universidade	Ano	Tipo de publicação
7. Educação inclusiva: a inserção escolar como processo de inclusão e exclusão	Denis Correa Ferminio	Universidade do Extremo Sul Catarinense	2017	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando os títulos que se repetem nos diferentes descritores, o levantamento dos trabalhos foi finalizado com o total de sete dissertações e um artigo, que serão analisados em sua totalidade. No momento, cabe ressaltar a percepção de

que o número de pesquisas é relativamente pequeno quando se trata da temática da inclusão e da exclusão com abordagem das atribuições da gestão escolar. Esse aspecto e a consideração da importância da liderança da gestão, para que processos inclusivos sejam implementados com efetividade nas escolas, tornam relevantes as justificativas pela opção da pesquisa quanto a esse recorte do tema.

A seguir, realiza-se a análise dos trabalhos selecionados e se aborda a relação existente entre eles, por entender que os seus conteúdos podem subsidiar o embasamento desta pesquisa.

O artigo “O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva” (2018), de Janaina de Oliveira Macena, Laura Regina Paniagua Justino e Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, situa os caminhos que vêm sendo trilhados no Brasil quanto à implementação de políticas públicas na área da educação, voltadas para uma Cultura Inclusiva. O recorte analítico se dá no levantamento de indicadores para a meta 4 do Plano Nacional de Educação, a qual estabelece o planejamento de ações voltadas à Educação Inclusiva para a próxima década. Nesse sentido, são apresentados dados sobre a evolução das matrículas de alunos com deficiência, a formação de docentes para atender a esse público específico e a implantação e o uso das salas de recursos multifuncionais. Os dados analisados consideram o cruzamento dos números do Censo Escolar e do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Já a dissertação realizada por Ana Mayra Samuel da Silva (2018), intitulada “Gestão escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersetorialidade”, teve como objetivo analisar como a equipe gestora de uma escola de educação básica pública municipal pode viabilizar a formação continuada da equipe escolar e a articulação intersetorial para atender à política nacional de uma perspectiva inclusiva. A intersetorialidade, nesse estudo, pode ser compreendida como a articulação de profissionais de diversos setores; e, para que isso aconteça, conforme preconizam os documentos legais, é necessário que os profissionais atuem de maneira articulada, promovendo momentos de diálogos entre os demais profissionais e os professores, visando à colaboração e à formação para atuar com as diferenças na escola.

A abordagem metodológica dessa pesquisa foi qualitativa, e o estudo contou com a participação da equipe de gestão escolar (diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica). Para a efetivação da coleta de dados, foram realizados análises documentais, diagnóstico da realidade investigada, observações

participantes, intervenções formativas colaborativas, grupos de discussões e relatório de campo da pesquisadora.

A pesquisa revela que a equipe de gestão escolar, quando disposta a um processo democrático e enquanto facilitadora do processo de inclusão escolar, pode apoiar práticas inclusivas e desenvolver ações para a efetivação dos princípios da educação inclusiva. No caso, foi possível compreender quais ações seriam necessárias para solicitar e implantar uma Sala de Recursos Multifuncionais na unidade escolar e saber como desenvolver ações e parcerias intersetoriais.

Carolina Pereira Noya, na dissertação intitulada “Gestores educacionais para a educação inclusiva: arranjos e tramas na contemporaneidade” (2016), buscou problematizar a seguinte questão: como a formação de gestores para a Educação Inclusiva vem sendo produzida nos discursos educacionais contemporâneos? A autora tomou como bases conceituais e metodológicas as noções foucaultianas de discurso, relações de poder/saber e governamentalidade. Noya relata que, percebendo a importância de pensar sobre as relações que se estabelecem nos arranjos entre gestão e inclusão, ela buscou, no site da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), documentos e programas que se ocupam da formação de gestores para a inclusão.

Ao analisar os discursos em circulação nos documentos oficiais e investigar de que maneira vão sendo produzidos modos de atuação dos gestores para a Educação Inclusiva na atualidade, ela percebeu o apelo para novos modos de ser gestor e a necessidade de formação de gestores para a inclusão. Foi percebida, ainda, a importância de envolver a todos na gestão da inclusão, por meio dos princípios da gestão democrática. O deslocamento de ênfase dos discursos da administração para a gestão educacional e a descentralização da gestão, visando a uma gestão participativa, foram aspectos mencionados na pesquisa como uma estratégia de condução de conduta na atualidade.

Na dissertação “A gestão escolar na construção de uma escola inclusiva: fundamentos e práticas na rede de ensino municipal de São Luís/MA” (2016), da pesquisadora Janaína Teles Pereira Santos, o enfoque se deu no processo de atuação do gestor escolar ao articular saberes e prática concernentes à construção de uma escola que contemple a diversidade de seu alunado, promovendo a aprendizagem. Para embasar a discussão teórica, a autora resgatou historicamente os principais

paradigmas que na atualidade permeiam tanto a educação especial como a gestão escolar, influenciando nas políticas públicas de ambas as áreas em interlocução.

O estudo teve o objetivo de analisar as práticas e concepções de gestão escolar na rede municipal de ensino de São Luís a partir de 2008, verificando em que medida possibilitam (ou não) a efetivação das políticas de inclusão aos alunos público-alvo da educação especial. A pesquisa, de caráter qualitativo, consistiu em um estudo de caso desenvolvido com 13 gestores de sete escolas da rede municipal de São Luís/MA, atuantes no recorte entre 2008 e 2015. Para coleta de dados, foram utilizadas a entrevista semiestruturada e a análise de documentos, tais como o projeto político-pedagógico.

Os resultados apontam um processo de aquisição de uma concepção inclusiva, mas ainda com traços da integração permeando o conjunto ideológico dos gestores escolares. Percebem-se muitos gestores buscando desenvolver ações que favoreçam o acesso aos alunos da educação especial ao espaço e saber comum, resultando em práticas que já começam a despontar positivamente em algumas experiências; em outras, ainda ficam restritas à socialização do aluno com deficiência. No entanto, a escola começa a se assumir como um espaço de convivência plural que contribui para a formação de cidadãos mais tolerantes, com respeito à diversidade.

Elis Cristina Viera Lima, em sua dissertação intitulada “Gestão escolar e política educacional de inclusão na rede de ensino municipal de Manaus: uma reflexão à luz da teoria crítica” (2016), teve como objetivo analisar os marcos legais e políticos que disciplinam a educação inclusiva no município de Manaus, descrevendo a relação entre a gestão escolar e o paradigma da inclusão no atual contexto educacional, político e cultural da rede de ensino municipal pública de Manaus. Segundo a autora, principalmente após a implementação da política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, aumentou significativamente o ingresso de alunos com deficiência nas classes regulares de ensino, o que requereu da gestão escolar mecanismos não só de acesso, mas também de permanência e de qualidade que garantissem processos de emancipação mais efetivos.

O estudo utilizou uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo, e foi desenvolvido por meio da pesquisa bibliográfica e documental. Teve como aporte teórico a Teoria Crítica, fundamentada em Theodoro Adorno. A análise comprovou que há dissonância na legislação municipal referente à educação inclusiva; e, quanto à interface entre gestão escolar e políticas educacionais de inclusão, verificou-se que o diálogo entre esses dois campos de estudo existe, no

sentido de que a participação e a autonomia perpassam tanto a gestão escolar quanto a inclusão, mas ambas não estão muito conciliadas.

A dissertação com o título “Gestão escolar e os processos de inclusão na escola comum: um estudo comparado internacional” (2018), da pesquisadora Ellis Regina dos Santos Godoy, teve por objetivo geral analisar aspectos do trabalho do diretor escolar que considerem a perspectiva inclusiva de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados em escolas de ensino comum. Utilizando-se da abordagem qualitativa, essa pesquisa se configura como um estudo comparado internacional, que focalizou o trabalho de gestão escolar desenvolvido em instituições localizadas em Vitória-BR e em Xalapa-MEX. A investigação envolveu três escolas mexicanas e duas escolas brasileiras. Como instrumento de coleta de dados, foram utilizados observação em contexto, entrevistas semiestruturadas e o estudo de documentos.

Os dados apontam a necessidade de superar a fragmentação das tarefas no cotidiano escolar, a qual considera a figura do diretor de forma hierarquizada e separada do contexto pedagógico de sua atuação, fugindo ao modelo da Nova Gestão Pública. Além disso, trata-se também de repensar os processos de formação dos docentes para atuar com os alunos público-alvo da Educação Especial, de maneira a fomentar práticas inclusivas nesse contexto, sugerindo a participação de todos os profissionais no processo de inclusão.

Por fim, a dissertação intitulada “Educação inclusiva: a inserção escolar como processo de inclusão e exclusão”, de Denis Correa Ferminio (2017), teve como objetivo analisar se a proposição legal da inclusão escolar possibilita ao aluno com deficiência atingir o máximo desenvolvimento de suas potencialidades na perspectiva histórico-cultural. O estudo utilizou-se de análise bibliográfica e documental, incluindo o diálogo entre diversos estudiosos, documentos como leis, decretos e subsidiários relacionados com o tema da pesquisa.

Segundo Fermino (2017), foi possível identificar, através desse estudo, que muitos movimentos de inclusão não ocorrem ao possibilitar o acesso à escola de ensino regular, excluindo o aluno com deficiência da possibilidade de ter assegurado o direito de desenvolver suas máximas potencialidades, podendo ainda resultar na exclusão dos que não possuem deficiência. Esse fato, de acordo com o pesquisador, atribui-se à organização do ensino, não levando em consideração os níveis de desenvolvimento, segundo Vygotsky, comuns a crianças com deficiência ou não, como possibilidade de organizar o ensino segundo suas zonas de desenvolvimento

proximal. A conclusão do autor é que a organização do ensino por etapismo desconsidera a zona de desenvolvimento proximal do estudante, tornando a inclusão na escola muitas vezes não efetiva.

Apesar de todas as pesquisas analisadas terem uma abordagem qualitativa, as técnicas de coleta de dados apresentam-se de forma muito diversificada, sendo que, em cada uma delas, é possível perceber que os métodos estão em consonância com os objetivos a que elas se propunham pesquisar. Tais percursos investigativos foram eficientes para se alcançarem os resultados esperados.

Os pontos de confluência entre as pesquisas que mais se destacaram foram o reconhecimento da necessidade de formação continuada sobre os assuntos relacionados à inclusão escolar, tanto para os professores quanto para os gestores, e a questão da importância da implementação de uma mudança de paradigma da gestão escolar, tornando-a mais democrática e participativa.

Ao analisar as dissertações, ainda foi possível perceber que, mesmo o campo empírico sendo diferente, em locais de culturas muito distintas, algumas experiências relacionadas às práticas inclusivas já começam a se mostrar de forma positiva, apesar de a pesquisa de Fermino (2017) mostrar que muitas dessas práticas inclusivas ainda não são efetivas. Os conceitos-chave e as experiências explicitadas nessas análises contribuíram de forma significativa para o aprofundamento dos estudos sobre essa temática e para o embasamento teórico desta pesquisa. Ela se difere dos trabalhos em questão, inicialmente, pelos objetivos e problemática diferenciados, mas principalmente por acontecer em colégios da Rede Jesuíta de Educação, que seguem a filosofia da Companhia de Jesus, diferente dos fundamentos das escolas abordadas.

Dessa forma, com o objetivo de fazer um levantamento das pesquisas já realizadas em colégios da Rede Jesuíta de Educação, pesquisou-se também, no repositório digital da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, o tema da inclusão. Entre 2016 e 2019, foram localizadas 61 dissertações e teses. Dessas, cinco tratam do assunto relacionado à gestão educacional e apenas duas são pesquisas realizadas por mestrandos das turmas especiais da Rede Jesuíta. São elas: “Inclusão de alunos com deficiência sob perspectiva da gestão educacional: contribuições do serviço social” (2018), da autora Natália dos Santos Kranz, e “Educação inclusiva: desafios, possibilidades e enfrentamentos na prática de gestão escolar” (2018), de Maria Margareth Rodrigues dos Santos. Esses trabalhos, além de se apresentarem com um viés diferente do desta pesquisa, foram realizados em

escolas escolhidas por região, e não em contexto nacional com o enfoque nas que já revelam possuir uma maior experiência quanto à concretização de processos inclusivos, como pretendido neste estudo.

Assim, a problemática desta pesquisa sobre como se configuram as estratégias implementadas pela equipe gestora na efetivação de processos inclusivos em colégios da Rede Jesuíta de Educação, cujos processos se revelam de forma mais consistente, manifesta-se como importante objeto de estudo, pois possui grande relevância para a realidade local, para a comunidade da escola em que atuo e para a sociedade, através da divulgação dos resultados.

2.1.2 O Trabalho de Campo

Após a fase exploratória da pesquisa, deu-se início ao trabalho de campo. Segundo Minayo (2010, p. 26), esse processo consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada no projeto de pesquisa. Trata-se de uma importante fase de conhecimento da realidade, que permite a aproximação do pesquisador com o contexto sobre o qual formulou a pergunta e a interação com os sujeitos que compõem esse cenário, construindo, assim, um conhecimento empírico importantíssimo para a pesquisa.

A definição do instrumento de coleta de dados depende dos objetivos que se pretende alcançar com a pesquisa e do universo a ser investigado. (MENEZES; SILVA, 2005, p. 33). Dessa forma, tendo em vista os objetivos e as questões norteadoras apresentadas anteriormente, assim como a ideia de uma compreensão mais ampla da questão da pesquisa envolvendo as três instituições a serem analisadas, optou-se pela entrevista e pela análise documental como procedimentos.

Ambos os instrumentos foram realizados no formato online, pois o cenário de pandemia mundial por conta da Covid-19, enfrentado no ano de 2020, exigiu-nos o afastamento social, considerando a segurança e os cuidados com a saúde, de acordo com as orientações e os protocolos do Ministério da Saúde. As entrevistas aconteceram via Plataforma da Microsoft Teams, recurso já utilizado pelos Colégios da Rede Jesuíta. Dessa forma, os momentos de entrevista aconteceram de forma tranquila e significativa. Foi solicitado, também, aos diretores acadêmicos participantes da pesquisa que enviassem, por e-mail, os documentos institucionais elencados, principalmente aqueles citados nas entrevistas, para serem analisados.

Conforme descrito por Selltiz (1967, p. 273 apud GIL, 2002), a técnica da entrevista mostra-se bastante útil para a obtenção de informações acerca do que a pessoa "sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para quaisquer das coisas precedentes".

A entrevista é a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores. (RIBEIRO, 2008, p. 129-148).

Dessa forma, através dessa técnica, foi possível alcançar tanto o objetivo de caráter mais subjetivo, de conhecer as percepções e a receptividade da equipe gestora sobre o tema da inclusão escolar, quanto os objetivos de ordem prática, como mapear os processos inclusivos já existentes nas instituições e os desafios e as possibilidades vivenciadas nesse contexto.

A entrevista foi organizada de forma semiestruturada, que, segundo Gil (2002, p. 117) é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. Minayo (2010, p. 64) acrescenta a consideração de que esse tipo de entrevista pode combinar perguntas fechadas e abertas, e o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem perder a indagação formulada. No caso desta pesquisa, as questões³ foram abertas e, para facilitar a sua organização, divididas em três eixos: "Concepções, receptividade e perspectivas dos gestores sobre o tema da inclusão escolar"; "Mapeamento de estratégias acerca dos processos inclusivos nos colégios pesquisados" e "Possibilidades e desafios na implementação de ações que visem a uma educação inclusiva de qualidade".

De acordo com as orientações de Creswell (2007), durante as entrevistas, que tiveram uma média geral de uma hora de duração, foi usado um protocolo para apresentar e registrar as principais informações. Uma apresentação de slides foi criada para nortear o momento da entrevista; nela era exibida, inicialmente, a apresentação da pesquisa com o intuito de contextualizar os objetivos pretendidos. Em seguida, eram lançadas as questões gradativamente. Foi tomado o cuidado de não incluir imagens nessa apresentação de Power Point, para que as respostas e as opiniões dos entrevistados não fossem influenciadas. Todas as entrevistas foram

³ Ver Apêndice B.

gravadas com a autorização dos entrevistados; e foram registrados, também, alguns comentários e notas reflexivas sobre suas percepções, visando facilitar, posteriormente, a transcrição das falas e uma análise mais detalhada no momento do tratamento do material e da análise dos dados.

Na pesquisa qualitativa, a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial. (MINAYO, 2010). Ribeiro (2008) concorda com essa afirmação e acrescenta que

[...] a confiabilidade é um dos aspectos relevantes da entrevista para garantir a validação dos dados. O maior enfoque, nesse âmbito, deverá centrar-se na cordialidade que conduzirá a uma inter-relação de confiança. Ocorrendo o contrário, a entrevista estará, conseqüentemente, fadada ao insucesso. (RIBEIRO, 2008, p. 129-148).

Vale ressaltar que essa relação pesquisador-participante se construiu na perspectiva da reciprocidade e da confiança durante todo o processo da investigação, que seguiu as orientações da Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016, a qual considera que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos seus participantes. Aos sujeitos envolvidos, foi oferecido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴, com as informações sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios, indicando como seria a sua participação.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS e aprovada conforme Parecer Consubstanciado⁵ nº 4.213.909. Dessa forma, considerando todas as implicações éticas e de risco a que o estudo precisa se atentar, os processos de coleta de dados e de análise documental foram conduzidos com o máximo de prudência, evitando a exposição dos participantes e das instituições envolvidas.

Além da interação durante o momento das entrevistas, uma significativa atividade realizada para que se pudesse conhecer melhor o local de pesquisa foi uma visita realizada às instituições pesquisadas antes do momento de pandemia, em outubro de 2019. Um dos objetivos dessa visitação foi se inteirar dos aspectos relacionados ao contexto da inclusão nesses ambientes. Outro fator possibilitado pelo contato presencial foi a escolha dos participantes da pesquisa. Foi possível identificar os profissionais que trabalham mais diretamente com os fatores que se referem à

⁴ Ver apêndice A.

⁵ Anexo A.

inclusão escolar e têm maior experiência prática com o problema pesquisado. Esses foram os participantes do estudo, além dos diretores acadêmicos das três instituições. Tal escolha se justifica pelo fato de se acreditar que essas pessoas são as mais indicadas para ajudar a responder ao problema e à questão investigada, fator de importante análise, segundo Creswell (2007).

Quadro 7 – Síntese quantitativa das entrevistas e caracterização dos sujeitos pesquisados

Entrevista semiestruturada					
Colégio	Cargo/ Função	Formação Inicial	Tempo de exercício		Número de entrevistados
			Na educação	Na atual função	
Colégio Medianeira	Diretor acadêmico	Filosofia	13 anos	6 anos	1
	Supervisora do Centro de Inclusão	Psicologia	8 anos	5 anos	1
Colégio Diocesano	Diretora acadêmica	Pedagogia	47 anos	6 anos	1
	Responsáveis pelo AEE	Pedagogia	21 anos	5 anos	2
		Pedagogia Artes	15 anos	5 anos	
Colégio dos Jesuítas	Diretor acadêmico	Filosofia Pedagogia	6 anos	3 anos	1
	Responsáveis pela AASE	Psicologia História	17 anos	10 meses	2
		Pedagogia	22 anos	10 meses	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à pesquisa documental, esta foi realizada através do envio dos documentos digitais pelas instituições, principalmente aqueles citados no decorrer da entrevista, como o Regimento Escolar, o Projeto Político-Pedagógico e os projetos que se referem à inclusão nos colégios. Dessa forma, no momento da análise de dados, foi possível confrontar o que consta nesse documento com a realidade do que foi levantado durante a coleta de dados. Através da pesquisa documental, foi possível verificar, também, se há verdadeiramente correspondência entre a construção teórica do projeto de pesquisa e os dados levantados.

Quadro 8 – Síntese quantitativa dos documentos analisados

Colégio	Análise de documentos		
	Documento	Ano de publicação	Quantidade
Colégio Medianeira	Regimento Escolar	2018	1
	Projeto Político-Pedagógico	2018	1
	Projeto do Centro de Inclusão	2018	1
Colégio Diocesano	Regimento Escolar	2019	1
	Projeto Político-Pedagógico	2019	1
	Projeto de Inclusão	2013	1
Colégio dos Jesuítas	Regimento Escolar	2019	1
	Projeto Político-Pedagógico	2019	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, foi possível concluir que as estratégias de pesquisa – entrevista e análise documental –, ao se complementarem, consolidaram uma metodologia capaz de atender aos objetivos propostos na pesquisa.

2.1.3 Fase de Análise e Tratamento do Material Empírico e Documental

Esta etapa, segundo Minayo (2010), diz respeito aos procedimentos utilizados para compreender, interpretar os dados empíricos e articulá-los com a teoria que fundamentou o estudo, ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade adveio do trabalho de campo. Nesse momento, confirmam-se ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responde-se às questões formuladas. Além disso, é possível ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado.

O material analisado, matéria-prima produzida no trabalho de campo, encontra-se, nessa fase, em estado bruto e, segundo Moraes (1999), necessitou, então, ser processado para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira uma análise de conteúdo. Este processo de análise de conteúdo, ainda de acordo com as orientações de Moraes (1999), seguiu cinco etapas: a preparação das informações; a transformação do conteúdo em unidades; a classificação das unidades em categorias; a descrição dos dados; e a sua interpretação.

Inicialmente, foram realizadas na íntegra as transcrições das gravações de cada uma das entrevistas; em seguida, foi feita uma leitura compreensiva do conjunto do material selecionado – transcrições e documentos institucionais coletados – para

atingir níveis mais profundos de entendimento. Sobre esse aspecto, através da leitura dos materiais, foi importante, como Moraes (1999) orienta, identificar e selecionar os conteúdos que efetivamente estavam de acordo com os objetivos da pesquisa. A partir de então, foi realizado o processo de codificação, unitarização e categorização, com o objetivo de identificar cada elemento da amostra de depoimentos e documentos.

Como suporte nessa fase de categorização e análise de conteúdo, foi utilizado o *software* MAXQDA, um programa que visa assessorar na análise de dados qualitativos e de métodos mistos de pesquisas, destinado a pesquisadores, disponível totalmente em português e de fácil e intuitiva utilização. O software auxilia na categorização de grupo de dados, mas não sugere interpretações de forma automática. Após a importação dos documentos referentes às transcrições das entrevistas, os documentos eram relidos. Toda a classificação foi inserida no programa, com a criação de códigos. O agrupamento dos dados e do conteúdo, realizado dentro da plataforma de acordo com os códigos estabelecidos pelo usuário, cria unidades de análise que contribuem de forma significativa para as conclusões do pesquisador e facilitam a realização da análise final.

Dessa forma, os materiais foram preparados; as informações do software foram exportadas para um documento em formato Excel e Word, estando, assim, organizadas e adequadas para a análise. Essa organização foi de fundamental importância durante a análise final, principalmente quando foi necessário retornar a um documento ou assunto em específico.

Em seguida, foi realizada a exploração do material, ou seja, a análise propriamente dita. Como sugere Moraes (1999), partiu-se de um quadro de referência das categorias de análise de dados. A seguir, foi redigida uma síntese descritiva e interpretativa, entremeando partes dos textos de análise, das declarações nas entrevistas ou dos elementos dos documentos analisados com as conclusões e alguns conceitos teóricos, buscando dialogar com os objetivos, as questões e os pressupostos da pesquisa. É preciso ressaltar, como considera Moraes (1999, p. 9), que “a análise de conteúdo, numa abordagem qualitativa, ultrapassa o nível manifesto⁶, articulando o texto com o contexto psicossocial e cultural.”

Ao término da análise dos dados, foram elencadas as principais ações que têm favorecido processos inclusivos nas instituições de pesquisa e que, com suas devidas

⁶ O nível manifesto corresponde a uma leitura representacional, na qual se procura a inferência direta do que o autor quis dizer.

adaptações e contextualizações, através de uma proposta de intervenção, podem servir de subsídios para que as equipes gestoras do Colégio dos Jesuítas e dos demais colégios interessados possam propor novas estratégias que favoreçam uma educação inclusiva de qualidade. Contudo, como afirma Minayo (2010, p. 27), o ciclo de pesquisa não se fecha; toda pesquisa produz conhecimento e gera novas indagações.

3 ABORDAGENS HISTÓRICAS E NORMATIVAS DA INCLUSÃO NO CONTEXTO INTERNACIONAL E NACIONAL E LEVANTAMENTO DE DADOS DO CENÁRIO BRASILEIRO

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma contextualização e um diagnóstico sobre a inclusão escolar. Ele se encontra subdividido em dois subcapítulos. No primeiro subcapítulo, são abordados alguns aspectos históricos e sociais da inclusão desde a antiguidade até os tempos atuais, e é realizada uma análise dos principais movimentos e documentos normativos relacionados ao tema no contexto internacional e nacional. O subcapítulo seguinte apresenta um levantamento dos dados a respeito da realidade brasileira sobre a inclusão, acrescido de elementos numéricos referentes aos estados e aos municípios do campo empírico da pesquisa, considerando as informações apresentadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

3.1 Da Exclusão à Inclusão: Recorte Histórico e Normativo

Visando à compreensão das atuais propostas da Educação Inclusiva, torna-se necessária uma breve análise que demonstre como este contexto foi sendo construído ao longo do processo histórico da nossa sociedade. Dessa forma, serão abordados os fatos históricos marcantes relacionados à educação especial desde a antiguidade, fazendo também um levantamento dos principais movimentos e documentos normativos no contexto internacional e nacional que têm implicações diretas nas políticas de educação e discussões sobre a educação inclusiva no Brasil.

No decorrer da História da Humanidade, a forma de pensar e de agir que as diferentes sociedades apresentavam com relação à pessoa com deficiência foram se diversificando, tendo caracterizado diferentes paradigmas¹ nas relações das sociedades com esse segmento populacional. De início, na antiguidade, a pessoa diferente não era sequer considerada ser humano; era praticamente exterminada por meio do abandono, o que não representava um problema de natureza ética ou moral. Séculos da Inquisição Católica, e posteriormente de rigidez moral e ética, da Reforma Protestante fizeram com que as pessoas com deficiência fossem consideradas a

¹ Entende-se por paradigma o conjunto de ideias, valores e ações que contextualizam as relações sociais.

personificação do mal e, com isso, passíveis de castigos, torturas e até mesmo de morte. Essa época foi denominada por Fernandes (2007) como a fase do extermínio.

No século XVI, começaram a surgir novas ideias relacionadas à deficiência, referentes à sua natureza orgânica, produto de causas naturais. À medida que conhecimentos na área da Medicina foram avançando, a deficiência passou a ser vista como doença incurável. Dessa forma, surgiram as primeiras práticas sociais formais de atenção à pessoa com deficiência, o que fundamentou o paradigma da institucionalização, que consistia em afastar essas pessoas do convívio social, internando-as em instituições para receber cuidado, atenção e tratamento médico. Fernandes (2007) caracteriza esse período em que a relação com a deficiência foi marcada por ações assistencialistas e filantrópicas, vinculadas à hegemonia político-econômica da Igreja Católica e seus dogmas, como a fase da segregação, que vigorou por muito tempo.

Após um longo período, impulsionados pelas consequências das Grandes Guerras Mundiais, os países participantes da Organização das Nações Unidas elaboraram, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, um marco histórico importante que, de maneira geral, “[...] assegura às pessoas com deficiência os mesmos direitos à liberdade, [...] à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade”. (ARANHA, 2004, p. 15).

Movimentos sociais foram organizados; e, nos anos 1960 e 1970, surgiu um novo modelo no trato da deficiência, a ideia de que as pessoas diferentes podiam ser capacitadas para o convívio em sociedade. Da segregação total, passou-se a buscar a integração dessas pessoas na vida em comunidade. Essa concepção foi denominada, segundo Aranha (2004), de Paradigma de Serviços. Nesse período da integração, as classes especiais nas escolas regulares emergiram, mas era notável a incapacidade da escola de responder pela aprendizagem de todos os alunos.

A partir da década de 1980, o modelo emergente foi o Paradigma dos Suportes, resultado de novos avanços na medicina, na área da educação e principalmente da comunicação, quando aconteceu a criação da via eletrônica, favorecendo a comunicação em tempo real, ocasionando novas transformações sociais e quebras de barreiras geográficas. Isso “evidenciou a diversidade como característica constituinte das diferentes sociedades e da população, em uma mesma sociedade”. (ARANHA, 2004, p. 12).

Já na década de 1990, com base ainda na defesa dos direitos humanos, ficava claro que a integração de segmentos populacionais minoritários ainda acontecia de forma segregada e não condizia com os direitos de acesso e participação no espaço comum da vida em sociedade, assim como também impedia a sociedade de convivência enriquecedora com a diversidade de peculiaridades que a constituem. Dessa forma, surge o Paradigma da Inclusão, com a ideia da necessidade de construção de espaços sociais inclusivos, organizados para atender ao conjunto de características e necessidades de todos os cidadãos, independentemente do tipo de deficiência, das suas necessidades educacionais especiais e do grau de comprometimento que estes apresentem.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX, foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; já em 1945, foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff; e, em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

[...] a educação especial como política de educação para pessoas com deficiência desenvolveu-se no Brasil simultânea e separadamente da educação regular, dando-se primeiramente em hospitais, asilos e, posteriormente, em salas e instituições especializadas, em salas regulares, porém, sempre respaldado pelo enfoque clínico, ressaltando que as limitações eram próprias do indivíduo. (SANTOS, 2016, p. 32).

Embora já tenha se passado um longo período com uma série de movimentos sociais nacionais e internacionais, dos quais resultaram documentos significativos e uma vasta legislação sobre as diretrizes da Educação Inclusiva, ela parece ainda não ocorrer de forma efetiva em nossa sociedade. A seguir, serão apresentados os principais marcos legais, de caráter internacional e nacional, que regem a busca da implementação da Educação Inclusiva.

A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU produziu vários documentos norteadores para o desenvolvimento de políticas públicas dos países

integrantes. O Brasil, enquanto membro da ONU e signatário desses documentos, reconhece seus teores na elaboração de suas políticas públicas internas.

Um importante marco referencial, ocorrido em 1990, foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, na qual foi proclamada a Declaração de Jomtien. Nessa declaração, os países signatários reafirmam o direito de todos pela educação. O artigo 3º declara ainda que

[...] as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores² de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990).

Ao assinar a Declaração de Jomtien, o Brasil assumiu o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental no país. esse compromisso foi assumido através da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, para o período de 1993 a 2003.

Em 1994, em Salamanca, na Espanha, reuniram-se mais de trezentos representantes de 92 governos e de 25 organizações internacionais para a realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, cujo documento final foi a Declaração de Salamanca. Essa declaração oficializou o termo e o conceito de Educação Inclusiva, estabeleceu linhas de ações referentes à educação de pessoas com deficiência e reafirmou o compromisso, assumido na Declaração dos Direitos Humanos (1948) e na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), de promover a educação independentemente das diferenças individuais dos estudantes. Além disso, outro importante ganho advindo dessa declaração foi a incitação aos governos para elaboração de políticas públicas que visam a uma efetiva educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca é um grande marco na Educação Inclusiva, pois se configura em um novo paradigma, cujo foco se dá na necessidade de garantia de acesso e permanência das pessoas com deficiência no sistema educativo de ensino regular. Amplia, também, o conceito de necessidades educacionais especiais, referindo-se às crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem, temporárias ou permanentes, possibilitando um atendimento diferenciado, garantindo, assim, a sua aprendizagem.

² O documento usava o termo "portador", hoje não mais utilizado.

Em abril de 2000, ocorreu, na capital do Senegal, Dakar, o Fórum Mundial sobre Educação, considerado um importante marco de abrangência internacional. Uma parte do texto desse documento traz o seguinte compromisso:

Nós reafirmamos a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades. (UNESCO, 2001, p. 8).

Dois importantes convenções também de abrangência internacional e de influência no cenário nacional foram a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

A primeira, mais conhecida como Convenção da Guatemala, ocorrida em 1999, resultou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001. Esse decreto reafirma, em seu texto, que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

Já a segunda ocorreu em 2007, na cidade de Nova York. Ela se torna marcante, pois afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de educação inclusiva em todas as etapas de ensino. Essa convenção resultou no decreto brasileiro nº 6.949/2009. Ele determina que as pessoas com deficiência não fiquem à parte do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do Ensino Fundamental gratuito e compulsório; que elas tenham acesso ao Ensino Fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (BRASIL, 2009).

Já em maio de 2015, foi organizado o Fórum Mundial de Educação em Incheon, na Coreia do Sul, com mais de 1600 participantes de 160 países. Esse encontro resultou na Declaração de Incheon para a Educação 2030, que estabelece uma educação inclusiva e de qualidade para os 15 anos seguintes. O Brasil participou desse fórum e assinou a sua declaração final, comprometendo-se com essa agenda. O documento da Unesco, “Objetivos de desenvolvimento Sustentável”, originado

dessa Declaração, traz 17 objetivos a serem implementados e, no 4º item, propõe assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida de todos.

Os marcos normativos apresentados, dos quais o Brasil foi signatário, influenciaram e influenciam diretamente as políticas nacionais de nosso país, abordagem de que se tratará a seguir.

A concepção de educação inclusiva que orienta as políticas educacionais e os atuais marcos normativos e legais rompe com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, alterando as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola, por meio da matrícula dos alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns de ensino regular e da disponibilização do atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2010, p. 8).

Sabemos que o Brasil ainda tem um longo caminho a percorrer no sentido de uma efetiva educação inclusiva e para todos. No entanto, é possível perceber que avanços relacionados à articulação entre o direito à igualdade e o direito à diferença foram significativos. Com isso, podemos detectar o início de uma transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

A inclusão de estudantes com deficiência na rede privada acontece de maneira mais tímida se comparada à rede pública. Embora as pesquisas comprovem um aumento no número de matrículas desse público na escola privada, como já explicitado neste trabalho, ainda existem muitas barreiras para a entrada e permanência dos estudantes com deficiência nesse ambiente escolar. É perceptível, também, que muitas dessas instituições de caráter privado têm buscado atender cada vez mais às normativas legais da educação inclusiva. No entanto, essas iniciativas precisam ultrapassar a questão de um imperativo legal para serem incorporadas como missão institucional.

O quadro a seguir apresenta, cronologicamente, o percurso dos principais dispositivos legais que regem a educação nacional brasileira e os direitos das pessoas com deficiência, a partir da década de 1990.

Quadro 9 – Síntese sobre as principais legislações nacionais

Dispositivo legal	Referência principal
1990 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº. 8.069/90	Estabelece, em seu artigo 53, que "a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho". O art. 54, inciso III, diz também que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, de preferência na rede regular de ensino.
1994 Política Nacional de Educação Especial	Propõe um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos "normais". Ou seja, a política exclui grande parte dos alunos com deficiência do sistema regular de ensino.
1996 Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96	Destina um capítulo específico para a Educação Especial. "Entende-se por educação especial, [...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação". (Art. 58, redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). O § 1º desse artigo estabelece que "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial". Além disso, o texto aborda a formação dos professores, o atendimento educacional ou serviço especializado, currículos, métodos e recursos para atender às necessidades das crianças da educação especial.
1999 Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Decreto nº 3.298	Considera a educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
2001 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001)	Determina, em seu art. 2º, que "os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos". Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, "[...] assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado". (Art.1º, parágrafo único).
2001 Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001	Estabelece objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais; dentre eles, destacam-se os que tratam: dos padrões mínimos de infraestrutura das escolas para atendimento desses alunos; da formação inicial e continuada dos professores; da disponibilização de recursos didáticos especializados de apoio à aprendizagem nas áreas visual e auditiva; da articulação das ações de educação especial com a política de educação para o trabalho; do incentivo à realização de estudos e pesquisas nas diversas áreas relacionadas com as necessidades educacionais dos alunos.

<p>2006 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos</p>	<p>Lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO esse documento objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência, assegurando a formação continuada dos educadores para lidar criticamente com esses temas.</p>
<p>2007 Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE</p>	<p>No contexto da Educação Inclusiva, explicita a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade arquitetônica, a formação docente para o atendimento educacional especializado e as salas de recursos multifuncionais.</p>
<p>2008 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</p>	<p>Traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil “[...] visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos”. (MEC/SEESP, 2007).</p>
<p>2009 Resolução nº 4 CNE/CEB</p>	<p>Institui diretrizes para o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais das escolas de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros públicos de atendimento educacional especializado e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (art. 5º). A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto nº 6.571.</p>
<p>2011 Decreto nº 7.611</p>	<p>Revoga o Decreto nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial. Entre elas, determina que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida. Também determina que o ensino fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; e diz que a oferta de educação especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.</p>
<p>2014 Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13 005/2014</p>	<p>A meta 4 é a que trata do tema da inclusão no atual PNE. Sua redação é: “universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, pois, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.</p>
<p>2015 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13 146</p>	<p>Também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, essa lei foi instituída em 06 de julho de 2015 e “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania”. (Art. 1º). O capítulo referente à Educação destaca aspectos importantes que objetivam garantir o direito à igualdade de oportunidades. Os pressupostos para Educação Inclusiva são subsidiados nesta lei,</p>

	no entanto, ainda se faz necessário um grande esforço para que eles sejam efetivos na realidade das pessoas a quem de direito.
2019 Decreto nº 9.465	É criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, eliminando a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A pasta é composta pelas Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro apresenta os principais dispositivos legais da legislação brasileira referentes à inclusão, que se constituem como importantes subsídios para o embasamento legal da gestão dos sistemas de ensino. No entanto, é importante ressaltar que muitas resoluções, portarias, cartilhas e decretos foram sendo elaborados entre os períodos citados; muitos entraram em vigor, outros foram substituídos por documentos aprovados posteriormente. Contudo, os principais textos legislativos foram abordados e demonstram um pouco da história em termos de legislação sobre a inclusão no Brasil.

3.2 Realidade brasileira no Contexto da Inclusão

Após a apresentação do recorte histórico e normativo da inclusão, considerando as informações apresentadas pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão que coordena o Censo Escolar¹, serão expostas, a seguir, estatísticas relevantes, através de quadros e gráficos, que possibilitarão uma melhor compreensão dos dados sobre a representatividade da Educação Especial² no país e como eles se distribuem entre os estados e os municípios aos quais se relaciona esta pesquisa.

No Brasil, o número de matriculados na Educação Básica em 2020 foi de 47.295.294 estudantes, distribuídos por etapas de ensino entre as redes de ensino público e privado. Desses, 1.308.900 estudantes são considerados alunos da Educação Especial, sendo que 88,1% deles estão matriculados em classes comuns da rede regular de ensino. Embora ainda seja um desafio o acesso e, principalmente, a permanência desses alunos nas classes comuns do ensino regular, percebe-se, na apresentação dos dados a seguir, que, ao longo do tempo, essa realidade já começa a se transformar, justificada tanto pelo avanço de políticas públicas quanto pela mudança de paradigma vivenciada pela sociedade.

O Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020³, ao analisar tais dados, comprova que, apesar das dificuldades,

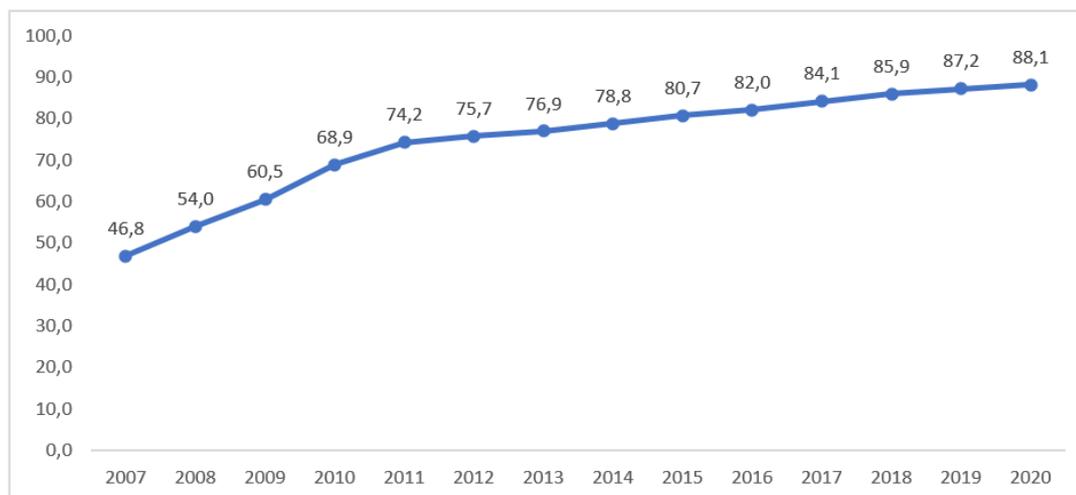
[...] a porcentagem dos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns vem crescendo de forma consistente: uma evolução de quase 27 pontos percentuais desde 2009. Nesse mesmo período, o número de alunos em classes especiais ou escolas especializadas caiu de modo significativo, em especial, na Educação Infantil. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 53).

¹ Principal instrumento de coleta de informações da Educação Básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira.

² Os estudantes com deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla, cegueira, baixa visão, surdocegueira, deficiência auditiva, surdez, autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são o público-alvo considerado da Educação Especial para o Censo Escolar.

³ Documento que busca apresentar, além da compilação de dados estatísticos sobre a Educação brasileira, um painel abrangente do cenário educacional.

Gráfico 1 – Porcentagem de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns – Brasil, 2009-2020

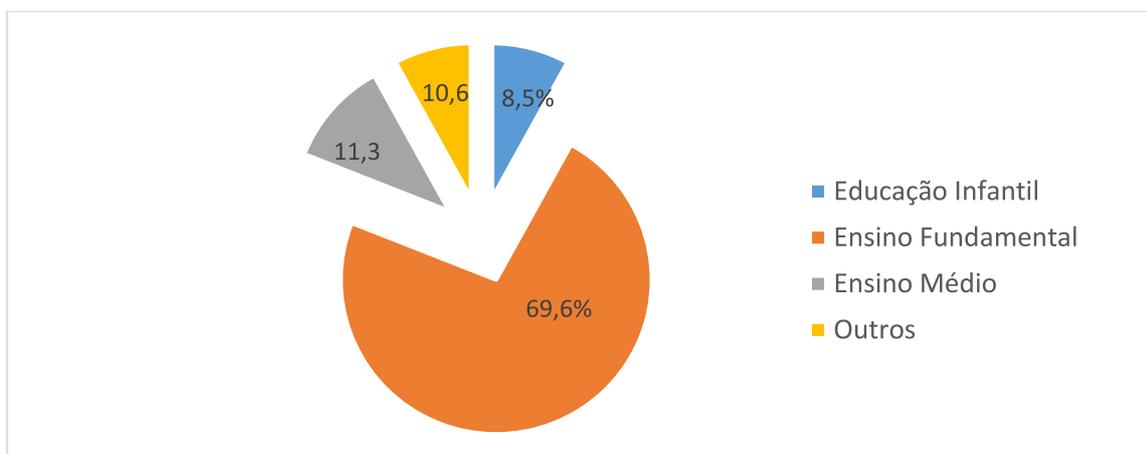


Fonte: Elaborado pela autora com base nos microdados do Censo Escolar.

É possível perceber, através dos dados estatísticos apresentados, a predominância de crianças da Educação Especial estudando em classes comuns. No entanto, também é sabido que muito se tem a avançar para que o ensino regular seja realmente inclusivo. Falta de infraestrutura física, professores sem formação específica para receber os estudantes com necessidades educacionais especiais, número excessivo de estudantes por turma, dificuldades de implementação de práticas pedagógicas que garantam uma efetiva equidade de aprendizagem para todos, além do grande desafio da educação remota, como vivenciado em 2020, são alguns dos obstáculos ainda enfrentados e debatidos nessa área atualmente.

Entre os anos de 2019 e 2020, o número de estudantes da Educação Especial matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental sofreu uma pequena alteração, apresentando uma queda de menos de 1%; já no Ensino Médio, foi percebido um acréscimo de 0,7%. Comparando esses dados com as médias de aumento sofridas nos anos anteriores, é possível estabelecer a hipótese de que o momento de pandemia, enfrentado em 2020, interferiu diretamente no número de matrículas de estudantes da Educação Especial em classes comuns, um impacto que será percebido e comprovado estatisticamente nos censos dos próximos anos. Apesar de o Ensino Fundamental não ter demonstrado aumento em pontos percentuais entre os anos em questão, ele ainda é a etapa de ensino que abarca o maior número de matrículas em classes comuns, como apresentado no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Porcentagem de estudantes da Educação Especial matriculados em classes comuns por etapa de ensino – Brasil, 2020



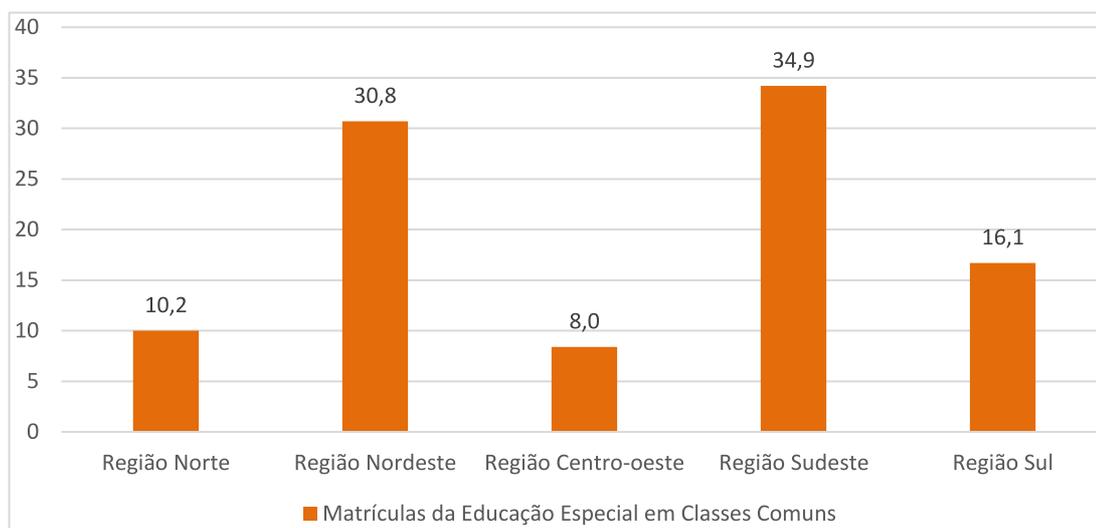
Fonte: Elaborado pela autora a partir da Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2020).

Segundo Mantoan (2006), o papel da educação especial, na perspectiva inclusiva, é muito importante. Pessoas com deficiências significativas, menos severas e sem deficiência têm o direito de acesso à educação, em um ambiente não segregado com os pares da mesma faixa etária.

A Educação Especial, em sua nova concepção, apenas perpassa e complementa as etapas da Educação Básica e Superior, pois, sendo uma modalidade, não constitui um nível de ensino. Por esse motivo, os alunos com deficiência, especialmente os que estão em idade de cursar o Ensino Fundamental, não podem frequentar unicamente os serviços de Educação Especial (classes especiais, salas de recursos e outros). Eles devem, obrigatoriamente, estar matriculados e frequentando regularmente as turmas de sua faixa etária, nas escolas comuns. Trata-se de cumprir uma prerrogativa legal, que diz respeito ao direito indisponível de todo e qualquer aluno à educação e, não sendo acatada, pode acarretar aos pais e responsáveis por esses alunos penalidades decorrentes do crime de abandono intelectual de seus filhos. (MANTOAN, 2006, p. 204-205).

Do total dos 1.152.875 (88,1%) estudantes da Educação Especial matriculados nas classes comuns da Educação básica, 1.026.318 (89,0%) estão localizados na área urbana do país. Neste contexto, apesar de a grande maioria, 570.276 (49,5%), estudar em escolas municipais, 80.213 (6,7%) são estudantes na rede privada de ensino. Essa informação se faz necessária neste levantamento de dados, considerando-se o campo empírico desta pesquisa, que consiste em colégios particulares da Rede Jesuíta de Educação. Considerando, ainda, a finalidade deste trabalho, torna-se necessário ressaltar os dados por regiões, como exposto na sequência.

Gráfico 3 – Porcentagem de estudantes da Educação Especial matriculados em classes comuns por região – Brasil, 2018



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2020).

Conforme o Censo Escolar 2020, as regiões Sudeste e Nordeste são as que possuem maior percentual de inclusão de alunos com deficiência, seguidas da região Sul. Nessas três regiões, ficam localizados os municípios cujos colégios são o foco da presente pesquisa. Na região Sudeste, situa-se o Colégio dos Jesuítas, na Zona da Mata Mineira, local em que se pretendeu realizar as maiores intervenções com este estudo; na região Nordeste, localiza-se o Colégio Diocesano, em Teresina, Piauí; e, na região Sul, o Colégio Medianeira, situado em Curitiba, Paraná. Destacam-se, a seguir, informações relevantes sobre as localidades dos principais focos empíricos da pesquisa.

Quadro 10 – Dados sobre a Educação Especial referentes aos municípios das localidades da pesquisa – Brasil, 2020

Região	UF	Cidade	Total de matrículas da Educação Especial	Total de matrículas em classes comuns	Número de estudantes na área urbana	Número de estudantes na rede privada de Ensino
Nordeste	Piauí	Teresina	6983	6973	6442	895
Sul	Paraná	Curitiba	13739	8737	8737	1506
Sudeste	Minas Gerais	Juiz de Fora	2454	2291	2240	237

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2020).

De acordo com as informações levantadas sobre as localidades foco da pesquisa, percebe-se que alguns dados merecem atenção. No caso do município de Teresina, destaca-se que a grande maioria dos estudantes com deficiência está matriculada nas redes de ensino estadual e municipal, e são poucos os matriculados em classes especiais: registra-se somente 10 dos 6983 estudantes. Com relação ao município de Curitiba, nota-se um grande número de matrículas na educação especial, o que faz com que ele ocupe a posição de quarto município com o maior registro desse número no Brasil. No entanto, também é visível a grande quantidade desses estudantes matriculados em classes exclusivas, 57,2% deles, e nenhum com deficiência estudando na zona rural. Já no caso do município de Juiz de Fora, destaca-se o pequeno número de estudantes da educação especial matriculados na zona rural, apenas 2,1% deles, e a baixa quantidade dessas matrículas na rede privada, sendo que 50,9% são estudantes da rede municipal urbana.

Outro dado importante como diagnóstico para esta pesquisa é o levantamento do número de estabelecimentos da educação especial com classes comuns ou classes exclusivas. No total brasileiro, somam-se 123.532 estabelecimentos; e, na tabela abaixo, registra-se essa estatística nos municípios pesquisados.

Quadro 11 – Estabelecimentos da Educação Especial em classes comuns ou classes exclusivas nas localidades da pesquisa – Brasil, 2020

Cidade	Total de estabelecimentos da Educação Especial	Total de estabelecimentos com matrículas da Educação Especial em classes comuns	Total de estabelecimentos com matrículas da Educação Especial na Rede Privada	Total de estabelecimentos com Atendimento Educacional Especializado
Teresina	537	536	105	113
Curitiba	777	742	264	168
Juiz de Fora	231	229	72	54

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2020).

Considerando o número de estabelecimentos citados, pode-se aferir que a grande maioria recebe matrículas da educação especial em classes comuns e que a quantidade de escolas privadas é baixa em relação às escolas públicas. Outro dado de alerta é o pequeno número de estabelecimentos com atendimento educacional especializado se comparado ao total de instituições. Sobre esse aspecto, Mantoan (2006) considera que

[...] nossos estabelecimentos de ensino têm, por força da lei, de adotar práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem suas especificidades. Os serviços complementares à escolarização que se fizerem necessários, para atender às necessidades educacionais dos educandos, com e sem deficiências, precisam ser oferecidos, mas com a garantia de que não discriminem, não façam restrições e exclusões [...]. (MANTOAN, 2006, p. 202).

Portanto, para finalizar esta etapa diagnóstica, cabe ressaltar que faltam informações que permitam avançar na reflexão sobre esse quadro, pois os dados são relativos apenas ao grupo que se encontra na escola, via Censo Escolar, e não àqueles que não possuem acesso à Educação. Além disso, os casos de estudantes não laudados ou que apresentam déficits, transtornos de aprendizagens ou alguma outra necessidade educacional especial não são registrados no Censo como deficiência, embora necessitem de atendimento educacional especializado e se apresentem em grande número nas escolas.

4 FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA

Os fundamentos teóricos se encontram subdivididos em três subcapítulos, que conjuntamente estabelecem uma base teórica sobre a temática de estudo, proporcionando um diálogo sobre o assunto, o que servirá de subsídio para a análise de dados e conclusões da pesquisa. No primeiro subcapítulo, intitulado “In/Exclusão – o Direito de ser Diferente”, são abordados o tema e seus desdobramentos, que visam instituir práticas inclusivas, mas que, muitas vezes, também geram a exclusão. O subcapítulo seguinte trata da importância de uma gestão democrática para que ela também se torne inclusiva; e, por fim, são apresentados princípios da Educação Inclusiva na Companhia de Jesus, relacionando-os ao direito universal a uma educação de qualidade, através das contribuições de renomados jesuítas.

4.1 In/Exclusão – o Direito de Ser Diferente

O presente subcapítulo tem como objetivo apresentar um aporte teórico com vistas a uma reflexão sobre os arranjos da in/exclusão e os significados de termos como a diferença e a igualdade, a diversidade e a identidade, dentro desse contexto. Além disso, pretende-se, ainda, discutir sobre os principais motivos que fazem com que muitos processos escolares inclusivos avancem, outros não, e muitos que, ao buscarem a inclusão de todos, acabam ficando entre avanços e impasses, causando a exclusão.

Durante grande parte do desenvolvimento do trabalho, são utilizados autores da perspectiva crítica para definir alguns conceitos. No entanto, para responder aos desafios do conceito da inclusão, resolveu-se buscar alguns autores da perspectiva pós-crítica. Ambos os grupos contribuem para a discussão sobre essa problemática.

Segundo Lopes *et al.* (2010), exclusão e inclusão são invenções deste mundo, datadas dos séculos XVI e XVII. O uso dessas palavras pode ser associado à miséria vivida por muitos, à designação de limites de fronteira entre o dentro e o fora, assim como às situações de discriminação negativa por razões de etnia, gênero, religião, emprego, educação, deficiência, entre outras. Atualmente, assistimos a uma ampliação desenfreada dos usos das palavras inclusão e exclusão, empregadas para caracterizar distintas condições de vida e de participação social, cultural e escolar, por exemplo. “Parece que, ao usá-las indistintamente, perdemos parte de sua força política” (LOPES *et al.*, 2010, p. 4).

Ainda, conforme as autoras citadas, amparadas em Castel (2007), é importante alertar para o fato de que, muitas vezes, utilizamos a palavra “excluído” falando daqueles “desfiliaados”, que sofrem desligamentos tanto no campo do trabalho como no âmbito das relações sociais.

De acordo com o posicionamento de Lopes (2007), a inclusão e a exclusão estão articuladas dentro de uma mesma matriz política, cultural e ideológica. Para a autora, todo o espaço determinado por uma ordem é delimitado por normas, o que, por sua vez, classifica, compara, avalia, inclui e exclui.

O lugar da inclusão em nosso tempo ocupa o tamanho do lugar inventado para a exclusão. [...] Não há fronteiras nítidas, não há regras definitivas, não há razões que sustentem a metanarrativa da inclusão diante de bons questionamentos sobre as delimitações das fronteiras. No entanto, há uma necessidade vital, considerando-se um tipo de racionalidade moderna, de que as fronteiras da in/exclusão sejam mantidas. Nessa lógica, fazermos o discurso permanente da in/exclusão é uma das formas de nos mantermos incluídos [...]. (LOPES, 2007, p. 18).

Klein (2010) acrescenta a essa lógica a ideia de que a condição de estar dentro dos espaços de inclusão possibilita também que as pessoas vivenciem ao mesmo tempo posições de exclusão.

Nesse sentido, Pierucci (1999) reflete sobre a forma como são tratadas as diferenças das pessoas em nossa sociedade, o que nos situa em um grande dilema, pois tratar as pessoas diferentemente, enfatizando suas diferenças, pode estigmatizá-las e prejudicá-las em relação à conquista de um emprego, à educação, entre outras oportunidades na sociedade. Da mesma forma, tratar de modo igual os diferentes pode fazer com que não percebamos as suas diferenças, e isto também pode estigmatizá-los, causando sofrimentos e prejuízos. Ser diferente se torna um risco, seja qual for a posição.

Lopes (2007) chama a atenção, com base em afirmações de Bauman (2005), para o fato de que os telejornais, revistas e pesquisas mostram índices de aumento do número de incluídos, mas nos alarmam, também, para a crescente produção de excluídos. Esse fato é proveniente de um mundo globalizado, onde não há oportunidade para todos e a competição está cada vez mais acirrada.

Concordando com essa linha de pensamento, Rodrigues (2006) afirma que muitas sociedades desenvolveram culturas meritocráticas e competitivas. Os sistemas baseados na competição justificam a seleção dos aptos e a exclusão dos menos aptos como algo inevitável, com base em critérios na maioria das vezes não objetivos. Fica

implícito, no sistema de valores de nossas sociedades, que quem é excluído, inclusive nas escolas, não foi tão eficiente ou capaz como os demais, o que torna esse indivíduo um problema, como se o sistema educativo estivesse sempre correto.

Skliar (2006) aponta para a presença reiterada de uma inclusão excludente, em que se cria uma ilusão de um espaço inclusivo, na qual se exerce a exclusão dos que são pensados e produzidos como ambíguos e anormais. Dessa forma, instala-se uma cruel imitação de uma identidade dita “normal”. Por isso, o autor acredita que o binômio exclusão/inclusão não deixa que o sujeito “respire”, não lhe possibilita viver a experiência de tentar ser diferente daquilo que já é e de viver a diferença como destino e não como tragédia.

Mas de que diferença estamos falando? Seria ela o oposto da igualdade? Muitos discursos relacionados à educação inclusiva, principalmente aqueles difundidos nas políticas públicas, reduzem a conceituação de diferença à diversidade – conceito que será trabalhado posteriormente. Para Lopes (2007), no caso do discurso legal, a diferença pressupõe algo negativo, que o sujeito porta e que precisa ser corrigido e normalizado. Nessa linha de pensamento, a diferença passa a ocupar o lugar do desvio, do não desejado e do incomum.

O posicionamento de Skliar (2006) converge com o da autora citada acima quando ele afirma que

[...] as diferenças não podem ser apresentadas nem descritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minoria etc. São, simplesmente – porém não simplificarmente -, diferenças. Mas o fato de traduzir algumas dessas diferenças como “diferentes” [...] volta a posicionar essas marcas, essas identidades, esse “ser diferença” como contrárias, como opostas e negativas à ideia de “norma”, do “normal” e, então, daquilo que é pensado e fabricado como o “correto”, “positivo”, o “melhor”, etc. (SKLIAR, 2006, p. 23).

Na concepção de Carvalho (2014), o conceito de diferença apresenta-se com vários significados, de acordo com a natureza da prática discursiva na qual está inserido. Mas existem neles o consenso de que as diferenças não podem continuar a ser vistas como desvios da norma ou como resultados de comparações entre sujeitos.

A escola muitas vezes é entendida como uma instituição normalizadora, em que a noção de norma e de normalidade se fortalece a partir da ideia de média, conceito muito utilizado na estatística. Dessa forma, tendo a média como referência e a concepção de diferença como algo exótico, que exige paciência e dedicação

profissional, todos que são enquadrados além ou aquém da média constituem um grupo que, para muitos, ameaça a aprendizagem dos “normais”, o rendimento das aulas e a competência do professor. Comumente, a escola olha para as diferenças dos estudantes com o firme propósito de apagá-la, de torná-la algo indesejável devido ao seu caráter de normalidade. Assim, acaba definindo um padrão desejável que servirá de referencial e de modelo de comparação entre aqueles ditos “normais” e os ditos “anormais”. (LOPES, 2007).

Considerando o contexto escolar, a definição e a tradução de diferença geralmente são expressas como diversidade ou identidade. Para Skliar (2006), não nos cabe simplesmente caracterizar o que é e quem compõe a diversidade, mas sim compreender como as diferenças nos constituem como humanos. Em educação, a diversidade nasce junto com a concepção de respeito, reconhecimento e tolerância para com o outro. Apesar de positivo, isso nos traz um contraponto problemático de que o outro parece depender de nossa aceitação, do nosso respeito, para ser o que já é e já está sendo. “Os seres humanos são diferentes, pertencem a grupos variados, convivem e desenvolvem-se em culturas distintas. São, então, diferentes de direito. É o chamado direito à diferença; o direito de ser, sendo diferente.” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 37).

Segundo Veiga-Neto e Lopes (2007), as políticas de inclusão, ao tratarem a diferença como diversidade, acabam defendendo a inclusão do “diferente”, entendendo-o como um portador de algo que os normais não possuem. Dessa forma, isso reforça as noções de normalidade e anormalidade e prolifera normas que, em vez de promover uma educação para todos, podem estar contribuindo para uma inclusão excludente. A lógica das políticas de inclusão funda-se no direito à igualdade, entendida como oferecimento das mesmas garantias de acesso e permanência para todos.

Nas políticas educacionais, o “direito de ser diferente” nos parece um imperativo. Através do princípio da inclusão, a ideia é a construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistariam sua cidadania e a diversidade seria respeitada, havendo aceitação e reconhecimento político das diferenças. (SANTOS, 2010). A verdade, nesta conjuntura, é que, apesar desse fundamento e de outras abordagens expostas neste capítulo, o que se percebe na sociedade atual é que as pessoas não se sentem no direito de “ser” na sua identidade/individualidade, “sendo diferentes” umas das outras na coletividade.

Nesse contexto, entende-se por identidade “o conjunto de caracteres que permitem diferenciar pessoas e objetos” (Carvalho, 2014, p. 21). A autora acrescenta a reflexão de que, em uma sociedade que valoriza a “normalidade”, as pessoas com deficiência encontram-se em desvantagem no processo de construção de suas identidades, pois, como não se enquadram no padrão estabelecido, muitas vezes são segregadas, sentindo-se alvo de críticas e de não reconhecimento. Mesmo com as lutas em defesa dos direitos humanos e com novas políticas como pano de fundo, o que se percebe ainda são a segregação e a falta de equidade.

A verdade é que a substituição das nomenclaturas com que pessoas em situação de deficiência têm sido identificadas, com vistas a uma que seja mais justa e menos preconceituosa, bem como a busca de descritores politicamente neutros, não assegurarão uma distribuição mais equitativa dos recursos, nem mudanças nas representações sociais com que elas entram no imaginário coletivo. [...] O trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento das diferenças e na paridade de direitos que, na escola, traduzem-se como aprendizagem e participação e não apenas como presença física nesta ou naquela modalidade de atendimento educacional escolar. (CARVALHO, 2014, p. 22-23).

Os discursos sobre a inclusão têm buscado instituir novos processos escolares, muitos de sucesso, outros nem tanto, e ainda aqueles que, na intenção de ser inclusivos, muitas vezes geram exclusões. A seguir, serão discutidos alguns impasses e aspectos que podem ser considerados a base e a causa para tais posições.

Segundo os estudos de Mantoan (2005), de acordo com o posicionamento de pais, professores e gestores educacionais, as maiores razões e obstáculos para justificar o atraso na adoção e o fracasso de propostas educacionais inclusivas referem-se principalmente a: resistência de professores, que alegam falta de preparo para atender aos alunos com deficiência nas salas de aulas comuns; salas de aula superlotadas; ausência ou distanciamento de serviços de apoio educacional a aluno e professor; resistência dos pais de alunos com e sem deficiência; escolas que carecem de possibilidades de acesso físico a alunos com deficiências motoras; falta de recursos especializados para atender às necessidades de alunos com deficiências; entre outros.

Um outro importante e complexo motivo, citado pela autora, é a resistência de organizações, inclusive escolares, às mudanças e às inovações. Muitas delas ainda apresentam uma burocracia fortemente instalada e estruturas muito enrijecidas e tradicionais. Os processos dessas instituições geralmente fragmentam, categorizam e hierarquizam os estudantes, dificultando assim a implementação de processos

inclusivos. Além disso, para muitas escolas, a inclusão não se encaixa no seu maior foco de interesse, o que pode ser perigoso, pois a neutralização dos desafios à inclusão propicia o aparecimento de falsas e desastrosas soluções.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96 (BRASIL, 1996) estabelece que os alunos com deficiência, especialmente os que estão em idade de cursar o Ensino Fundamental, devem ser matriculados e frequentar as turmas de sua faixa etária nas escolas comuns, tendo assegurado, no contraturno, o atendimento educacional especializado complementar. Com isso, esses estudantes deixam de fazer parte dos antigos serviços especializados de ensino da Educação Especial. Segundo Mantoan (2005), a dificuldade de se ultrapassar o sentido tradicional da Educação Especial, que se destinava anteriormente a substituir o ensino regular comum, também é um dos maiores entraves. As pessoas têm dificuldade de diferenciar a Educação Especial, tradicionalmente praticada, da concepção vigente dessa modalidade de ensino, que é o AEE. Ainda é recente a convivência com a deficiência nas escolas, o que gera apreensão e preconceitos.

[...] Desconsideramos, nas escolas comuns e especiais, o fato de a pessoa com deficiência ser uma legítima detentora do direito à educação, a tal ponto que não celebramos a sua nova identidade escolar – a de aluno comum e não mais a de aluno da Educação Especial, unicamente! (MANTOAN, 2005, p. 27).

Um dificultador já citado anteriormente, e que tem sido muito debatido na área da educação, concerne à aceitação e à formação dos educadores para o trabalho com os estudantes deficientes e os com algum tipo de necessidade educativa especial. Como sinaliza Lopes (2007), é preciso que os educadores estejam preparados para a inclusão, mas não se deve aguardar a formação e/ou capacitação de professores para implementar esses processos, pois se os deficientes, negros, entre outros grupos, já estão na escola, a inclusão já começou; há tempo se vivem momentos de in/exclusão, e não se pode negar o trabalho a nenhum tipo de estudante.

É fato que somente dedicação e entendimentos da tarefa de ensinar como missão não são suficientes para estabelecer condições propícias de trabalho com todos os estudantes; é preciso, por exemplo, conhecimento sobre especificidades para o trabalho com alunos deficientes ou com transtornos de aprendizagem para, assim, possibilitar variados processos educacionais. Dessa forma, cabe ao educador buscar formas de aperfeiçoamento de seus conhecimentos, através de uma formação continuada, e cabe ao gestor, na medida do possível, oferecer esses momentos para seus colaboradores.

Klein (2010) faz um convite para todos defendendo que, ao tratar da inclusão, relacionemo-la, também, com as questões do currículo. Para a autora, os saberes precisam ser problematizados; o como, o para quê e o que ensinar na escola devem ter o objetivo de incluir a todos. Questionar isso não significa se desfazer do que já foi construído até então; trata-se de analisar aspectos históricos implicados na temática da inclusão para desnaturalizarmos práticas ditas inclusivas. “[...] Tais práticas podem acomodar nosso olhar diante da lógica imperativa da ciência, que nos tem in/excluído, regulado e controlado.” (KLEIN, 2010, p. 25).

Acorsi (2010) aborda, em suas reflexões, outro aspecto agravante importante quando se espera o avanço de práticas inclusivas: a questão do “tempo”. Segundo ele, o processo de in/exclusão que se movimenta na escola também se fundamenta na normatização do tempo escolar. Ao se determinar um tempo único e limitado nas atividades escolares, é exercido um controle dos estudantes a partir de sua aprendizagem, e aqueles que não correspondem a esse tempo são taxados de não aprendentes, diferentes, lentos, hiperativos, entre outras características que os fazem tomar como próprias essas identidades, criando para si a alteridade deficiente.

Diante de tais questões levantadas, Lopes (2007) salienta que a inclusão de todos na escola não pode acontecer por frágeis mudanças metodológicas; ela não ocorre somente pela oferta de serviços de apoio pedagógico àqueles com deficiência e pelo aumento de projetos dentro da escola, mas precisa acontecer por uma virada radical nas formas de ver e entender os alunos. É necessária a compreensão de que é preciso investir em pequenas, mas constantes mudanças e produzidas de acordo com o contexto. “A inclusão escolar, entendida como colocar para dentro de um mesmo espaço físico sem ser problematizada, tende a aumentar ainda mais os números da exclusão”. (LOPES, 2007, p. 15).

Portanto, diante de tantos aspectos interpelados, que, ao mesmo tempo que apresentam grandes obstáculos, trazem também caminhos a seguir, cabe encerrar tais considerações com a convicção de Lopes (2007):

[...] Como docentes, precisamos passar a ver um outro sujeito da educação. Um sujeito que possui múltiplas identidades, que é fragmentado, que se significa e é significado a partir dos lugares que ocupa na rede social. Talvez acreditando em um outro sujeito passemos a pensar outras pedagogias que possam ensinar outras coisas aos nossos alunos. Talvez possamos trabalhar dentro de um campo de possibilidades, articulando outras pedagogias que não são as corretivas, que não são as psicológicas, que não são as de compensação, mas que são apenas outras pedagogias, nem melhores nem

piores, apenas outras que partem de outros referenciais que não os já conhecidos para produzir inclusões e exclusões. (LOPES, 2007, p. 30).

4.2 Gestão Escolar Democrática e Inclusiva

Este subcapítulo aborda a mudança de paradigma da administração escolar para a gestão educacional e mostra a importância de uma gestão participativa para que ela também se torne inclusiva. Ao gestor escolar, atribui-se uma importante função na construção de uma escola inclusiva. A equipe gestora contribui para a consolidação de práticas inclusivas efetivas na escola, com o propósito de oferecer uma educação com qualidade e equidade para todos.

Acredita-se que hoje os gestores devem ser profissionais comprometidos em atender às diversidades dentro de suas singularidades, buscando a formação integral do indivíduo. Cabe aos diretores acompanharem e proporcionarem de perto o desenvolvimento integral dos educandos, buscando promover por um lado às conquistas individuais e coletivas e por outro lado, trabalhar com o conhecimento das diferenças individuais e o respeito por elas por meio de discussões, reflexões, interação com a família, comunidade, corpo docente e os demais no processo educativo. (AZEVEDO; CUNHA, 2008, p. 65).

Com base no exposto e considerando que o principal objetivo da pesquisa realizada foi analisar as estratégias de implementação de processos escolares inclusivos, tendo como foco as atividades desenvolvidas pela gestão escolar, torna-se necessário discorrer sobre as concepções e atribuições da gestão escolar para, em seguida, relacioná-la ao contexto da educação, visando garantir uma educação inclusiva.

A partir da década de 1990, o termo gestão escolar ganha evidência no contexto educacional. Lück (2011) esclarece que essa concepção supera a de administração, não simplesmente por uma mudança de nomenclatura, mas como uma alteração significativa de princípios, valores, orientações e posturas que vêm ocorrendo, contextualizando o âmbito da educação, o modo de sua organização e a liderança.

Quanto a esse aspecto, Klaus (2016) explica que as concepções de gestão e de administração em muito se diferenciam. Segundo Emerson Dias (2002, apud KLAUS, 2016), a administração pode ser relacionada a uma pirâmide hierárquica, em que o topo é separado do restante da organização; a função do administrador é organizar e comandar as pessoas para atingir os objetivos. Já a gestão estabelece várias funções para, através das pessoas, atingir os objetivos de forma eficaz.

Atualmente, estão em alta novas formas de gestão educacional, que primam pela inovação, possibilitando que todos colaborem, participem e sejam

empreendedores e empresários de si mesmos. Esse contexto requer a figura de um gestor aberto e flexível, conforme a realidade atual se impõe. No caso da escola, essa função compete à equipe diretiva, capaz de impulsionar mudanças, inovações e atingir os objetivos através das pessoas, ou seja, da comunidade escolar. (KLAUS, 2016).

Nesta perspectiva de gestão, um importante processo de articulação atribuído aos gestores são as práticas de formação continuada na escola. Segundo Nóvoa (1995), a formação continuada não favorece apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira docente, mas possibilita, também, uma reforma educativa coerente e inovadora. Para isso, o desenvolvimento profissional dos educadores tem que estar articulado com a escola e os seus projetos, como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção.

Sobre esse aspecto, Imbernón (2009) corrobora as colocações de Nóvoa, considerando a escola como “locus” principal da formação, a partir das necessidades formativas dos docentes e, com isso, pode ser considerada um processo fundamental para alcançar o sucesso nas reformas educativas. Ele salienta, ainda, que a formação continuada requer organização e liderança democrática, em um ambiente de interação, colaboração e trabalho em equipe.

Deste modo, cabe à gestão escolar essa atribuição de incentivo e planejamento de momentos formativos e trabalhos colaborativos. Ela tem sido reconhecida como base fundamental para o estabelecimento de unidade dos processos e a mobilização das pessoas, buscando a melhoria da qualidade da proposta educativa que é oferecida.

Uma gestão estratégica se apresenta como um importante instrumento de articulação das condições materiais e humanas necessárias para a garantia dos avanços dos processos educacionais nas escolas, visando ao alcance da eficácia escolar e ao desenvolvimento dos estudantes, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada, e da economia centrada no conhecimento e na comunicação. Nesse contexto, Lück (2009) destaca que

[...] a gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. (LÜCK, 2009, p. 23).

Lück (1997, p. 2) acrescenta a essa reflexão aspectos referentes a uma gestão participativa, considerando o fato de ser caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e o planejamento escolar. Seu conceito está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e à sua efetivação, mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

Sabemos que a educação inclusiva é um dos novos desafios atribuídos à gestão escolar no âmbito de uma sociedade que se democratiza e se transforma. Nesse sentido, deve-se conceber uma liderança baseada na escuta, através de uma abordagem democrática. Dessa forma, com uma gestão participativa em que todos possam interagir entre si, partilhando responsabilidades e decisões, os reflexos acarretarão uma ação coletiva com a participação orientada e organizada dos sujeitos que compõem o cenário escolar, resultando no estabelecimento de objetivos comuns ao grupo. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) sintetizam essa reflexão, proferindo que

[...] a gestão democrático-participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo e aposta na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo, do consenso. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 469).

A participação da comunidade escolar advinda do gestor juntamente com professores, outros profissionais e comunidade de pais favorece a constituição da identidade da escola. Isso acontece, principalmente, através da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, que, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 483), confere maior amplitude à ideia de um planejamento abrangente de todo o conjunto das atividades escolares, e não apenas do currículo. Ele é um importante instrumento que viabiliza o processo de democratização da gestão e fortalece a autonomia escolar. Portanto, a construção coletiva desse projeto é fundamental para a consolidação da gestão democrática e participativa na escola, assim como para a constituição dos princípios de uma escola inclusiva.

No Brasil, a gestão democrática é amparada legalmente por uma série de dispositivos legais, a iniciar pela Constituição Federal de 1988, que declara: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, em seu artigo 206, inciso VI. (BRASIL, 1988). A Lei n. 9.394/1996 – LDB (BRASIL, 1996) reforça a importância

da gestão democrática como princípio básico para o ensino nas unidades escolares do país, e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.127, de 2001 (BRASIL, 2001), reafirma as normas para os sistemas de ensino do país acerca da gestão democrática, quando fala sobre financiamento e gestão.

A gestão democrática é uma das formas de gestão que mais propicia a igualdade de direitos, princípio essencial na educação inclusiva, como referido por Tezani (2009).

A proposta de educação inclusiva fundamenta-se numa filosofia que aceita e reconhece a diversidade na escola, garantindo o acesso a todos à educação escolar, independentemente de diferenças individuais. O valor principal que norteia a ideia da inclusão está calcado no princípio da igualdade e diversidade, concomitante com as propostas de sociedade democrática e justa. Fundamenta-se na concepção de educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade dos alunos e realizando o atendimento às suas necessidades educativas. (TEZANI, 2009, p. 1).

Todos os profissionais que trabalham na escola, incluindo a equipe gestora, devem ter a clareza dos princípios da inclusão escolar, como bem relatado por Tezani (2009). O gestor exerce um papel fundamental na construção de uma cultura de valorização das diferenças humanas, fato que se proclama na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais desde de que a eles sejam fornecidos a devida autonomia e adequado treinamento para que o possam fazê-lo. Eles (administradores e diretores) deveriam ser convidados a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a reaplicar recursos instrucionais, a diversificar opções de aprendizagem, a mobilizar auxílio individual, a oferecer apoio aos alunos experimentando dificuldades e a desenvolver relações com pais e comunidades. Uma administração escolar bem-sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes. (UNESCO, 1994, p. 9).

Contudo, de acordo com Santos (2016), a forma democrática de administrar a escola é um advento recente em nossa sociedade, ainda em vias de efetivação, pois se percebe uma tradição de concepção burocrática que ainda se faz presente, permeando as relações estabelecidas interna e externamente ao ambiente escolar, culminado em formas de pensar, planejar e materializar o ato educativo.

Desse modo, a gestão escolar necessita de saberes que ultrapassem as questões estritamente estruturais e burocráticas, a fim de que sejam perceptíveis os reflexos de suas ações de forma direta e indireta no processo ensino-aprendizagem, e, por conseguinte, possam ser materializados na qualidade do ensino. (SANTOS, 2016, p. 57).

Tal entrave citado pela referida autora é apenas um dos grandes desafios enfrentados para a constituição de uma gestão participativa. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), além do predomínio do modelo burocrático em boa parte das escolas, vê-se ainda, com frequência, as decisões muito centralizadas na figura do diretor, a falta de espírito de trabalho em equipe entre os profissionais, relações regidas por regras disciplinares e muitos docentes ocupados somente com atividades de aula, sem participação em outras instâncias. Esses e tantos outros obstáculos requerem tempo e trabalho persistente, principalmente de mudança de paradigmas, para que uma gestão democrática-participativa realmente se efetive.

Segundo Tezani (2009), a descentralização do poder nas instituições escolares é um fator de extrema importância, pois favorece a aproximação dos sujeitos (comunidade interna e externa) e se torna uma ferramenta essencial para a construção de uma escola inclusiva; sendo a gestão escolar responsável pelo envolvimento de todos que, direta ou indiretamente, fazem parte do processo educacional. Dessa forma, o estabelecimento de objetivos, a solução de problemas, os planos de ação e sua execução, o acompanhamento e a avaliação se tornam responsabilidades de todos.

O documento “Ensaio Pedagógico – Construindo Escolas Inclusivas” (2005), elaborado pela Secretaria de Educação Especial, apresenta marcadamente o discurso de que todos têm o direito à educação e reforça a ideia da importância da busca do envolvimento de toda comunidade, tornando-a corresponsável por esse processo.

A inclusão tem de ser um projeto de toda a comunidade educacional e requerer a participação dos pais e da comunidade, já que somente e na medida que seja um projeto coletivo se assegurará que toda a comunidade educacional se responsabilize pela aprendizagem e avanço de todos e cada um dos alunos. Para garantir a aprendizagem e a participação de todos os alunos, é necessário um trabalho colaborativo entre os professores, entre professores e pais, professores e especialistas e entre os próprios alunos. (BRASIL, 2005, p. 13).

Portanto, finaliza-se esta reflexão com a convicção de que há muitos desafios no fazer gestão democrática e participativa na escola. No entanto, através dela, com um maior envolvimento entre todos os sujeitos da escola e com objetivos em comum, melhorias na educação se concretizam, propiciando que ela seja de qualidade para

todos – princípio básico da educação inclusiva. De fato, a gestão escolar democrática é necessária para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, pois “a melhoria da qualidade e equidade da educação está estreitamente relacionada à melhoria da gestão em todos os níveis do sistema educacional”. (UNESCO, 2001 apud LIMA, 2016, p. 35). A educação inclusiva não pode ser concebida somente na teoria e nas legislações e decretos; é imprescindível que ela se transforme em práticas e ações que propiciem o respeito, a justiça, e valorizem o educando, com suas diferenças e diversidades.

4.3 Princípios da Educação Inclusiva na Companhia de Jesus

Neste subtítulo, inicialmente, serão tratados os aspectos que relacionam a Companhia de Jesus ao direito universal a uma educação de qualidade, através das contribuições dos padres Jaramillo, Kolvenbach, Sosa e Klein e do documento elaborado pela Global Ignatian Advocacy Network – GIAN¹ em Madrid (2012). Em seguida, serão apontadas as diretrizes do PEC – Projeto Educativo Comum da Rede jesuíta para a educação inclusiva.

Desde o início, a história da Companhia de Jesus foi marcada pelo serviço à educação. Ao longo dos séculos, este serviço foi crescendo, até tornar-se uma das atividades mais visíveis do apostolado dos jesuítas. Segundo o documento elaborado pela GIAN (2012), embora não haja menção sobre a educação escolar na Fórmula do Instituto, aprovada em 1540 pelo Papa Paulo III, com o nascimento da Companhia de Jesus, os primeiros jesuítas logo perceberam a importância de uma boa educação para ajudar o próximo. O discernimento sobre as necessidades reais intuiu-os a se dedicarem à educação; e, antes da morte de Santo Inácio, em 1556, já haviam sido fundados 40 colégios em diversos países.

Atualmente, o número de alunos, na Companhia de Jesus, nas diversas modalidades e níveis de ensino é de quase três milhões em todo o mundo. No Brasil, a Rede Jesuíta de Educação é responsável por 17 escolas, colégios e creches, que reúnem mais de 31 mil alunos e quase dois mil educadores. A Companhia mantém ainda seis faculdades e universidades, além de agir fortemente na área de Educação Popular, por meio de várias iniciativas, como a Fundação Fé e Alegria, que atua em

¹ A GIAN é um grupo que foi criado em 2008, inspirado na 35ª Congregação Geral dos Jesuítas para promover a defesa de políticas públicas na educação. Baseia-se no princípio de dignidade humana, assegurado por uma educação de qualidade a todas as pessoas, a começar por aquelas desprezadas pela sociedade e pelo governo.

14 estados, atendendo a mais de 10 mil crianças, adolescentes e jovens. (COMPANHIA DE JESUS, [2019?]).

A educação tem sido considerada, para a Companhia de Jesus, uma tarefa crucial para realizar a missão de promover a dignidade de todas as pessoas como seres humanos e filhos de Deus. Inspirada pelo princípio do “Magis Inaciano”², a Companhia tem dedicado especial atenção a oferecer uma educação de qualidade em seus centros educativos e a apoiar, a partir de uma variedade de iniciativas, aquelas pessoas que vivem à margem. (GIAN, 2012).

No entanto, segundo P. Jaramillo, S. J. (2019), não basta ofertar ao mundo somente uma educação de qualidade. É necessário que ela seja estabelecida e efetivamente desfrutada como um direito universal, isto é, de todos e de todas, independentemente de ser no ensino privado ou público, pois é um direito básico e fundamental no qual todos os outros direitos se baseiam.

A educação ainda enfrenta inúmeros desafios no mundo de hoje. Existem diversos grupos de pessoas excluídas do direito à educação, principalmente a de qualidade. Mesmo em lugares com maiores recursos econômicos, é esquecida com frequência a educação em valores e a cidadania. Como bem esclarece P. Peter-Hans Kolvenbach (1998), a qualidade é entendida no contexto do desenvolvimento integral de todas as pessoas. Quando a qualidade redundando apenas em benefício de alguns e exclui outros, pode-se duvidar de seu sentido humano.

[...] A educação de qualidade é imprescindível para uma sociedade e um mundo que reconhecem a igualdade e dignidade de todos para compartilhar uma cultura de diálogo de iguais entre diferentes, para conviver dentro de uma humanidade única, diferenciada e não uniforme. Estamos imersos em um novo contexto e frente a novas realidades que obrigam a uma releitura da missão educadora da Companhia de Jesus. (GIAN, 2012).

Como descrito no documento acima citado, a releitura da missão educadora a que se propõe a Companhia busca reconhecer que, dada a diversidade das condições de vida das populações, não se pode oferecer o mesmo a todos se se quer resultados similares. É necessário aplicar critérios que vão além da igualdade e cheguem à equidade, o que significa que é preciso dar mais àqueles que têm menos e mais o necessitem.

² É um termo em latim que quer dizer o mais, o maior, o melhor. Palavra muito utilizada por Santo Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, que quer dizer que sempre podemos experimentar um avanço em relação àquilo que já fazemos ou vivemos.

A distribuição dos recursos financeiros, materiais e humanos destinados à educação deve priorizar aqueles que se encontram em condições de maior dificuldade para conseguir os resultados de aprendizagem esperados, ou seja, os mais pobres, os indígenas, as minorias, os que se encontram em condições especialmente difíceis como os refugiados e os deslocados internos, os portadores de deficiência, entre outros. “A equidade na educação é uma derivação do enfoque de direitos e, como tal, contribui para a construção de sociedades capazes de viver em paz porque buscam a justiça.” (GIAN, 2012).

No contexto latino-americano, a Companhia de Jesus tem um compromisso especial com os pobres. A opção pelos menos favorecidos manifesta-se em todas as dimensões do seu apostolado educacional. A equidade social e a inclusão dos mais necessitados representam um compromisso com o modelo de pessoa que se pretende formar: homens para os demais, isto é, homens que não concebiam o amor de Deus sem amor pelo próximo. A verdadeira qualidade da educação oferecida pelas instituições da Companhia será medida por sua capacidade de promover a inclusão, a equidade e a justiça social, o respeito pelas diferenças e o cuidado com a Casa Comum.

Essa visão inaciana do mundo sempre esteve presente no modelo educativo dos Jesuítas. Os primeiros sacerdotes investiram tempo e recursos para criar um documento transformador que trouxe grandes contribuições para a área educacional, o qual a Companhia denominou “Ratio Studiorum”. Atualmente, de acordo com P. Arturo Sosa, S. J. (2017, p. 57), “somos chamados a ter igual criatividade para responder aos desafios do futuro sempre incerto, a partir do nosso contexto atual”.

Um recente documento, datado de 2016, que representa um referencial para a renovação nas escolas da Rede Jesuíta de Educação do Brasil é o Projeto Educativo Comum – PEC, cuja proposta principal é a orientação no sentido da formação integral do cidadão. Esta proposta corrobora as colocações de P. Sosa, S. J. (2019) quando ele aponta que a excelência acadêmica, dimensão fundamental num colégio da Companhia, situa-se no contexto de uma formação para a excelência humana integral. É esta que dá o sentido último à excelência acadêmica.

O PEC estrutura em uma de suas dimensões a educação inclusiva, com o objetivo de torná-la uma realidade cada vez mais frequente, ancorada na garantia de direitos. O documento aponta a diversidade como um fator essencial de transformação da escola, no qual se experimentam as vantagens de um ensino e de uma aprendizagem cooperativos, em que todos ajudam e são ajudados. Estabelece como diretrizes para uma educação inclusiva as ações abaixo elencadas, para que os

colégios aperfeiçoem seus projetos pedagógicos, com vistas à oferta de uma educação inclusiva e de qualidade:

Definir, nos programas de capacitação continuada, temas relacionados à educação inclusiva e às necessidades educacionais especiais; (2) considerar que aprender a viver juntos é um dos pilares da educação contemporânea, já que supõe participar e cooperar com os demais; (3) garantir acessibilidade física; (4) desenvolver campanhas de sensibilização para a promoção de acessibilidade pedagógica e atitudinal; (5) implantar atendimento educacional especializado, em espaços e tempos distintos, como meio de suporte ao processo de ensino e aprendizagem; (6) definir, a partir das orientações legais, os procedimentos internos para o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais. (RJE, 2016, p. 53).

Dessa forma, as orientações do PEC para os colégios da Rede Jesuíta de Educação são um convite para a inovação na construção de uma educação inclusiva, fazendo de suas instituições meios de superação das desigualdades e da exclusão.

Fica evidente, após todas as considerações expostas, que a educação é um elemento central para a construção de sociedades dignas, justas e equitativas. Mesmo considerando as características de uma escola de caráter privado, em que a renda é necessária para o acesso, a educação de qualidade deveria ser vivenciada como um direito universal. Ao estar ao alcance de todos, permite a construção da equidade. Tornar esse direito possível requer um esforço de todos os setores da sociedade e de todas as áreas do mundo educativo, que vai da sala de aula à política educacional. Nessa perspectiva, somos chamados a promover centros educacionais inclusivos, ao mesmo tempo em que fortalecemos uma consciência internacional da necessidade de educação de qualidade para todos, independentemente de classe social.

Segundo o presidente da Conferência de Provinciais na América Latina e Caribe (CPAL), P. Jaramillo, S. J. (2019), foram dados passos importantes em defesa de políticas públicas na educação, mas o impacto ainda é muito inferior ao desejado. Atualmente as três redes de educação da CPAL – Federação Latino-Americana de Colégios da Companhia de Jesus (FLACSI), Federação Internacional Fé e Alegria e Associação das Universidades confiadas à Companhia de Jesus (AUSJAL), reunidas numa aliança mais ampla (EduRed), decidiram, em nível continental, assumir o desafio de pensar e agir além das nossas instituições e dos nossos alunos, na promoção e atualização do direito universal à educação de qualidade.

O sistema educativo de cada país deve ser para todas as pessoas, sem qualquer discriminação devido à raça, casta, classe social, língua, cultura,

religião, sexo, alcancem uma educação de qualidade que permita o melhor desenvolvimento pessoal e nacional, com um modelo democrático de sociedade, intercultural, solidário e inclusivo. Aspiramos a uma educação conectada com a transformação dos países, de modo que inculque um horizonte de superação desejável e forme uma população capaz de consegui-lo com sua criatividade, capacidades, valores e produtividade. (GIAN, 2012).

Portanto, como considera Klein (2019), as obras apostólicas dos jesuítas tratam de buscar companheirismo para essa missão. Nesse esforço, os centros educativos estão conscientes da necessidade de uma conversão no foco da justiça, de ultrapassar os próprios limites e associar-se a outros ativistas da mesma causa para praticarem uma incidência pública e política eficaz. Pe. Klein nos convida a essa caminhada e inspira-nos através da declaração da jovem paquistanesa, Malala Yousafzai, quando recebia o prêmio Nobel da Paz, em 2014, com 17 anos de idade: “Um livro, uma caneta, uma criança e um professor podem mudar o mundo. Com armas, você pode matar terroristas; com educação, você pode matar o terrorismo!”

5 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESVELANDO CONCEPÇÕES E CONSTRUINDO CAMINHOS

Este capítulo, como o título sugere, trata da análise da matéria-prima desta pesquisa e tem o objetivo de comunicar os resultados, através da descrição e interpretação dos dados colhidos. Como sugerido por Moraes (1999), essa fase teve início com a construção de categorias, que foram definidas como iniciais, intermediárias e finais, sendo respectivamente aquelas mais numerosas, em número menor e mais amplas, conforme as declarações nas entrevistas ou elementos nos documentos analisados. Para isso, foram elencados alguns conceitos que mais foram abordados e que dialogavam com os objetivos da pesquisa. A seguir, é apresentado um quadro com as categorias da análise de dados.

Quadro 12 – Categorização dos dados coletados em 2020

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
<ul style="list-style-type: none"> → Formação integral → Escola regular → Diversidade → Direito e justiça → Relações → Possibilidades → Conceção/Paradigmas → Aprendizado → Desafios → Incluído → Excluído → Interação → Sentimentos 	<ul style="list-style-type: none"> → Educação inclusiva → Educação exclusiva → Inclusão na escola regular → Educação Integral Inclusiva → Cultura inclusiva 	<ul style="list-style-type: none"> → Concepções, receptividade e perspectivas dos gestores sobre o tema da inclusão escolar
<ul style="list-style-type: none"> → Humano, espiritual e pedagógico → Confiança → Aliança → Parcerias → Avaliação → Intervenções → Atendimentos individuais e coletivos → Diálogo 	<ul style="list-style-type: none"> → Acesso e permanência dos estudantes com deficiência à escola → Acompanhamento aos estudantes com deficiência → Legislação (novo decreto) → Educação remota 	<ul style="list-style-type: none"> → Acompanhamento dos Estudantes: acesso e permanência

<ul style="list-style-type: none"> → Sustentabilidade → Comunidade → Legislação → Adaptações → Experiências → Atendimento educacional especializado → Currículo → Qualificação → Tecnologias assistivas → Desenho universal → Acessibilidade arquitetônica → Autoavaliação → Expectativas → Articulações → Trabalho em equipe → Documentos escolares → Profissional de apoio → Metodologias → Avaliações → Constância de desafios → Centro de Inclusão → Parcerias 	<ul style="list-style-type: none"> → Ações e estratégias → Relação escola/família/especialistas → Formação dos educadores → Sala de recursos → Desafios e conflitos na implementação de ações → Possibilidades para futuros procedimentos 	<ul style="list-style-type: none"> → Mapeamento de estratégias acerca dos processos inclusivos nos Colégios pesquisados
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das referências de categorias, este capítulo se divide em três partes. A primeira delas aborda a concepção dos gestores sobre a educação inclusiva, as palavras e sentimentos que surgem ao refletirem sobre o assunto, ponderando, também, sobre a consideração de serem disseminadores da cultura inclusiva. Ainda neste segmento, são debatidos os argumentos sobre a formação integral inclusiva e a inclusão na escola regular.

A segunda parte trata do acompanhamento dos estudantes com deficiência e/ou transtornos funcionais específicos – como se dá o acesso desses estudantes nas escolas pesquisadas e quais são as estratégias de permanência que favorecem a aprendizagem efetiva de todos. Em subcapítulo específico, é discorrido sobre a questão da assistência e da orientação desses estudantes em tempos de aulas remotas, assunto recorrente por conta do contexto de pandemia vivido em 2020.

A última parte do capítulo se organiza de forma a apresentar as ações e as estratégias implementadas nas escolas pesquisadas, com vistas a favorecer processos inclusivos. E acrescenta, ainda, um levantamento sobre as experiências de conflito e os desafios enfrentados ao se efetivarem essas práticas, assim como as possibilidades, segundo os entrevistados, acerca de futuros procedimentos adotados.

Com essa organização do capítulo, foi possível atingir os objetivos propostos na pesquisa, respondendo às questões previamente formuladas.

5.1 Educação Inclusiva: Concepções e Paradigmas que Transformam a Sociedade

A análise de elementos, assim como anteriormente às entrevistas, teve início com uma abordagem sobre as percepções dos gestores a respeito da Educação Inclusiva, remetendo a um dos objetivos da pesquisa, o de conhecer as concepções, a receptividade e as perspectivas da equipe gestora sobre o tema da inclusão escolar. Esse ponto de partida se justifica pelo fato de que é notório que os paradigmas e as concepções dos gestores impactam diretamente em suas ações, que, por sua vez, têm efeitos concretos nas práticas das escolas em que atuam.

Dessa forma, para iniciar as discussões, apresento, a seguir, narrativas que tratam das concepções e da receptividade dos gestores a respeito da educação inclusiva, dialogando com referenciais teóricos que darão amparo à análise.

“O meu entendimento sobre educação inclusiva, eu entendo que ela se articula com o conceito universal, de ver a educação inclusiva como uma questão de direitos humanos, e não apenas como a educação das pessoas que têm deficiência ou qualquer outra comorbidade, porque se assim for olhado, é como se nós estivéssemos dando conta de todos os outros processos de aprendizagem e não é verdade. [...] você tem que se organizar para garantir o direito de aprendizagem de todos os alunos, independente de suas condições. Isso exige uma imersão muito grande, no sentido de utilizar estratégias diferenciadas de acordo com o perfil de cada aluno.” (Gestor 7, 2020).

“Acho que por décadas, por anos, nós tivemos uma série de políticas que não foram políticas inclusivas, e aqui o meu conceito de inclusão também não é só a pessoa com deficiência, mas é também aqueles outros tipos de inclusão: desde uma inclusão social, passando pelas questões mais étnico-raciais, comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas. E a lei de 2015 ela veio nessa perspectiva de legalizar aquilo que é a educação, ou aquilo que deveria ser uma proposta de educação inclusiva. Então para mim é isso, é esse pleno acesso a uma aprendizagem de qualidade por parte de todos os cidadãos.” (Gestor 4, 2020).

Mesmo todos os gestores entrevistados sendo de escolas diferentes, foi possível identificar a percepção de um senso de direito e de justiça comuns em suas falas. Os gestores 7 e 4, citados anteriormente, abordam o assunto de uma forma mais global,

entendendo a educação inclusiva como um direito universal e humano, ampliando o olhar para uma inclusão por parte de todos os cidadãos, independentemente de grupo, raça, gênero, classe social ou qualquer tipo de deficiência. Já os gestores 2 e 3, destacados a seguir, salientam a relação da diversidade com o discurso da inclusão, a compreensão de que somos todos diferentes, dignos de uma educação de qualidade, e de que uma educação padronizada e massificada, como a que se apresenta na atualidade, dificulta esse processo.

“[...] é um projeto, é uma abordagem que atende a todos e a cada um. E nesse sentido aparecem as necessidades específicas, quando a gente pensa na educação inclusiva ela está nesse conjunto. Para eu implementar uma prática pedagógica, uma educação que seja de fato para todos, eu vou ter que esbarrar nas limitações e essas limitações que a gente entende como inclusão. [...] Eu, colaboradora que participa do processo educativo, percebo que as pessoas têm características específicas e a educação passou por um processo de massificação, de universalização que escondeu essas especificidades.” (Gestor 2, 2020).

“[...] educação inclusiva para mim, não se restringe só a esse esforço do colégio, ela tem uma questão que inclui também a construção de redes de colaboração de corpo docente, de família, sociedade, fortalece e combate à intolerância, retira barreiras atitudinais, arquitetônicas, sejam elas quais forem. Traz a compreensão da diversidade, não da igualdade, no desenvolvimento do estudante.” (Gestor, 3, 2020).

Sobre essa questão, Skliar (2016) alerta para o cuidado que é necessário se ter ao buscar caracterizar a diversidade, pois o mais importante, segundo ele, é a compreensão de que somos constituídos de diferenças, sem a intenção, com isso, de exaltar ou acabar com a existência delas, mas de se trabalhar a partir delas. Neste sentido, Carvalho (2005, p. 30) reforça que, ao refletirmos sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação Inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade, equiparando oportunidades e garantindo a todos o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

Complementando as concepções reveladas nas narrativas dos entrevistados, aparece, também, a questão das vantagens pedagógicas e sociais reveladas pela educação inclusiva, uma forma efetiva de garantir o direito da pessoa com deficiência a uma educação de qualidade e a uma vida mais autônoma e feliz. Pelos relatos trazidos por todos os gestores, durante vários momentos da entrevista, ficou evidente que, para

eles, a educação inclusiva contribui igualmente para a formação dos demais estudantes, desfazendo preconceitos, incentivando o convívio com as diferenças individuais e estimulando o aprendizado mútuo. Seguem algumas considerações do entrevistado 7 que justificam essa conclusão; muitas outras serão abordadas ao longo do capítulo.

“Uma outra coisa que como gestor eu considero nessa formação, é estar evidenciando que a educação inclusiva ela não beneficia só as pessoas que têm deficiência e transtorno específico, ela beneficia a todos, porque o fato de quem não tem esse transtorno conviver no seu processo de formação com os alunos com deficiência, ele está desenvolvendo uma competência importantíssima para a humanidade. Deles perceberem que mesmo tendo diferenças, você tem direitos iguais. E isso é valor social.” (Gestor 7, 2020).

“[...] é uma riqueza muito grande para a criança, tanto para ele que tem essa necessidade especial, quanto para quem não tem, porque ela vai aprender a respeitar, ele vai aprender a conviver, vai aprender a ajudar, a gente vê crianças que são cadeirantes e na hora do recreio os outros querem ajudar a levar a cadeira, então é uma riqueza, é uma troca muito grande, eles ficam aprendendo um com o outro. As crianças autistas, que têm dificuldade de interagir e aí tem um aluno de nossa sala que sabe fazer essa ponte, que faz amizade, que consegue interagir com ele e aí juntos vão crescendo.” (Gestor 7, 2020).

A educação inclusiva busca transformar, também, pais e professores, muitas vezes relutantes e apreensivos, como demonstrado a seguir na fala do gestor 4. E, por esses vários vieses, mesmo com muitos desafios, ajuda a construir uma sociedade mais democrática e menos excludente.

“No geral há um acolhimento bastante grande. Há uma abertura, há respeito, há atenção aos ritmos, mas também há muito preconceito ainda. Eu diria... muitas resistências e muitas vezes a resistência, pasme, não é do colega, não é dos demais. Ela vem de casa, dos adultos que nos trazem questões assim: ‘meu filho está junto com aquela criança’ [...] ‘as aulas não rendem, o professor com frequência precisa voltar’, ‘não entendo por que essa criança...está aqui’. [...] Eu acho, justamente, que essas sementinhas que a gente vai plantando, ao longo dos anos vai transformando uma cultura. A ideia é essa.” (Gestor 4, 2020).

Ainda no que se refere à concepção e à receptividade dos gestores, foi-lhes indagado sobre quais as palavras e sentimentos surgiam ao refletirem sobre o assunto da educação inclusiva. A grande maioria dos entrevistados demonstrou sentimentos positivos, alinhados aos processos de inclusão que vivenciam. Um acrescentou a

palavra desafio, demonstrando que, mesmo o sentimento sendo de otimismo, as práticas não são de fáceis aplicações, e somente um deles apresentou um sentimento de privação, por considerar que poderia avançar ainda mais nesses processos inclusivos. A seguir, é apresentada uma figura que revela, em sua nuvem de palavras, aquelas que mais se destacaram nos discursos.

Figura 2 – Nuvem de palavras referentes às palavras e aos sentimentos destacados pelos entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora.

Diante das palavras destacadas acima, complementadas com a análise dos discursos dos oito entrevistados, quando questionados se eles se consideravam disseminadores de cultura inclusiva, foi possível concluir que 75% deles acreditam que sim. O gestor 4 explica que escreve sobre a inclusão para a comunidade todo início de ano acadêmico e, sempre quando pode, traz essa questão para as reflexões do grupo. Além de incentivar o estudo dos educadores, participa de congressos e eventos para se informar a respeito disso. O gestor 6 acrescenta em sua fala que talvez até pudesse dizer que, além de disseminador, é defensor da inclusão na perspectiva dos direitos humanos.

Os 25% restantes dos entrevistados não se colocam contra a inclusão, mas pensam que alguns fatores os impedem de serem propagadores dessa cultura em sua plenitude, como será analisado nos discursos a seguir: “[...] disseminador de uma

ideia plena eu ainda não consiga ser, mas disseminador da prática que já vivemos e de fazer bem isso, eu posso, porque eu sempre cobro que a gente faça bem, mas aceitar os desafios com muita tranquilidade ainda não.” (Gestor 1, 2020).

“Não sei, eu acho que seria um pouco de audácia dizer sim, eu acho que não. Eu penso que eu sou um disseminador da educação de qualidade isso sim, de refletir os processos educativos, eu acho que aí a consequência é refletir a inclusão. Mas um disseminador da cultura inclusiva eu acho que seria muita audácia da minha parte assumir esse papel.” (Gestor 2, 2020).

Ao se refletir de forma ampla sobre a questão da inclusão, pensando nas várias perspectivas apresentadas a partir das reflexões sobre o tema na fundamentação teórica deste estudo e, por fim, ao se analisarem as entrevistas, pode-se afirmar, claramente, que existe uma linha muito tênue entre a inclusão e a exclusão. Muitas práticas se mesclam e criam situações que incluem e excluem simultaneamente, principalmente por se “arrastar o fardo” de uma educação tradicionalmente padronizada e segregadora. Concordo com as percepções de Lopes *et al.* (2010) quando as autoras relatam, em seus estudos e através de suas análises, que se torna difícil a caracterização de um sujeito como incluído ou excluído de forma separada, pois qualquer pessoa, de acordo com a sua participação nas situações que vivencia, poderá estar incluída ou excluída de determinadas práticas, políticas e espaços.

Sobre esse aspecto, o gestor 1 revela, em seu discurso, que acredita ainda existir uma prática excludente fantasiada de uma boa atitude; que todos nós passamos, dentro de nosso universo, por uma inclusão; e completa que não aceita uma educação inclusiva que seja reducionista, obscura e fortalecedora da anormalidade, formando crianças altamente dependentes e inseguras. Esse gestor conclui com a reflexão de que precisamos pensar sobre a ética na inclusão, investindo em espaços e oportunidades valorativas da pessoa.

O Gestor 4 também reafirma essa posição quando aponta que está no contraponto da educação inclusiva uma educação que também exclui; ela segrega uma série de pessoas e, ao mesmo tempo, delimita alguns com acesso e outros sem. *“Então acho que esse é o nosso grande compromisso, de tematizar uma educação que seja realmente para todas as pessoas”.* (Gestor 4, 2020). Ele complementa esclarecendo que é preciso remeter esse ingresso a algo integral, uma relação com aquilo que entende como uma formação integral; possibilitar o acesso à educação nas

diferentes dimensões da formação humana. “[...] Isso que para mim, em grandes linhas, é essa educação inclusiva”. (Gestor 4, 2020).

A concepção do gestor 2 sobre a formação integral se alinha com esse posicionamento do gestor 4 quando ele aborda que

“[...] uma grande possibilidade é a gente pensar o colégio como espaço de aprendizagem integral. Eu tenho um estudante, por exemplo, que tem uma dificuldade com a sala de aula, mas será que experiências sensoriais, fora do espaço da sala de aula não vai favorecer, inclusive possibilitar aos outros estudantes, compreender aquela dificuldade do colega, isso vai gerar uma integração, vai gerar uma experiência que é de crescimento socioemocional, que é uma experiência que pode implicar em uma experiência artística. Então, eu penso nisso hoje sabe, acho que se a gente crescer no ponto de vista curricular, da discussão curricular e implementar a perspectiva da aprendizagem integral, a gente atende automaticamente, sem dificuldade a perspectiva da educação inclusiva.” (Gestor 2, 2020).

O propósito de uma formação integral do sujeito, como abordado pelos entrevistados 4 e 2 e também demonstrado intrinsecamente nos relatos já citados, é algo muito próprio da Rede Jesuíta de Educação. São perceptíveis a prática e a busca de novas experiências que vinculem a educação integral em uma perspectiva de educação inclusiva.

5.1.1 Inclusão na Escola Regular

Como os participantes desta pesquisa são todos profissionais de escolas que já revelam algum tipo de processo de inclusão, previa-se que todos concordassem com a posição de que os estudantes com deficiência e/ou transtornos funcionais específicos deveriam estudar na escola regular. De fato, todos os entrevistados disseram acreditar ser essa a melhor opção, mas reconheceram que a situação ainda demonstra muitos desafios. Alguns gestores, como apresentado abaixo, relataram, também, que a escola precisa se preparar para não somente aceitar esses estudantes, mas oferecer uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

“[...] sim, eu sou a favor e acredito que todos precisam estar no ensino regular. [...] mas eu sei que mesmo diante de todo um olhar inclusivo, nós temos muitos desafios. [...] nós precisamos mudar muitas questões em relação ao processo para que a inclusão ela seja algo mais natural e não um motivo de estranhamento. [...] como gestor, existem algumas questões que nós precisamos sempre avaliar, no sentido estrutural, no sentido de um

acompanhamento, no sentido da qualidade, e aquilo que nós como instituição conseguimos, da nossa forma de trabalho, ofertar para esse estudante.” (Gestor 5, 2020).

“[...] a questão é que a escola precisa se adequar, conhecer quais são os comprometerimentos que acontecem, [...] e o que que a gente pode fazer a partir disso [...], a gestão precisa estar atenta a isso, porque a legislação traz algumas coisas, mas para além dela a gente precisa saber responder a necessidade daquele indivíduo.” (Gestor 2, 2020).

“Enquanto concepção a respeito disso, eu insisto em dizer que não é uma opção da escola, é um direito. Então nesse sentido, como gestor, eu tenho me mobilizado nas ações de gestão e estar refletindo e possibilitando meios para a equipe como um todo. [...] A inclusão é para todos. Mas existem os alunos que têm realmente deficiência, que tem algum transtorno específico e que para eles é feito uma programação, ou então um levantamento de estratégias diferenciadas, onde possam dar para eles o direito da equidade, que seja dado a eles meios além do que é dado para os outros, para que eles consigam chegar na oportunidade das condições de aprendizagem. Então existe um pouco, ainda em algumas instituições, mais do que outras, uma resistência muito grande em nome de que ‘eu não sei trabalhar com esses alunos’.” (Gestor 6, 2020).

Um ponto de concordância entre todos os entrevistados, além dos citados acima, é o fato de que a inclusão das pessoas com deficiência na escola regular precisa ser uma iniciativa dos gestores, o que requer planejamento, acompanhamento e avaliação constantes. Nesse sentido, o entrevistado 3 acredita que o gestor que está comprometido com a educação inclusiva tem que de fato compreender o que aquilo significa e fazer toda a organização e planejamento, para depois implementar, monitorar e aprimorar as estratégias, pois os ajustes são contínuos, conforme as necessidades. É um processo que, com comprometimento, transpassa as etapas de forma mais assertiva.

Podemos perceber, como um outro aspecto de destaque nos discursos acima, a convicção de que a escola precisa oferecer estratégias e recursos que respondam e atendam às necessidades de cada um dos estudantes, concebendo a equidade como direito, oportunizando condições de aprendizagem.

Ainda se tratando do assunto da inclusão nas escolas regulares, os gestores 7 e 8 abordam a questão da importância da relação e da convivência entre todos os estudantes, independentemente de suas condições, fazendo trocas de experiências que proporcionam uma grande riqueza, tanto para aqueles com alguma necessidade especial quanto para os demais, porque eles vão aprender juntos a respeitar as diferenças de cada um e a conviver. O gestor 8 conclui com a observação de que as

crianças com deficiência e ou transtornos se desenvolvem copiando modelos, e a interação com os estudantes ditos típicos contribui muito para o seu desenvolvimento.

Corroborando as análises anteriores, a Declaração de Salamanca considera que

[...] o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (UNESCO, 1994).

Como citado anteriormente pelos gestores 6 e 2, a inclusão de alunos com necessidades especiais em classes comuns nas escolas de ensino regular é um direito garantido na legislação. Segundo Lopes *et al.* (2010), as políticas educacionais inclusivas que, inicialmente, apresentavam essa inclusão como uma possível alternativa hoje trazem a questão como única alternativa para pensarmos a educação desses sujeitos que não se enquadram em um padrão de normalidade, para o qual a escola foi pensada. “Os modelos anteriormente utilizados, das escolas especiais, das classes especiais dentro de classes regulares, são hoje vistos como lembranças remotas de um passado de práticas excludentes”. (LOPES, 2010, p. 22).

No entanto, em 2020, foi declarada a possibilidade de mudança na Política Nacional de Educação Especial (PNEE). O governo promulgou o decreto federal 10.502/2020 com alternativas para que a escola regular não seja a única opção dos alunos com deficiência ou superdotação. Esse assunto foi comentado espontaneamente pelos gestores entrevistados, e todos se mostraram contra isso, dizendo ser um retrocesso no caminhar do processo de inclusão. “[...] *Não podemos comungar com uma lei que é tão retrógrada. A humanidade hoje trabalha em uma perspectiva de ver o outro dentro do seu direito e não de segregar*”. (Gestor 6, 2020).

Em janeiro de 2021, aconteceu, no Supremo Tribunal Federal, o julgamento da liminar que objetivava suspender esse decreto. Com votação a favor da grande maioria, o decreto foi suspenso. Importante ressaltar que o argumento para essa suspensão ganhou força com a complementação de diferentes correntes, tanto teóricas quanto práticas, e com a união, também, de variadas instâncias e organizações civis, em prol da revogação desse decreto.

Compartilho do sentimento de indignação dos entrevistados sobre esse assunto, e me causa grande alívio a suspensão desse decreto, que, a meu ver, desconsidera os benefícios da educação inclusiva para toda a sociedade. Apesar das possíveis mudanças,

[...] o princípio da igualdade está posto. A opção política pela construção de um sistema educacional inclusivo está feita. Cabe a todos nós, agora, dedicarmo-nos à efetivação desse desafio que, embora de difícil realização, é de nossa competência e obrigação. Precisamos enfrentar nossos medos, garantir as condições e construir nossos modelos de inclusão educacional. (ARANHA, 2005, p. 24).

Finalizo este subcapítulo com a afirmação de um dos gestores, que relata:

“Eu acredito, é um direito, é possível e a escola faz uma grande diferença na vida dessas pessoas. Porque nós temos que educar, não é somente para exercer funções, nós temos que educar para exercer funções sociais, mas sobretudo para as pessoas serem felizes. [...] o sentimento de pertencimento é fundamental. [...] Então é um movimento muito complexo: é importante, necessário e viável.” (Gestor 6, 2020).

A inclusão do estudante com necessidades educacionais especiais na rede regular realmente é uma questão complexa, mas muito possível, como expõe a gestora 6. É importante reforçar o fato de que é um direito dessas pessoas garantido na legislação e, mais do que isso, deveria ser uma concepção de todas as escolas, para que assim, além do acesso desses estudantes à escola regular, eles tenham uma formação de qualidade para, como citado, exercerem suas funções sociais e serem felizes.

5.2 Acompanhamento dos Estudantes: Acesso, Permanência e Aprendizagem Efetiva de e para Todos

Trabalhar com a análise da categoria de acompanhamento dos estudantes configura um desafio necessário ao se tratar da temática abordada, pois os relatos sobre esse assunto foram recorrentes durante a abordagem de todos os eixos na entrevista. Além disso, busca-se responder a um objetivo específico da pesquisa, de analisar os processos que estão sendo realizados nos Colégios com vistas a uma educação inclusiva. Dessa forma, será tratada, neste subcapítulo, a questão do acompanhamento dos estudantes na perspectiva do acesso, da permanência e da garantia a uma aprendizagem efetiva para todos.

A inclusão fundamenta-se em um processo pelo qual a sociedade e a escola reconhecem as inerentes diferenças que caracterizam os seres humanos, lutando pela igualdade em condições de acesso, permanência e equidade nas instituições escolares. Porém, com isso, torna-se necessário que a escola repense a sua estrutura e organização, utilize os mais diversos recursos e promova práticas que realmente considerem a diversidade e a tenham como base para o planejamento das ações administrativas e pedagógicas.

A partir desse fundamento, a análise sobre o acesso, a permanência e o acompanhamento dos estudantes com deficiência na escola será realizada por instituição, agrupando os gestores por colégio, analisando, além de seus depoimentos, os documentos que regem a educação inclusiva em cada contexto.

Os gestores do Colégio 1 relataram que o acesso à instituição é feito da mesma forma para todos. Preenche-se uma ficha de inscrição em que é colocado se o estudante tem deficiência ou não, mas isso acontece para que a escola possa se preparar para prestar o atendimento e acolher o candidato da melhor forma. As crianças participam de uma dinâmica de interação, e os pais passam por um processo de entrevista. Todas as etapas são acompanhadas por uma equipe de educadores do colégio, que, com muita transparência, estabelecem uma parceria com as famílias, que precisam se corresponsabilizar no acompanhamento dos estudantes, principalmente quando os filhos apresentam dificuldades específicas. Nesse sentido, é percebido pela equipe que algumas poucas famílias ficam receosas de não conseguir acompanhar o processo da forma como proposto pelo Colégio e acabam não realizando a matrícula. “[...] *Todas essas instâncias, de acesso, permanência e acompanhamento, são como escada, eu dou acesso a todos, crio permanência a todos e só tenho essa permanência, porque o acompanhamento é muito bem feito*”. (Gestor do Colégio 1, 2020).

Esse acompanhamento, citado pelo gestor do Colégio 1, acontece, segundo ele, com todos os estudantes, com abordagens que se diferem de acordo com as particularidades de cada indivíduo e dentro das suas dimensões humana, pedagógica e espiritual. Um segundo gestor, da mesma instituição, explica que a principal estratégia de permanência no Colégio abrange o acolhimento e a chamada da família para estabelecer uma aliança e uma parceria com a escola. Dessa forma, criam-se estratégias que sejam comuns e que favoreçam o acompanhamento e o desenvolvimento dos estudantes, “[...] *porque aí é onde eu vejo o fundamento da escola, a missão da escola acontecendo*”. (Gestor do Colégio 1, 2020).

Nessa linha de pensamento, Rosa (2010) afirma:

O conhecimento da história do aluno com deficiência poderá significar uma acolhida sincera e organizada para este sujeito [...]. O apoio da equipe diretiva e pedagógica, esclarecendo situações e auxiliando no planejamento dessa recepção, possibilitará que o processo de inclusão possa se desenvolver em um ambiente harmônico e cooperativo, o que fará a diferença em todos os movimentos posteriores da comunidade escolar e do professor na direção da aprendizagem e da socialização de seus alunos. (ROSA, 2010, p. 65).

No Colégio 2, a estratégia de acesso é bem parecida com a do Colégio 1. Os estudantes que têm deficiência e/ou transtornos específicos participam do processo de seleção normalmente. É perguntado no cadastro se a criança ou o adolescente tem alguma necessidade especial, e qual seria. O próprio teste seletivo já é adaptado, dependendo da condição do candidato. No entanto, a vaga é condicionada ao número de alunos com necessidades especiais nas salas de aula. Se ele participa do processo e não tem vaga, é relatado para a família que já há um número de alunos com deficiência ou transtorno específico naquela sala e que a entrada de mais estudantes pode inviabilizar o processo pedagógico. A maioria não aceita; muitas reivindicam no Ministério Público; mas o trabalho dessa escola tem uma consistência tal com o projeto já conhecido que, quando a instituição apresenta as comorbidades por turma e a forma de atendimento, conclui-se em favor da escola, pelo comprovado trabalho. Diante disso, os candidatos ficam em uma lista pública; e, à medida que surgem vagas, são convidados para o ingresso.

Para um dos gestores do Colégio 2, é preciso ter o cuidado no equilíbrio das turmas, para não transformar a instituição em uma escola especial e não comprometer o ensino regular.

“Nós somos uma escola regular, que trabalhamos na perspectiva inclusiva, dentro da regularidade consideramos as particularidades. [...] a gente precisa ter critérios, para poder não ser injusto. Porque também colocar na escola e não garantir as aprendizagens, não é inclusão.” (Gestor do Colégio 2, 2020).

No Regimento Interno do Colégio 2, consta um capítulo sobre o atendimento a alunos com necessidades especiais. Podemos perceber que a prática explanada pelos gestores está amparada nesse documento, que estabelece em um de seus artigos:

O colégio trabalha numa perspectiva de educação inclusiva em todos os cursos que oferta e admite o atendimento, em sala comum, de no máximo dois alunos com necessidades educacionais especiais, dependendo da

complexidade dos casos apresentados, e disponibiliza apoio pedagógico considerando as necessidades e potencialidades de cada aluno, tendo em vista os princípios da Educação Inclusiva. (Regimento do Colégio 2, 2019).

Um dos entrevistados no Colégio 2 reforça que uma das maiores estratégias de acompanhamento dos estudantes com alguma necessidade é a elaboração, em equipe, do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), o que possibilita trabalhar as dificuldades que o estudante apresenta, mas também focar nas possibilidades, nas habilidades e nos talentos demonstrados por eles. Uma outra questão importante, abordada por um segundo gestor dessa instituição, é a promoção desses estudantes. *“[...] se eu flexibilizo o modo de ensinar, faço adequação de tarefas, eu não posso avaliar igual aos outros, eu tenho que adequar também. Então é o olhar da escola, o critério de estar sempre acompanhando o aluno dentro de suas condições”*. (Gestor do Colégio 2, 2020).

Já quanto ao acesso e à permanência dos estudantes com deficiência e/ou transtornos no Colégio 3, os gestores relataram que procuram ser muito transparentes com a comunidade; e, quando a comunidade também é transparente, isso ajuda bastante. Na política de entrada de novos estudantes, é realizado, inicialmente, um cadastramento em que, diferentemente dos demais Colégios pesquisados, não é perguntado se o estudante tem alguma necessidade especial. Após o cadastramento, é realizada uma entrevista virtual, e em seguida uma presencial. Esse último momento, se for o caso, envolve um profissional do setor de inclusão para acompanhar o processo. Um dos gestores explica que vivenciam duas situações: há famílias que já reconhecem alguma questão na entrevista, que já têm um laudo; e há alguns estudantes que, no decorrer do processo escolar, já matriculados, começam a apresentar alguma deficiência ou algum transtorno funcional específico. *“Principalmente os transtornos funcionais, eles aparecem no decorrer. Nossa prioridade para caso precise de um profissional de apoio, sempre vai ser para estudantes que já são nossos”*. (Gestor do Colégio 3, 2020).

Após o processo das entrevistas, é dado um retorno às famílias; e, caso seja necessária uma vaga para inclusão, em que se avalia a necessidade de um profissional de apoio, explica-se que a matrícula dependerá da disponibilidade de vagas, de acordo com o percentual disponibilizado pelo Colégio e o quadro de profissionais de apoio disponíveis. Segundo um dos gestores,

“[...] nós já temos um grande número, já temos uma estrutura inchada [...]. Mas ao mesmo tempo, a procura existe. [...] algumas famílias entendem, outras não entendem, permanecem na fila para o ano seguinte, e uma vez entrando na instituição começa o acompanhamento, seja pelo profissional de apoio que é destinado, equipe pedagógica e professores.” (Gestor do Colégio 3, 2020).

O Regimento escolar do Colégio 3, em dois de seus artigos, determina que os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades/superdotação serão matriculados em todos os níveis e modalidades de ensino, respeitado o seu direito a atendimento adequado, à igualdade de oportunidades sem nenhuma espécie de discriminação. A adequação do número de estudantes por turma segue os critérios definidos pela mantenedora.

Segundo os gestores desse colégio, após a entrada do estudante na escola, é realizado todo o acompanhamento, no sentido de estar junto e assessorar. Então, conforme a necessidade de cada estudante, é feita a intervenção; alguns necessitam de adaptações, outros, de profissional de apoio, tempo e lugares diferenciados para a realização de avaliações, entre outras estratégias. Além disso, neste colégio, a todo semestre, é apresentado um parecer descritivo para as famílias destes estudantes, considerando as dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa. É apresentado, também, no final do ano, um portfólio, acrescido de uma tabela que revela as principais adaptações e orientações para o ano seguinte. Todas essas questões e estratégias são construídas com muito diálogo entre os profissionais da escola, retornando sempre para as famílias. Existem casos mais tranquilos e outros mais severos, situações-limite, e cabe muitas vezes a indicação de que aquela escola talvez não seja o melhor espaço para aquele estudante.

Um aspecto sobre o acompanhamento que é comum a todos os colégios pesquisados é o fato de que os estudantes são acompanhados pela equipe da coordenação, em parceria com os professores e com um grupo de profissionais que atendem diretamente aos alunos que necessitam de uma atenção diferenciada. Cada escola estabeleceu um processo diferente de acompanhamento. No Colégio dos Jesuítas, a equipe que dá suporte a esse trabalho é a AASE, como já explicado na contextualização do campo empírico; no Colégio Medianeira, existe um Núcleo de Inclusão; e, no Colégio Diocesano, há profissionais que atuam na sala de AEE. Portanto, mesmo com diferentes estratégias, é visível que o acompanhamento dos

estudantes com deficiência e transtornos, em todas as escolas, acontece de forma exitosa e contribui muito para o desenvolvimento e a aprendizagem desses sujeitos.

No entanto, como também percebido em diversos momentos de fala dos gestores, mesmo buscando realizar, com esmero, todos os processos de inclusão no acesso e no acompanhamento dos estudantes, muitos desafios e obstáculos surgem, como será abordado mais a diante; e com isso é necessária muita cautela para não conceber situações que possam gerar práticas excludentes. Sobre esse ponto de vista, Veiga-Neto e Lopes (2007) fazem a seguinte reflexão:

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, incluídas, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 949).

Com toda a complexidade e ambiguidade que envolve o tema, percebe-se que todas as escolas pesquisadas estão dispostas à prática de inclusão, mesmo sendo real a ocorrência de muitas dificuldades e situações que precisam ser rotineiramente revistas. É exatamente através de uma avaliação constante, em processo, e com muito discernimento sobre a realidade que se busca evitar as práticas excludentes e aperfeiçoar as ações. Essa avaliação dos processos inclusivos foi uma situação que se intensificou ainda mais durante o momento de pandemia, em que muitas estratégias necessitaram ser ajustadas, assunto abordado a seguir.

5.2.1 Assistência e Orientação dos Estudantes em Tempos de Aulas Remotas

A tragédia global da pandemia, vivida em 2020, ocasionou uma abrupta guinada na história mundial. Apesar de uma situação dramática, essa experiência oportunizou muitas mudanças e aprendizados na área educacional. “A pandemia da Covid-19, que impactará, por tempo indeterminado e de maneira inédita, a presença humana no planeta, será um marco, também, na história da Educação”. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 11). Diante desse contexto, foi inevitável a discussão, durante os momentos de entrevista, mesmo sem um levantamento de tópico específico, sobre o assunto do acompanhamento em tempo de aulas remotas.

Iniciamos a reflexão sobre esse tema com a triste constatação de que,

Ainda que os esforços emergenciais para ofertar alternativas de ensino remoto tenham sido importantes, uma grande parte dos alunos não teve acesso a nenhuma alternativa. Estamos, portanto, frente à ampliação das distâncias promovidas pela desigualdade, aprofundada pela pandemia. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 11).

As escolas pesquisadas e suas comunidades educativas, de modo geral, podem ser consideradas privilegiadas por poderem oferecer e receber o ensino remoto, iniciado logo no começo da pandemia. Ainda assim, os entrevistados, em sua totalidade, disseram que as aulas remotas foram um grande desafio para os gestores, os professores e os estudantes de todos os públicos, inclusive – e principalmente – o da educação especial. Foi preciso adaptar e (re)construir uma série de procedimentos para atender aos estudantes diante da complexidade vivida e das novidades de uma educação à distância até então nunca vivenciada pela educação básica com tamanha intensidade.

“Tem sido um ano de aprendizado. Eu costumo dizer que tudo aquilo que a gente tinha estruturado como colégio foi por água abaixo. Esse ano não serviu, então foi um momento de problematizar novamente as práticas, problematizar o projeto, constante leitura sobre a realidade e o dia a dia, ir respondendo os novos desafios. Não é simples não.” (Gestor 4, 2020).

Quanto à participação nas aulas síncronas online, foi unânime a percepção dos entrevistados de que a reação dos estudantes foi muito diversa. Segundo o gestor 3, alguns se adaptaram muito bem, outros sentiram muito, principalmente a falta da comunicação presencial com os demais. Para ele, essas questões sociais afetaram muito a parte estudantil; muitos não sustentam mais esse sistema; para outros que já não tinham um lado social muito forte, com algumas questões já prejudicadas, ficou evidente que isso não fez muita diferença.

“Acho que o sistema, em algumas situações, foi facilitador, ter essa tela para muitos que não se expunham começaram a se expor, uma tela de proteção ali em que ele não é visto, mas ele consegue socializar de uma forma virtual muito mais fácil, então para alguns tem sido de um jeito para outros tem sido do outro. A resposta tem sido bem ampla.” (Gestor 3, 2020).

Portanto, foi possível constatar que o comportamento de algumas crianças, principalmente aquelas com transtorno específico funcional, mudou muito em relação ao que era vivenciado no momento presencial. Algumas famílias relataram um comportamento e uma maneira de responder completamente diferentes no ensino remoto. Com isso, foi necessário rever uma série de questões para orientar a família.

O acompanhamento dos estudantes com deficiência e/ou transtornos funcionais específicos, neste período de aulas remotas, aconteceu de forma muito parecida em todos os colégios. Segundo o gestor 7, os atendimentos presenciais a esses estudantes aconteciam em pequenos grupos, pois se percebe que a interação entre eles é um fator muito positivo; mas essa experiência no ensino de forma remota não foi profícua. Dessa forma, foi necessário realizar um cronograma para atendimento individual dos estudantes que demonstraram uma maior dificuldade e demandaram mais atenção. Além dos atendimentos, foram oferecidas a todos os outros estudantes as adaptações necessárias e a indicação de estratégias que poderiam colaborar com a aprendizagem neste formato online. *“O acompanhamento dos estudantes que estão realmente sendo acompanhados de forma remota, para os atendimentos, foi muito positivo.”* (Gestor 7, 2020).

O Gestor 5 vivencia, em sua escola, a mesma experiência de momentos extras de interações individuais – alguns uma vez, outros duas vezes, semanalmente. Esse encontro, como nas demais escolas, é conduzido pelo profissional que atua na área da inclusão na instituição, e muitas vezes com a participação de algum professor. Além disso, os docentes contribuem, também, com confecção de atividades, gravação de vídeos mais específicos e outros recursos a partir de cada caso.

“[...] foi um trabalho muito positivo, aquele temor que eu tinha no começo, a gente conseguiu ajustar e fazer. Então, de um modo geral, nós temos hoje as interações individuais dos profissionais com os estudantes, mediações nas avaliações e as adaptações, que dá esse trabalho coletivo, eu acredito que fluiu muito bem nesse momento assim, dentro dessas possibilidades, [...] então a gente até fez uma oficina com os profissionais no sentido de utilizar mais jogos, os professores também, existem muitos recursos que são possíveis nesse contexto.” (Gestor 5, 2020).

Além dos atendimentos realizados com a participação dos estudantes, os gestores acrescentam em seus relatos a experiência do atendimento aos responsáveis, de forma virtual. O gestor 3 conta que, nesses encontros, existe um momento de escuta e acolhimento das questões trazidas pela família; e, a partir disso, são realizadas as mediações, as orientações, e são propostas estratégias de auxílio específico de acordo com cada caso. As reuniões online são gravadas e documentadas para consulta em um próximo retorno e para conhecimento e acompanhamento da equipe de coordenação.

Finalizo a reflexão sobre essa temática apresentando algumas convicções dos gestores pesquisados no sentido de superação dos desafios enfrentados e na perspectiva de manterem o trabalho com estratégias positivas apreendidas neste período de pandemia.

“[...] a gente conseguiu, nós pensamos, nos reinventamos, em um trabalho de muita parceria com as famílias, com as equipes, a gente conseguiu pensar em estratégias para alcançar esses estudantes também. Então, isso foi muito importante, mas foi um desafio muito maior; se para todos já foi mais difícil, para eles – alunos com necessidades especiais - foi um desafio muito maior.” (Gestor 5, 2020).

“Eu acho que a gente pode levar são as tecnologias assistivas que surgiram e os recursos que surgiram durante essa pandemia, eles devem ser mantidos numa qualidade melhor, na qualificação desse atendimento, eu acho que a gente não pode perder isso de vista não.” (Gestor 3, 2020).

Em vista disso, relaciono tais opiniões com uma posição descrita no Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2020, com a qual concordo.

Uma tragédia global como a pandemia da Covid-19 concentra muitas representações simbólicas. De um evento dramático como esse pode-se dizer muito, mas não que se trata de uma oportunidade ou que deixa algum tipo de bom legado. Por outro lado, há, sim, aprendizados. O impacto causado, seja no plano individual ou no âmbito coletivo, deixa lições – e é muito importante que saibamos identificá-las, entendê-las e usá-las para buscar um futuro melhor. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 11).

Enfim, é perceptível, até mesmo para aqueles que não trabalham na área da educação, o quanto as escolas precisaram se reinventar nesse tempo de pandemia, mais especificamente no ano de 2020, época de realização da pesquisa. No que se refere aos estudantes com deficiência e/ou transtornos funcionais específicos, para que se conseguisse considerar as necessidades de cada um mesmo à distância, as mudanças e as adaptações de estratégias foram ainda maiores e mais necessárias. Foi um desafio grandioso e nunca vivido; mas, como dito no Anuário Brasileiro da Educação Básica, foram muitas lições aprendidas e que, com certeza, servirão para a construção de um futuro melhor e, de alguma forma, mais inovador.

5.3 O Processo de Construção de Escolas Inclusivas: Ações e Estratégias Enriquecedoras da Prática

No subcapítulo anterior, foram abordados alguns procedimentos que têm sido realizados nos Colégios com vistas a uma educação inclusiva, principalmente no que se refere ao acompanhamento dos estudantes. Este subcapítulo tem o propósito de dar sequência a essa análise, buscando fazer, também, um mapeamento de como estão estruturadas as estratégias acerca dos processos inclusivos nas instituições pesquisadas, aspectos relacionados com os objetivos específicos deste estudo.

Nesse sentido, as percepções do gestor 4 se alinham visivelmente com os pressupostos desta pesquisa quando ele afirma que o tema da inclusão integra as questões das concepções e das estratégias. Para ele, quando se pensa na inclusão, é preciso pensar em culturas – culturas de aprendizagem, de acesso, de organização escolar, de currículo, de pessoas. Então, tematizar concepções de inclusão que tragam esses referenciais e essas culturas é algo necessário para chegar às estratégias e às práticas. Esse realmente tem sido o caminho trilhado por esta pesquisa.

“Eu acho que uma boa problematização, uma boa contextualização a partir de um olhar inaciano, me leva a uma sólida reflexão na sequência, que por sua vez, me trará uma maior segurança nos exercícios das práticas. Essas práticas, uma vez refletidas, vão retroalimentar aquelas concepções iniciais que nós tínhamos. Eu acho que isso é central dentro de um trabalho de inclusão, por trabalhar com pessoas, por ser dinâmico, vivo e precisar integrar essa complexidade sistêmica, que é a inclusão dentro de uma escola de educação básica.” (Gestor 4, 2020).

Nessa linha de pensamento, após toda a análise realizada até este momento de estudo, cabe agora apresentar as ações e as estratégias que são propostas e se destacam nos colégios pesquisados.

Os gestores do colégio referenciado como número 1 declararam que a primeira estratégia de inclusão criada pela instituição foi a abertura para uma autoavaliação e autocrítica sobre a forma como a escola recebia esses estudantes – se realmente se propunham a uma prática de inclusão, ou se a forma como agiam era apenas uma atitude de aceitação. Até então, o Colégio não possuía uma proposta sistematizada de inclusão, mas essa atitude de aceitação foi considerada por um dos gestores como positiva, pois fez com que buscassem um cenário mais favorável para incluir.

A partir dessa constatação, o Colégio 1 realizou, como uma importante ação, um levantamento de dados com informações dos estudantes com algum tipo de deficiência e/ou transtornos funcionais específicos, aqueles que estariam dentro dessa situação a longo e a curto prazo. A partir desse registro, a equipe diretiva da instituição propôs a criação de uma equipe multidisciplinar, alinhada com a formação cristã do Colégio, para atender e acompanhar os alunos em situação especial em todos os eixos, seja emocional, espiritual ou pedagógico. *“Então eu acho que foi amplificar o que que é incluir, amplificar o que que é atender de modo especial a cada um dentro da sua individualidade, sem comprometer a coletividade que compõem os mundos dessas crianças”*. (Gestor do Colégio 1, 2020). Por essa equipe é realizado, além do acompanhamento aos estudantes, o atendimento às famílias e aos especialistas externos que atendem à criança e/ou adolescente. É um trabalho que, segundo um dos entrevistados, já apresenta bons resultados, mas é ainda muito recente e logo será reavaliado para possíveis ajustes nos processos.

Uma outra iniciativa citada por um dos gestores do Colégio 1 é o contato do arquiteto da instituição com pessoas ligadas à área da inclusão e também com pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, através de grupos de escuta e um curso de arquitetura acessível. O Colégio tem implementado mudanças arquitetônicas e projetos inovadores, que necessitam ser idealizados na perspectiva inclusiva. Essa questão da acessibilidade tem apoio na legislação brasileira e precisa ser considerada como item fundamental em projetos arquitetônicos.

A Lei nº 10.098, de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos, visando a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. Já a LBI, Lei nº 13.146, de 2015, complementa essa aplicação, instituindo, em seus artigos 56, 57 e 58, que a construção, a reforma, a ampliação ou a mudança de uso de edificações abertas ao público deverão ser executadas de modo a serem acessíveis, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência em todas as suas dependências e serviços, tendo como referência as normas de acessibilidade vigentes. Dessa forma, esse olhar sobre a possibilidade de uma arquitetura acessível é uma importante atitude assumida pelo Colégio 1.

Já se tratando das estratégias de um segundo colégio pesquisado, nomeado como Colégio 2, os apontamentos iniciais de dois dos gestores entrevistados foram sobre os documentos da escola relacionados à inclusão. Um dos gestores relata que há

tempos, desde a criação da Educação Infantil no Colégio, consta no Projeto Político-Pedagógico essa perspectiva sobre a inclusão. Além do Projeto Pedagógico, a instituição possui também um Projeto de Inclusão, criado em 2013 por uma comissão responsável por essa missão. Segundo o gestor dessa escola, não deveria haver a necessidade de um projeto para inclusão; isso deveria acontecer naturalmente; mas, através dele, muitas ações se formalizam. Ele alerta, também, para o fato de que é preciso cuidado para que a inclusão não seja um apêndice dentro da escola; nesta instituição, eles tentam evitar que não o seja. “[...] *A inclusão é parte, ela é processual, ela é integrante, porque não é só deles (pessoas com deficiência), é de todos*”. (Gestor do Colégio 2, 2020).

O Projeto de Inclusão desse Colégio tem como objetivo estabelecer diretrizes, através de ações e estratégias para toda a comunidade, que contemplem o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. “A escola concebe o processo educativo com uma perspectiva inclusiva, valorizando a dimensão humana, respeitando os fundamentos legais e considerando a importância de atender às diferentes necessidades dos alunos”. (Projeto de Inclusão do Colégio 2, 2020).

Nesse sentido, o projeto apresenta os procedimentos gerais, os procedimentos pedagógicos, aqueles em relação à família, ao professor; acrescenta, ainda, atribuições referentes a cada função no colégio; os recursos humanos, materiais e financeiros; e finaliza com a percepção de que a avaliação será contínua no decorrer do desenvolvimento do projeto, com redimensionamentos quando necessário.

Um dos gestores entrevistados agrega aos documentos citados a elaboração de um planejamento estratégico com ações para 2021, onde constam os registros das ações assertivas até então realizadas e aquelas que poderiam ser aperfeiçoadas.

Uma ação citada com ênfase por todos os entrevistados dessa escola, que está em consonância com o Projeto de Inclusão, é a prática de formação dos educadores. “O colégio oportunizará encontros de capacitação específica ao corpo docente e técnico do colégio”. (Projeto de Inclusão do Colégio 2, 2020).

Um dos gestores explica que, como o professor atende diretamente aos estudantes com necessidades específicas, é de fundamental importância a sua capacitação para que seja capaz de utilizar diferenciadas estratégias. Existem um programa de formação continuada dos professores e um espaço especializado dentro da escola para isso. Nesse sentido, o documento “Ensaio Pedagógico – Construindo Escolas Inclusivas” (2005), elaborado pela Secretaria de Educação Especial, reforça que

A nova perspectiva e a prática da educação inclusiva implicam mudanças substanciais na prática educativa. Consequentemente, a formação é uma estratégia fundamental para contribuir para essas mudanças. Todos os docentes têm que ter conhecimentos básicos teórico-práticos em relação ___ à atenção a diversidade, a adaptação do currículo, a evolução diferenciada e às necessidades educacionais mais relevantes, associadas a diferentes tipos de deficiência, situações sociais ou culturais. (BRASIL, 2005, p. 12).

Além disso, a formação oferecida no Colégio 2 passa, também, pelos gestores, pelo pessoal do administrativo e pelos demais funcionários, buscando dar sentido no modo de se portar diante desses estudantes.

[...] porque a gente precisa trabalhar a inclusão pedagógica, a inclusão nos processos de aprendizagem, mas precisa também trabalhar a inclusão atitudinal diante daquele sujeito. Porque às vezes eu até providencio tudo, até tecnicamente, mas qual é a minha postura em relação a esses estudantes? Às vezes de indiferença, é o modo de olhar. Então a gente precisa também estar atento tanto para a acessibilidade pedagógica, que nós precisamos garantir, mas, a partir de uma acessibilidade atitudinal. Quais são as minhas atitudes, os meus testemunhos? (Gestor do Colégio 2, 2020).

Um dos maiores processos implementados no Colégio 2, que é a base do trabalho de inclusão nesta instituição, é a oferta do Atendimento Educacional Especializado. O Decreto nº 7.611 busca reforçar a garantia desse atendimento, esclarecendo que ele é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados de forma institucional e contínua. Ele pode ser prestado na forma complementar à formação dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011).

Para a realização desse atendimento, foram contratados pelo Colégio 2 profissionais com formações específicas – psicopedagogia, neuropsicopedagogia, com especializações também em AEE, análise do comportamento aplicada (Aba), Educação Especial e curso de extensão em Braille. Eles atuam em duas Salas de Apoio Especializado nas sedes da instituição, um espaço que oferece recursos pedagógicos alternativos, que atendem não somente às necessidades de quem tem deficiências, mas também a estudantes em outras situações.

Nesse sentido, o Colégio 2 atende a um dos objetivos do atendimento educacional especializado propostos no Decreto nº 7.611, de fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem. Sobre esse aspecto, um dos gestores desse colégio reforça que

“[...] todos os recursos que a gente solicitou a gente recebeu, nós produzimos muito material também. Assim, tem um aluno que tem uma dificuldade em uma área e a gente busca e confecciona esse material, a gente está sempre confeccionando material para desenvolver essas habilidades dos alunos.” (Gestor do Colégio 2, 2020).

Além disso, um outro profissional complementa com a informação de que são criados os próprios “cadernos de aprendizagem” com as propostas de atividades para os estudantes, os quais, no entanto, precisaram ser transformados durante o momento de pandemia. Para a confecção e a repaginação desses materiais, ele explica que estão sendo criadas parcerias com outras equipes do Colégio, não somente com a de coordenação e de psicologia, mas também com o pessoal da comunicação, para dar um formato com mais identidade da escola, e com o setor da tecnologia e da informática, propiciando propostas mais inovadoras – inclusive de jogos – que podem ser seguidas tanto em formato remoto quanto nos atendimentos presenciais.

Além dos profissionais que atendem nas salas de apoio, o Colégio 2 providencia, ainda, ajudantes pedagógicos que acompanham os estudantes na escola e dentro da sala de aula, juntamente com o professor regular.

“Tem alunos que precisam de uma assistência individual. [...] Se a criança tem dificuldade de comportamento, nós colocamos a assistência dos estudantes de psicologia, se ela tem dificuldades pedagógicas, com os de pedagogia, isso também qualifica muito o processo.” (Gestor do Colégio 2, 2020).

Um outro ponto de atenção e estratégia adotada pelos gestores do colégio 2 é a parceria com as famílias e/ou responsáveis e também com os profissionais especializados que acompanham os estudantes.

Especialmente no universo dos alunos que têm deficiência, com alguma necessidade especial, o projeto de inclusão do Colégio 2 exige uma parceria com a família, porque, segundo um dos gestores entrevistados, a educação não é algo só da escola. Mas, apesar da ênfase nesse universo da inclusão, esse gestor complementa que tal acompanhamento conjunto também não é algo somente para quem tenha deficiência. Todos os sujeitos que aprendem na escola precisam ser acompanhados em parceria com a família. Essa relação família-escola acontece de maneira muito transparente; e, dentro das propostas do projeto de inclusão, firma-se o acordo de uma assistência multidisciplinar para acompanhamento complementar dos estudantes que dele necessitarem, assim como a garantia de encontro

sistemático entre a escola, a família e os profissionais que assistem o aluno, para assegurar o estabelecimento de metas, a análise da evolução e a reprogramação da proposta. Nesta perspectiva, Mendes (2020) destaca que:

As relações com as famílias, ou com os responsáveis legais pelos estudantes, abrangem o planejamento e o desenvolvimento das atividades escolares. Contemplam tanto as relações que favorecem a educação inclusiva como as situações de conflito e resistência. São um elemento fundamental para o processo de inclusão escolar e precisam ser pautadas por cooperação e apoio mútuo. (MENDES, 2020, p.39).

O coordenador pedagógico é o articulador de todos os processos de atendimentos realizados. O Colégio 2 optou por não colocar uma pessoa à parte para cuidar da educação inclusiva. Dessa forma, é atribuição da coordenação promover os encontros com as famílias e os especialistas para a construção de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), destinado a todos os estudantes atendidos no AEE, a partir das metas estabelecidas previamente com a equipe multidisciplinar. Além disso, cada um dos estudantes tem uma pasta em que são anexados os relatórios dos profissionais que efetivaram o atendimento, com as atividades realizadas. O retorno dos trabalhos às famílias acontece semestralmente, em forma de devolutiva, através de conversa informal e entrega do relatório individual – quando, em momento de aulas presenciais, são programadas oficinas com as famílias para serem apresentados os trabalhos realizados pelos estudantes.

Vale ressaltar que os educadores da sala de AEE trabalham com o mesmo currículo proposto para a série em curso; contudo, necessitam adaptar e diversificar algumas atividades, de acordo com a demanda do estudante atendido. Os atendimentos são realizados duas vezes na semana, uma hora por dia. Normalmente, eles acontecem no horário de contraturno do estudante. Contudo, com o formato de aulas remotas, como ocorrido na maior parte do ano de 2020, os atendimentos precisaram ser mais individualizados e, com isso, um pouco menos frequentes; foi preciso priorizar aqueles que mais o demandavam no momento.

Enfim, é possível constatar que as ações adotadas pelo Colégio 2 estão alinhadas com as disposições da LBI – Lei 13.146, quando institui que é preciso assegurar um

[...] projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu

pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015).

Já no Colégio 3, um dos gestores fez uma retrospectiva da trajetória da implementação dos processos inclusivos até os dias atuais, e foi possível complementá-la com os relatos de um outro membro da instituição.

Segundo ele, a partir do momento em que o movimento da sociedade começou a se estruturar em relação à inclusão, a instituição se abriu para essa realidade e passou a avançar nesse sentido. Primeiramente, essa questão foi discutida ao nível de gestão, e depois a direção se cercou de pessoas com determinado conhecimento sobre o assunto para começar a problematizar essa cultura local. A partir dessa estrutura, dessa problematização local, chegou-se às equipes pedagógicas, às principais lideranças intermediárias que trabalhariam nesse viés, para assim, em um terceiro momento, envolver os professores e demais sujeitos da comunidade e, a partir disso, começar toda a retroalimentação do processo. Segundo um entrevistado, todo esse processo aconteceu sempre ouvindo a comunidade, os estudantes e as famílias que os procuravam.

“Então, acho que a instituição se abriu sobre a perspectiva da gestão, da organização pedagógica e do trabalho docente sobre essa realidade, seja aquilo que há deficiência, seja aquilo que são os transtornos, de forma que hoje a gente tem professores sensíveis a isso, nós não temos professores habilitados, não temos professores muitas vezes com conhecimentos para, por isso que a gente tem um centro que dá suporte, que acompanha, que assessora.” (Gestor do Colégio 3, 2020).

Como o próprio gestor antecipa acima, a partir do momento em que a instituição assumiu a inclusão, com todo o cuidado, começou a elaboração de uma política institucional com algumas diretrizes, que resultou em um centro de inclusão. E, a partir de então, iniciou-se a elaboração dos objetivos desse centro, traçando-se as principais estratégias, o perfil de pessoas envolvidas e toda a estruturação de um trabalho transversal dentro da instituição. O Centro de Inclusão possui, dessa forma, um projeto; e nele é revelado que o objetivo do Centro “[...] é dinamizar, acompanhar e avaliar as ações de inclusão no Colégio, visando aprimorar as práticas e reconhecer as potencialidades do indivíduo garantindo seu desenvolvimento integral”. (Projeto do Centro de Inclusão, 2020).

Nesse sentido, o Centro acompanha os estudantes e as famílias, e oferece todo o suporte aos professores e aos profissionais de apoio, sempre desenvolvendo um trabalho coletivo, em parceria entre essas pessoas e com as unidades de coordenação do Colégio. Os estudantes são atendidos em suas particularidades, e são realizadas as devidas intervenções e os encaminhamentos mais específicos com o professor, sempre em parceria com a família. Para esses estudantes, são elaborados pela equipe os pareceres descritivos, embasados no “mapa das aprendizagens”, que orienta o acompanhamento nas três dimensões – cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa. No final do ano, é organizado um portfólio desses estudantes, com os pareceres e uma tabela que é feita com as principais adaptações e orientações para o ano seguinte.

Os professores, por sua vez, participam de momentos formativos e informativos na escola, momentos esses que poderiam ser ampliados, segundo a opinião de um dos gestores. Normalmente, no início do ano, são passados para os professores os casos que serão atendidos por eles; é disponibilizado o material de acompanhamento desses estudantes, com os pareceres, as adaptações que foram feitas e as informações atinentes às principais estratégias a serem adotadas. O professor tem, também, a possibilidade de agendar horários com o centro de inclusão para tirar dúvidas, ter momentos de orientação e auxílio nas adaptações dos materiais.

Além do professor, o Colégio 3 oferta, como disposto na LBI – 13.146, de 2015, o trabalho com os profissionais de apoio, mais uma importante estratégia mencionada na entrevista. São realizadas reuniões quinzenais e individuais com esses profissionais, de maneira a informá-los sobre os procedimentos. Ademais, acontece também a formação com pessoas de outros setores do colégio, com administrativos, setor comunitário – que é o pessoal da segurança, limpeza e manutenção – e com os professores do centro de arte e esporte, que muitas vezes recebem os estudantes para fazer alguma atividade extra.

Cabe ao gestor e à equipe diretiva possibilitar aos profissionais da escola espaços de discussão de estudo, de escuta e planejamento. É preciso deslocar a responsabilidade pelo trabalho, unicamente do professor, para a escola, para uma construção coletiva. (HATTGE, 2010, p. 89).

Como estrutura física, o Centro de Inclusão possui um espaço específico, onde atende o Supervisor do Centro, além de contar com uma Sala de Recursos Multifuncional, equipada com materiais específicos para o trabalho com os estudantes de inclusão no contraturno – mais um relevante artifício, que os gestores disseram ser

recente. O supervisor do centro é o responsável por acompanhar os casos de inclusão na instituição e pela formação continuada dos profissionais de apoio pedagógico, assim como pelo suporte e assessoria aos professores, equipes e atendimentos às famílias. Um dos gestores dessa instituição alerta para o fato de que é necessária a clareza das funções nesse processo; é preciso que o profissional de apoio tenha clareza em relação ao seu papel; o professor do regular deve saber o que lhe cabe; e assim sucessivamente, pois, muitas vezes, questões simples que parecem incorporadas podem não estar e prejudicar o andamento dos procedimentos.

Os profissionais de apoio pedagógico, 21 no ano de 2020 – 18 estagiários e três psicólogos –, são os responsáveis por promover a inserção e o desenvolvimento do estudante no ambiente escolar, por meio do acompanhamento do discente, a fim de possibilitar as melhores condições para sua formação e aprendizagem integral. (Projeto do Centro de Inclusão, 2020). Além desses, o Colégio conta com o atendimento dos profissionais externos. *“Então, a gente sempre tem essa troca, nós prezamos muito por isso, acreditamos que precisamos ter a mesma linguagem, escola, família e profissionais, então a gente também tem essa parceria”*. (Gestor da Escola 2, 2020).

Portanto, ainda segundo o Projeto do Centro de Inclusão, o resumo dos principais resultados alcançados até então são: a elaboração do Projeto Pedagógico do Centro de Inclusão; a composição de um grupo de educadores (profissionais de apoio pedagógico), com conhecimentos pedagógicos e específicos para o acompanhamento da inclusão na instituição; a elaboração de um projeto de formação destinado aos profissionais de apoio, com reuniões semanais coletivas e atendimentos semanais individuais; o mapeamento institucional dos casos de inclusão, com organização da documentação escolar e histórico específico de cada um dos estudantes de inclusão; a elaboração do programa de acompanhamento ao estudante, registrando processos e estratégias pedagógicas necessárias ao acompanhamento da aprendizagem; a elaboração dos pareceres trimestrais de atendimento, com avaliação da aprendizagem e retroalimentação do projeto/processo; e a criação dos planos de apoio pedagógico, com os objetivos, critérios e estratégias de acompanhamento dos estudantes.

Por fim, uma ação básica citada por um gestor, que não pode ser esquecida, é o investimento em toda a parte estrutural e arquitetônica da escola – sinalização, elevadores, corrimãos, enfim, o oferecimento de todo o suporte de acesso dentro da lei – para atender melhor a esses grupos.

Tezani (2009) revela aspectos conclusivos em seu estudo bem semelhantes com alguns dos apresentados pelos gestores, o que ratifica que muitas das ações são importantes e essenciais.

Concluimos que a atuação do gestor escolar tem grande valia na tarefa de construir uma escola para todos. A educação inclusiva exige adaptações que priorizem a formação dos recursos humanos, materiais e financeiros, juntamente com uma prática voltada para o pedagógico. Garantir a eliminação das barreiras arquitetônicas, facilitar o transporte escolar e promover ações que facilitem a comunicação são algumas de suas funções. Assim, torna-se relevante o contato direto e constante com os pais e demais profissionais (internos e externos). (TEZANI, 2009, p. 19).

Finalizando tal sessão, segue uma síntese dos principais processos inclusivos abordados; cada um deles abrange muitas ações também citadas ao longo desta análise.

Figura 3 – Principais processos inclusivos abordados nas entrevistas em 2020



Fonte: Elaborado pela autora.

5.3.1 As Experiências de Conflito e os Desafios Enfrentados nas Práticas

Muitas ações e estratégias realizadas nos colégios pesquisados foram elencadas no subtítulo anterior; mas cabe ressaltar que, apesar de todas serem muito significativas e contribuírem para a construção de escolas inclusivas, muitos desafios e conflitos são vivenciados ao implementá-las. É disso que trata esta parte da análise de dados, respondendo-se, com isso, a um dos objetivos da pesquisa de ordem prática: compreender os principais desafios enfrentados pelos gestores na implementação de ações que visem a uma educação inclusiva de qualidade. Segue, abaixo, uma imagem com os principais desafios abordados nas entrevistas, que serão detalhados em seguida.

Figura 4 – Conflitos e desafios abordados nas entrevistas em 2020



Fonte: Elaborado pela autora.

Alguns desafios levantados pelos gestores se apresentam de forma mais ampla e profunda, deixando de ser de ordem prática. O primeiro deles é o fato de não se ter uma unidade de concepção quanto à educação inclusiva. Percebe-se que, ao tratar

do assunto, os sujeitos expressam diferentes concepções, o que influencia diretamente nas práticas. Sobre esse aspecto, a gestora 6 explica que

“[...] existem concepções diversas, e se eu não tenho uma concepção de ver a educação inclusiva como a garantia de direitos, eu não vou garantir esse direito, porque eu preciso primeiro conceber. Então, nesse sentido, ter unidade de concepção é um desafio, porque tem pessoas que defendem que tem que ser separado, tem pessoas que defendem que tem que ser no outro turno, tem pessoas que defendem que não é obrigação da escola, tem escolas que dizem que não é responsabilidade, tem uma série de problemas.” (Gestor 6, 2020).

A gestora 3 complementa essa percepção sobre as concepções com a convicção de que, dentro do processo educacional, a barreira atitudinal em relação à inclusão é mais difícil de ser transposta do que a barreira arquitetônica. *“A barreira arquitetônica a gente põe uma rampa e constrói a data, isso é uma questão muito mais burocrática e financeira, mas a questão da barreira atitudinal é sempre o ponto chave de poder fazer”.* (Gestor 3, 2020).

Essa forma de compreensão sobre as barreiras enfrentadas pela inclusão remete diretamente ao que Tezani (2009) concebe quando relata que adaptar a escola para garantir a educação inclusiva não se resume apenas a eliminar as barreiras arquitetônicas dos prédios escolares. É preciso haver um novo olhar para o currículo escolar e outras ações que proporcionem a todos os alunos o acesso aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Um segundo desafio, nessa perspectiva, é o que aponta o gestor 1, quanto a um certo temor de que as pessoas vejam a inclusão como um trabalho pronto e padronizado a ser seguido. Para ele, é importante ter indicadores e marcos orientacionais no que se refere à educação inclusiva, mas não se pode nunca concebê-la como algo acabado por estar indicado dentro de organogramas ou regimentos; não se pode reduzi-la a cumprimento de normas.

“[...] Porque eu vejo que um grande risco é a gente dizer que atende, mas diminuir a nossa prática sobre realmente o que que é ser inclusivo no cotidiano, então uma das coisas que eu acho que é relevante, é nunca dar como pronto e acabado o tema da inclusão, porque o hoje nós incluímos, o amanhã nós já temos que nos perguntar o que é inclusão, porque a inclusão está no acompanhamento e na resposta que o sujeito incluído vai nos fornecendo a cada dia, no seu existir, e a inclusão vai se dando a partir do

momento em que eu for verdadeiramente incluindo e sendo incluído dentro do mundo da criança.” (Gestor 1, 2020).

Por fim, ainda nesta linha de desafios conceituais, o gestor 5 reflete sobre a questão de trabalhar a expectativa e a cobrança em relação à inclusão. Quando se propôs uma grande ação na escola em que atua, o primeiro momento foi de grande expectativa de todos; e se criou a falsa impressão de que tudo relacionado à inclusão estaria resolvido, sendo que, na verdade, muitas estratégias precisaram ser construídas coletivamente, com a criação de objetivos que aconteceram no decorrer dos processos. Nesse sentido, foi necessário buscar um equilíbrio entre aqueles que transferiam todas as situações de inclusão para a equipe que articula os processos inclusivos e aqueles que só procuravam essa equipe após a existência de um problema.

Já no que se refere à cobrança quanto aos papéis de cada profissional na escola, da mesma forma, as questões inclusivas não podem ser responsabilidade somente do grupo que trabalha diretamente com os casos de inclusão. Segundo um dos gestores, para que as iniciativas se tornem processos, muitas vezes foi preciso insistência e cobrança em relação a alguns professores para, somente depois, uma prática se tornar um hábito – como, por exemplo, o planejamento adaptado, a organização das atividades e a clareza quanto aos critérios de avaliação desses estudantes. *“Então são questões para qualificar mesmo o trabalho, para a gente saber o que quer e onde quer chegar com esse estudante”.* (Gestor 5, 2020).

Os desafios e os conflitos de ordem prática enfrentados e relatados pelos gestores entrevistados foram diversos, como foi possível perceber na figura apresentada anteriormente. Cada um deles está dentro de um contexto vivenciado de forma diferenciada pela experiência que a escola possui.

A falta de uniformidade no acompanhamento e a não diferenciação dos grupos atendidos são algumas das dificuldades percebidas por um dos gestores. Ele relata que a equipe precisa de clareza para diferenciar as demandas – os casos de estudantes com transtornos específicos, daqueles com deficiência e, ainda, daqueles que passam por momentos de dificuldades transitórias – e precisa de clareza, também, para distinguir as estratégias utilizadas e a intensidade de abordagens nos atendimentos para, dessa forma, tratar os casos considerando as suas particularidades.

“A gente coloca todo mundo na mesma sacola, então assim um menino que está vivendo uma ansiedade que é momentânea, ele é “colocado junto”

com um menino que tem um déficit de atenção, com DPAC, com deficiência auditiva. Então assim, a gente está tratando de forma igual quem é muito diferente.” (Gestor 2, 2020).

Já quanto à uniformidade dos acompanhamentos, esse gestor explica que é preciso considerar as demandas da faixa etária e a proximidade relacional entre os professores e com os estudantes em cada segmento de série; mas, a partir dessa consideração, torna-se necessária a elaboração de elementos básicos uniformes para qualificar os atendimentos com os estudantes. Ele conclui que, apesar de ainda ser um desafio, o colégio onde atua tem aprimorado, cada vez mais, os atendimentos aos estudantes que necessitam de uma atenção diferenciada.

A formação dos professores foi citada como um desafio por 80% dos participantes da pesquisa. Um deles destaca a importância da capacitação para que o professor saiba quem é, mais profundamente, o estudante que ele atende na sala de aula, favorecendo, assim, o acolhimento, o entendimento e a elaboração de novas estratégias. Muitas vezes, o professor não é assertivo em atender a determinadas necessidades ou não ajusta caminhos durante o processo de aprendizagem dos estudantes, por falta de conhecimento sobre eles ou, também, pela falta de comunicação – mais um grande desafio posto por esse gestor. Reforçando a importância desses momentos formativos, Mantoan (2003) destaca:

O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos-chaves do aprimoramento em serviço. Esse exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia a dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula — esta é a matéria-prima das mudanças pretendidas pela formação. (MANTOAN, 2003, p. 43).

Nóvoa (2011, p. 58) também reforça a “ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente.” Para ele, o objetivo é que o conhecimento profissional seja resultado da experiência coletiva e que a formação dos educadores esteja conectada ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas.

Um outro participante da pesquisa explica que gostaria que esses momentos formativos com os professores tivessem mais espaço dentro da instituição para, inclusive, informar mais, no sentido de mais palestras com pessoas externas, grupos de estudos e grupos de trabalho mais específicos com um envolvimento maior.

Mesmo a formação continuada sendo um aspecto muito mencionado e desejado por todos os gestores e citado, também, como de muito valor em variados estudos e pesquisas, Hattge (2010) alerta para o fato de que precisamos questionar a naturalização da formação, seu caráter de unanimidade e de obviedade, como se ela representasse uma saída milagrosa para a maioria dos problemas da educação.

Muitas vezes a formação de professores se dá em nível de capacitação, que seria bastante pragmática, bastante tecnicista. Não vemos nesse caso muito espaço para aprofundamento de discussões, para um estudo mais consistente de questões pedagógicas, de questões que dizem respeito às políticas públicas de educação, ao papel da educação na sociedade atual, [...] as representações que construímos no interior da escola, processos de in/exclusão, e outros tantos temas que devem ser discutidos nas escolas. (HATTGE, 2010, p. 89).

Já um terceiro entrevistado alerta para o fato de as formações e os encontros de discussão, referentes ao tema da inclusão, em 2020, não terem acontecido com a devida frequência, por conta da novidade do ensino remoto, consequência do afastamento social. Os professores estavam com tantas formações relacionadas às plataformas adotadas, a toda a mudança, que não foi possível proporcionar muitos momentos de interação como sempre aconteciam.

Ainda em relação aos professores, alguns pontos foram levantados como desafios: a rotatividade, que é comum acontecer nas instituições, e as muitas atribuições dos professores. O primeiro é um desafio, segundo um dos gestores, pois, toda vez que um professor inicia seu trabalho na instituição, existe a necessidade de retomar várias questões, tornando-se necessária uma capacitação constante, o que envolve muitas pessoas e pode afetar o equilíbrio financeiro da instituição. Já as muitas atribuições dos professores se justificam pelo fato de que, além de fazerem o planejamento geral, precisam dar conta de um planejamento individual e das adaptações de atividades, pois, mesmo com apoio das demais equipes, eles também realizam essas tarefas como capacitação.

Talvez por essa sobrecarga de trabalho, ou por uma conformidade, alguns professores, de acordo com um entrevistado, mostram-se, muitas vezes, acomodados em relação aos estudantes com necessidades especiais, deixando o profissional de apoio como o maior responsável por eles; esse foi um ponto de conflito que necessitou de intervenções para amenizá-lo. Foram necessárias articulações entre os professores e os profissionais de apoio, atentando para a importância do

entendimento de suas funções e para a clareza de que cada um tem muito a contribuir, através de um trabalho cooperativo, no desenvolvimento dos estudantes.

Uma outra questão citada anteriormente e que merece destaque como desafio, por ter sido abordada pela maioria dos participantes da pesquisa, é a realização das adaptações dos planejamentos, das atividades e das avaliações. Muitos professores já tiveram ganhos enormes nesse sentido, e outros têm ainda muita dificuldade em adaptar e até mesmo saber o que adaptar, bem como identificar qual estudante realmente necessita dessa adaptação. Além disso, alguns professores são extremamente apegados aos conteúdos de sua disciplina e não conseguem flexibilizar o currículo para esses estudantes. *“Não adianta fazer apenas a avaliação adaptada se o processo não foi adaptado, [...] fica visível que a inclusão não está acontecendo”*. (Gestor 5, 2020).

Esse mesmo gestor conclui dizendo que, no contexto de pandemia, fica ainda mais perceptível se as adaptações estão ocorrendo ou não. O gestor 4 rebate, questionando que o maior desafio, nesse sentido, é detectar se essas questões e adaptações metodológico-avaliativas, além de acontecerem, estão alcançando e favorecendo ainda mais a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais durante esse momento de aulas à distância. Tezani (2009, p. 12) acrescenta a esse debate o fato de que *“a construção da escola inclusiva, que perpassa pelo caminho das adaptações curriculares, deve ter como premissa que a inclusão consiste em um processo gradual, que requer ajuda ao aluno, à família e à comunidade escolar”*.

O entendimento relacional família-escola, como citado por Tezani (2009), também foi referido como um conflito. Apontou-se que as famílias precisam distinguir o papel da escola e o seu. E como, muitas vezes, elas já vêm carregadas de discriminação sofrida ao longo do tempo, quando chegam ao colégio, entendem que a escola tem de resolver tudo. *“[...] Então essa situação de convencer a família, de ter ela como aliada, de ela entender o trabalho da escola também é uma dificuldade”*. (Gestor 6, 2020). O gestor 1 também aborda essa questão da família, questionando que algumas delas cobram privilégios, em vez de um atendimento que considera as necessidades e as particularidades dos estudantes. Dessa forma, ele relata que, com um comportamento elitista, a família se torna a maior excludente. *“[...] O pai realmente precisa compreender que a nossa prática não é desrespeitosa, mas uma prática verdadeira de inclusão”*. (Gestor 1, 2020).

Outros elementos mencionados como desafios na prática da inclusão nas escolas pesquisadas foram: acessibilidade arquitetônica, acessibilidade tecnológica, falta de clareza por parte da legislação para a elaboração dos documentos escolares e sustentabilidade financeira das instituições.

Quanto à acessibilidade arquitetônica, foi percebido por um dos gestores que o colégio em que atua ainda precisa fazer alguns ajustes nesse sentido, o que é um desafio, por envolver a questão financeira. Já quanto à acessibilidade tecnológica, o ponto levantado foi que muitos recursos são oferecidos, mas que a rede social e o site institucional do colégio pesquisado ainda são muito inacessíveis para pessoas com certos tipos de deficiência, o que não atende a uma exigência legislativa.

“[...] A questão de libras, a questão de ter descrição, contraste, aumento de letra, isso tudo pode ser oferecido, ainda mais uma instituição, inclusive por ser educacional, hoje é um diferencial muito rico, é um valor agregado muito importante. O Instagram tem um espaço específico que é para texto alternativo, é necessário ter, porque ele é aberto a todos, [...] pode ser que alguém tenha uma deficiência visual dentro de uma família, pode ser que alguém queira conhecer o trabalho e vai encontrar inacessibilidade, [...] eu acho que isso é uma questão que a gente precisa ter, [...] que não pode ser esquecida.” (Gestor 3, 2020).

A parte da documentação escolar, que envolve as ações documentadas da escola, foi questionada como desafio por um gestor entrevistado, pois, segundo ele, a política do estado onde está situada a instituição em que trabalha não é clara e nem objetiva para que seja consultada, com segurança, como um amparo. Faltam equilíbrio e clareza na cobrança realizada pela Secretaria de Educação do Estado quanto a alguns encaminhamentos que precisam ser realizados e documentados da escola no que se refere à inclusão, como, por exemplo, a questão metodológica avaliativa no caso de uma reprovação ou aprovação automática dos estudantes com deficiência e/ou transtornos funcionais específicos.

Um projeto de inclusão na escola, realizado com seriedade e com qualidade no trabalho, é algo considerado por alguns gestores como muito custoso. É preciso equilibrar o atendimento a esse público com os custos orçamentários, pois as instituições pesquisadas não contam com subsídio governamental; todo o processo depende de um investimento institucional. Esse equilíbrio foi colocado como um grande desafio por dois dos gestores participantes da pesquisa. Um deles comentou que a sustentabilidade envolve processos como pensar recursos, espaços e materiais,

demitir e contratar pessoas – questões orçamentárias de que “[...] *nem sempre o guarda-chuva dava conta*” (Gestor 4, 2020); mas que, em determinados momentos, eles foram obrigados a seguir e hoje já têm muitos retornos positivos nesse sentido.

O outro gestor conclui dizendo que incluir não é somente aceitar, mas aceitar na dimensão total; e, por isso, não pode colocar uma criança na escola sem trabalhar com um corpo docente preparado, sem seguir o que a legislação orienta e sem ter condições arquitetônicas acessíveis para oferecer. Dessa forma, o equilíbrio financeiro precisa ser algo muito bem analisado para que o trabalho com a inclusão a que a instituição se propõe não seja prejudicado e seja realizado com qualidade.

Enfim, conclui-se esta parte da reflexão sobre os principais desafios e conflitos percebidos com a afirmação dos gestores de que as dificuldades se renovam a partir do momento em que se estrutura o trabalho com a inclusão; os desafios se alternam, como acontece em qualquer outro processo educacional. É preciso discernimento para superá-los e dar continuidade com as diversas possibilidades que este trabalho também propõe – assunto que será abordado a seguir.

5.3.2 O Horizonte da Educação Inclusiva: um Caminho de Possibilidades

Esta última parte da análise de dados apresenta, conforme os discursos dos gestores, suas perspectivas e as futuras possibilidades de trabalho para o atendimento e a promoção dos estudantes com necessidades educativas especiais, aspecto também questionado nas questões norteadoras desta pesquisa. Percebe-se que as impressões externalizadas pelos entrevistados se misturam entre as perspectivas pessoais em relação ao assunto e as possibilidades de mudanças e aperfeiçoamento das práticas já vivenciadas. As possibilidades citadas se aproximam muito dos assuntos tratados como desafios, uma vez que o desejo de todos é que esses obstáculos sejam solucionados e superados. As narrativas que seguem abordam algumas dessas possibilidades e perspectivas.

“Perspectiva de manter o diálogo com o estudante. [...] A gente não pode ser espaço, voz e vez de ninguém. A gente precisa dar espaço para ouvir e implementar, a gente abre portas, isso é uma riqueza muito grande, nós somos as pessoas que têm a chave e a gente abre por dentro. Então a gente tem que ter esse movimento muito forte mesmo.” (Gestor 3, 2020).

“[...] qualificando cada vez mais o que nós estamos fazendo, gerar um equilíbrio. Um equilíbrio naquilo que é o acompanhamento dessa criança, o nível de exigência, a maturidade pedagógico avaliativa, a assessoria ao professor. Então, há necessidades de ajustes ao longo desse processo, aqui tem uma possibilidade bastante grande.” (Gestor 4, 2020).

“A questão da cultura, [...] que todos entendam a sua importância, o seu papel diante da educação inclusiva, acho que é o primeiro passo. [...] quebrar um paradigma, construir algo assim muito além, que as vezes a gente não consegue simplesmente falando que a pessoa muda, mas acho que disseminando isso cada vez mais na instituição. Então eu coloco assim, mais momentos formativos, mais momentos de troca entre os professores, troca entre os professores e os profissionais de apoio, essas trocas, que eu acredito ser muito importante para a gente qualificar.” (Gestor 5, 2020).

O gestor 5 complementa sua fala explicando que uma das formas de espalhar a cultura inclusiva pode ser repensar o processo seletivo, trazer ao novo educador do colégio a questão da inclusão, para que ele perceba que, ao trabalhar na instituição, precisará ter um envolvimento em relação a isso. Ele aponta ainda o desejo de aumentar o número de profissionais de apoio, mas entende que essas questões estruturais dependem de outras instâncias, como a financeira, por exemplo.

O gestor 4 também indica outras possibilidades, como a de avançar na proposta pedagógica curricular para esses estudantes com deficiência e/ou transtornos, pois as adaptações são realizadas, cada caso é discutido e acompanhado, mas ainda não foram estabelecidos documentos mais norteadores sobre como agir em determinados casos muitas vezes semelhantes. Então, segundo o gestor, a constituição de um “mapa das aprendizagens” na perspectiva da inclusão seria uma grande possibilidade para atender com qualidade. E a outra possibilidade é a formação. Esse gestor se considera um grande incentivador da formação dos profissionais; inclusive, pensa em qualificar também os estagiários, situação em que já tiveram algumas experiências de sucesso, mesmo sendo um desafio, pelo pouco tempo de permanência de alguns.

O gestor 3, por sua vez, além do citado acima, concorda com a posição do gestor 4 sobre intensificar a formação do professor para o entendimento adequado do que é a educação inclusiva e do se espera nesse processo, apresentando e discutindo, nesses momentos, o desenho universal da aprendizagem¹, que ele considera que

¹ O Desenho Universal para Aprendizagem é um conjunto de possibilidades – materiais flexíveis, técnicas e estratégias – que busca ampliar a aprendizagem de alunos com ou sem deficiência. O objetivo é atingir um número maior possível de alunos, sem que haja a necessidade de adaptações posteriores, universalizando, a construção do conhecimento.

agregaria uma qualidade muito significativa ao serviço prestado. Além disso, afirma que as tecnologias assistivas e os recursos que surgiram durante essa pandemia devem ser mantidos e aperfeiçoados, visando à qualificação desse atendimento.

Aproveitar os espaços físicos do colégio, principalmente os de natureza, como uma possibilidade de aprendizagem, qualificar os acessos às tecnologias e promover um crescimento no ponto de vista curricular são possibilidades vislumbradas pelo gestor 2. “[...] Com a discussão curricular e a implementação da aprendizagem integral, a gente atende automaticamente, sem dificuldade a perspectiva da educação inclusiva”. (Gestor 2, 2020). Nesta mesma visão, Carvalho (2005) ressalta que

[...] o desenvolvimento precisa ser integral e, também, integrado. [...] Essa observação é particularmente importante para o atendimento de alunos em situação de deficiência, na medida em que, erradamente, tem se buscado desenvolver a socialização e a motricidade, em vez de se trabalhar harmoniosamente para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades sejam físicas, sociais, afetivas ou intelectivas. (CARVALHO, 2005, p. 32).

Um elemento pontuado pelo gestor 8 é a necessidade de haver uma programação para a realização de reuniões com a família e com toda a equipe – professores, especialistas que atendem ao estudante nas clínicas – para se fazer um estudo de caso e, com isso, elaborar estratégias em conjunto e, dessa forma, oferecer caminhos mais assertivos e unificados, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

Por fim, o gestor 1 diz que sua perspectiva é que conseguissem ser mais profundos naquilo de que trata a inclusão, vencendo todos os receios e desafios, com o cuidado em não tolher os sonhos das crianças, para que nenhuma delas perdesse o desejo de realizar seus sonhos.

“A possibilidade é que a gente faça com que as nossas crianças, do início ao fim, sejam pessoas de grandes potencialidades, para realizar os sonhos que elas têm na vida, se quer ser dançarina de balé, mas tem uma dificuldade, ‘você vai ser dançarina de balé, é o seu sonho, a sua dificuldade ou deficiência, não é um impedimento’, [...] então são possibilidades de caminho, de trabalho, trabalho é potencializar para os sonhos.” (Gestor 1, 2020).

Todas as perspectivas e possibilidades levantadas pelos gestores entrevistados percorrem caminhos reais para as suas concretizações, ou seja, não são utópicas. Com a dedicação na missão a que visivelmente todos os gestores se propõem, logo serão alcançadas, abrindo caminhos para novos desejos e proposições.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: ESTRATÉGIAS ESTRUTURANTES PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA

Nesta fase do trabalho, é importante retomar o olhar e a atenção ao objetivo geral da pesquisa, que pretendeu *analisar as estratégias de implementação de processos escolares inclusivos, tendo como foco as atividades desenvolvidas pela equipe gestora, visando contribuir com a proposta de novas práticas que favoreçam uma educação inclusiva de qualidade*. A intenção de propor novas práticas ficou mais bem especificada em um dos objetivos específicos da pesquisa, que visou oferecer subsídios, como possibilidade de intervenção, para que a equipe gestora do Colégio dos Jesuítas possa elaborar novas estratégias de implementação de processos e práticas escolares inclusivas. Essa retomada se faz necessária, pois este momento do trabalho se dedica a cumprir o atendimento deste último objetivo, buscando responder ao questionamento atinente às possibilidades de trabalho para o atendimento e o acompanhamento dos estudantes com necessidades educativas especiais e, com isso, propor estratégias ao Colégio dos Jesuítas.

De acordo com a pesquisa realizada, foram elencadas as principais estratégias inclusivas, as mais gerais, como consta na análise de dados, que se desmembram em diferentes ações nos colégios. Refletindo sobre elas e comparando-as com a realidade trazida pelos entrevistados do Colégio dos Jesuítas e pela vivência de trabalho que possui na instituição, foi elaborada uma proposta de intervenção, que nomearei de “Plano de Estratégias para uma Prática mais Inclusiva”.

Reforço a informação que consta na introdução deste trabalho: apesar de os Colégios da Rede seguirem as diretrizes do PEC, cada um deles vive uma experiência diferenciada dentro de seu contexto. Como dito, muitas delas são inspiradoras e servirão de suporte para a proposição das intervenções, mas com cuidado e sem a intenção de seguir modelos, exatamente por considerar as diferentes realidades. Cabe ressaltar, ainda, que o plano proposto também não é uma receita de como implementar processos inclusivos nos colégios, pois ele considera a particularidade do ambiente da aplicação. Desse modo, essa proposta busca apresentar novas iniciativas relacionadas à inclusão escolar, que, além de qualificar a prática atual, podem ser a base para futuros processos inclusivos no Colégio dos Jesuítas.

É fato que as escolas precisam estar cada vez mais preparadas para atender com qualidade às demandas da inclusão, de forma que proporcionem não somente o acesso, mas o desenvolvimento integral de todos os estudantes. Sabe-se que é necessário um esforço coletivo, de toda a comunidade escolar, para implementar práticas e instaurar uma cultura inclusiva nas instituições; mas entende-se também que, para essa concretização, a gestão educacional tem um papel fundamental, empreendendo e mediando as demandas. Com isso, os gestores assumem grande responsabilidade em suas decisões, pois é delas que emerge a cultura institucional de in/exclusão. Por isso, e por ser o foco desta pesquisa, esta proposta é voltada inicialmente para a equipe gestora do Colégio dos Jesuítas, com desmembramentos para os demais integrantes da comunidade educativa.

Abaixo é apresentado um programa de estratégias para uma prática mais inclusiva, com o detalhamento de cada uma de suas etapas. Pretende-se iniciar essa implementação no segundo semestre de 2021, com previsão de execução de aproximadamente um ano.

Programa de estratégias estruturantes para uma prática mais inclusiva

Público-alvo:

No primeiro instante, os participantes diretos serão a equipe diretiva (diretor geral, diretor acadêmico, assessoria da direção acadêmica e coordenador da formação cristã), as lideranças intermediárias (coordenadores de unidade e seus adjuntos) e a equipe da AASE – Acompanhamento ao Aluno em Situação Especial (pedagoga, assistente social e assessora da formação cristã/psicóloga). Em uma segunda fase, como resultado de uma das ações, conta-se com o envolvimento dos professores e demais profissionais do colégio¹

Objetivo:

Essa proposta tem como objetivos a formação dos gestores, no sentido de sensibilização e maior aprofundamento sobre a temática da educação inclusiva, além de conscientização sobre a importância da implementação de ações inclusivas para o

¹ Existe a possibilidade de envolvimento de estudantes e suas famílias, conforme os resultados e as necessidades apresentadas ao longo da execução do programa.

atendimento ao público da Educação Especial. Objetivam-se, ainda, o planejamento coletivo e a execução das ações propostas neste plano, a fim de instituir novas práticas inclusivas estruturantes para a construção de um colégio mais inclusivo.

Metodologia:

Esse plano se divide em três momentos: formação dos gestores, encaminhamentos práticos e avaliação. Em alguns dos momentos propostos, os envolvidos participam conjuntamente; e, em outros, dividem-se em grupos, de acordo com as funções que exercem. O segundo momento é dividido em duas partes, diferenciando, também, a execução das práticas de forma cronológica. A avaliação é a última etapa do plano, que se caracteriza não por encerrar as atividades, mas por fazer novas proposições, criando um ciclo entre reflexão, ação e avaliação das práticas.

1º Momento: Formação e Qualificação

Esse momento formativo será oferecido conjuntamente para os gestores e as lideranças intermediárias. Ele visa sensibilizar e oferecer embasamento sobre as questões da inclusão, buscando conscientizar sobre novas políticas de inclusão na escola. Serão discutidas, também, as orientações de ações desse plano.

2º Momento: Práticas e Encaminhamentos das Ações

Esse momento tem o objetivo de discutir sobre os encaminhamentos práticos sugeridos e planejar as ações iniciais propostas, consideradas estruturantes para a criação de novas estratégias. Ele se divide em duas partes: a primeira se refere à execução de ações a curto prazo e a segunda aborda as práticas a médio prazo, que só pode ser realizada após as conclusões da parte anterior.

1ª parte:

Será dividida em grupos, por função de trabalho na escola. Durante a realização das atividades, caso seja percebida alguma necessidade de orientação e/ou auxílio, nada impede a interação dos membros do grupo para qualificar o trabalho. Seguem as proposições:

✓ **Equipe diretiva:**

- Revisão do Regimento Escolar e da Proposta Pedagógica: tornar clara a forma de acesso e de acompanhamento a que o Colégio se propõe com os estudantes com deficiência e/ou transtornos funcionais específicos. Elucidar o fato de ser uma proposta de escola regular com uma perspectiva inclusiva, cercado-se de forma legal quanto ao número de estudantes viáveis para um acompanhamento efetivo.

- Construção de um projeto de inclusão para a escola, com definições dos procedimentos realizados pela AASE e com esclarecimentos sobre as atribuições de cada uma das funções dos profissionais em relação à inclusão no colégio. Para esse momento de construção, serão interessantes a participação e o auxílio de uma pessoa envolvida com a inclusão. A ideia é criar um comitê para a realização dessa tarefa.

✓ **Coordenadores e Equipe da AASE:**

- Atualização do mapeamento institucional com os dados referentes aos estudantes com algum tipo de deficiência e/ou transtornos no Colégio. Criação de um documento online para consulta e atualização desses dados de forma instantânea. Dessa forma, será possível traçar estratégias e alinhar procedimentos entre a equipe da AASE e a das Unidades.

- Elaboração de um “*Plano de Acompanhamento ao Estudante*”, com bases uniformes enquanto proposta da escola. Objetiva-se a construção de documentos-padrões como modelos do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), de pareceres/registros dos processos e das estratégias pedagógicas utilizadas e necessárias ao acompanhamento da aprendizagem, para posteriormente serem preenchidos com os dados dos casos atendidos pela AASE.

- Organização e planejamento mais detalhado do plano de formação para os professores e para os demais educadores do colégio, proposto a seguir.

2ª parte:

- Composta, inicialmente, por dois encontros de formação para os professores. O primeiro encontro visa a sensibilização sobre o tema e a discussão de informações gerais sobre a educação inclusiva, através de uma proposição de mesa redonda, com convidados conhecedores da temática. E o segundo encontro se dividirá em uma apresentação do “Projeto de inclusão do colégio” e do “Plano de acompanhamento dos estudantes”, construídos na etapa anterior. Em seguida,

haverá uma divisão dos professores por série para receberem informações sobre os casos atendidos pela AASE, para, assim, elaborarem coletivamente novas estratégias de trabalho e de aprendizagem e trocarem informações e experiências vivenciadas com esses estudantes, reforçando aquelas que foram positivas.

- Um encontro de formação com os demais profissionais da escola, sem exceção, com o viés de sensibilização, conhecimento geral sobre a temática da inclusão e, principalmente, conscientização sobre o modo de proceder adequado no trato com esses estudantes.

3º Momento: Avaliação

Essa etapa objetiva avaliar as práticas realizadas. O plano proposto tem uma previsão de execução de aproximadamente um ano. Porém, as ações desenvolvidas a partir dele vão continuar acontecendo e precisarão ser reavaliadas constantemente. A revisão, pela equipe diretiva, do projeto de inclusão e dos documentos escolares, como o PPP, precisa acontecer ao final dos anos letivos, de acordo com a análise do contexto vivido.

Já quanto às demais ações propostas, cabe uma avaliação trimestral, visando discutir a efetividade de cada uma, propondo ajustes, adequações e qualificações. A atualização dos casos dos estudantes atendidos pela AASE, assim como das informações nos documentos elaborados (PDI e pareceres), precisa acontecer ao longo do processo. Mas, a cada trimestre, juntamente com as demais ações, esse levantamento e os documentos devem ser analisados, a fim de pensar em diferentes estratégias de atendimento e propor uma continuidade das formações dos professores com novos temas, de acordo com a demanda.

Diante da avaliação das estratégias desenvolvidas, será importante propor novos procedimentos, que vão se renovando e se aperfeiçoando em um ciclo constante, construindo uma escola cada vez mais inclusiva.

Por fim, esta proposta buscou considerar as demandas atuais do colégio. Ela abraça uma série de ações que servirão para ajustar percursos inicialmente percorridos e serão a base para futuros processos inclusivos que se poderá implementar. Desejo que essa proposta seja um impulso para que o colégio possa trilhar um caminho assertivo, com passos firmes em relação à inclusão.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar e refletir sobre a trajetória desta pesquisa, desde o estudo dos referenciais teóricos até a análise de dados, foi possível fazer uma relação entre as práticas vivenciadas atualmente, no que se refere à educação inclusiva, e o contexto da inclusão ao longo do tempo, refletindo sobre os muitos desafios ainda existentes e as significativas vitórias alcançadas. Considerando os diferentes contextos das escolas pesquisadas e os processos implementados por cada uma de suas equipes gestoras, é possível afirmar que, mesmo com muitas descobertas, as conclusões a que se chega não estão acabadas; elas se atualizam e se aperfeiçoam em um ciclo constante, colocando-nos em um movimento de novas aprendizagens e de ressignificação de práticas, criando, dessa forma, novas possibilidades de trabalho, com estratégias cada vez mais assertivas e consistentes no processo de inclusão nas escolas regulares.

O desenvolvimento desta pesquisa se deu em um contexto muito desafiador, diante de um momento de pandemia, com rigoroso afastamento social e as escolas se adaptando a uma educação remota nunca vivenciada com tanta intensidade na Educação Básica, cenário ainda mais complexo para os estudantes da educação especial. Foi necessário, com isso, ajustar metodologias de trabalho de campo, utilizando os instrumentos de pesquisa de forma online e reconhecendo que essa situação desestruturou práticas já instituídas nas escolas. Foi muito interessante e motivo de parabenização a forma como as instituições escolares pesquisadas se reinventaram em suas práticas, garantindo o acompanhamento, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, não da maneira ideal, mas da melhor forma possível neste contexto de aulas remotas.

Com a intenção de responder ao objetivo geral da pesquisa, de analisar as estratégias de implementação de processos escolares inclusivos, tendo como foco as atividades desenvolvidas pela equipe gestora, foram definidos cinco objetivos específicos. O primeiro deles objetivou conhecer as concepções, a receptividade e as perspectivas da equipe gestora nos colégios pesquisados sobre o tema da inclusão escolar. Esse assunto embasou o início da análise de dados, abordando a visão dos gestores sobre a educação inclusiva, as palavras e sentimentos que surgiram ao refletirem sobre o assunto, bem como a ponderação de se considerarem disseminadores da cultura inclusiva. E, ainda, foram debatidos argumentos sobre a formação integral inclusiva e a concepção da inclusão na escola regular. Esse primeiro objetivo também

foi atendido no momento final da análise de dados, quando foram relacionadas as perspectivas dos gestores como possibilidades futuras para o trabalho com a inclusão.

Foi possível perceber, através das narrativas dos gestores entrevistados, variadas concepções a respeito da educação inclusiva, sendo comum a todas o senso de direito e de justiça. Alguns mostraram tratar a inclusão como um direito universal e humano, não somente das pessoas com deficiência. Outros demonstraram, em suas falas, a questão da diversidade e a preocupação com uma educação padronizada e massificada, como ainda se apresenta muitas vezes na atualidade. Um outro fator discutido foi o fato de a inclusão, principalmente nas escolas regulares, beneficiar não somente os estudantes com deficiência, mas também os demais estudantes, suas famílias, professores e toda a comunidade escolar, favorecendo uma sociedade mais democrática e menos excludente.

Foram muitas palavras e sentimentos colocados pelos gestores ao refletirem sobre a prática da educação inclusiva; a maior parte expressou sentimentos profícuos e palavras de motivação e encorajamento. Os entrevistados, em sua maioria, expressaram ainda que se consideram disseminadores de cultura inclusiva, o que pode ser considerado como muito positivo, pois sabemos que essas concepções interferem diretamente nas práticas implementadas nas escolas em que atuam.

Quanto à inclusão das pessoas com deficiência e/ou transtornos funcionais específicos nas escolas regulares, a totalidade dos entrevistados se mostrou a favor e disse perceber esse caminho como o melhor para a inclusão na educação. Mas, apesar disso, eles também reconheceram ainda existirem complexos desafios, acreditando que são necessários muito planejamento e avaliação das ações durante a realização de todos os processos inclusivos, pois não basta aceitar esses estudantes nas escolas regulares: é preciso oferecer uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Nesse sentido, a formação integral do estudante, principalmente com uma perspectiva de educação inclusiva, também foi um aspecto muito abordado por alguns dos gestores. A busca do desenvolvimento dessa educação integral é algo muito próprio dos Colégios da Rede Jesuíta de Educação, assim como é perceptível, também, que todas as escolas da RJE já têm, em seus fundamentos, um projeto inclusivo, pois se embasam na proposta educativa da Companhia de Jesus, cujo princípio abrange o compromisso com a não discriminação e o cuidado com as pessoas, principalmente com os mais vulneráveis. Dessa forma, através dessa pesquisa, confirma-se minha percepção de que, independentemente da forma, do

modelo e da política educacional do país, essas instituições se diferenciam no oferecimento de seus serviços, buscando sempre a garantia de direitos e a justiça.

Muitas foram as perspectivas apresentadas pelos gestores como possibilidade de trabalho, chamando atenção para o fato de que todas as citadas são mesmo uma continuidade e um aperfeiçoamento de práticas já efetuadas, o que as torna muito palpáveis. Com a dedicação demonstrada pelos membros das escolas, haverá possibilidade de aplicações e rapidamente será aberto espaço para novas vivências.

Os objetivos específicos de mapear e analisar como estão estruturados os processos e as estratégias com vistas a uma educação inclusiva nos colégios foram abordados através do segundo e do terceiro subcapítulos da análise. Foram apresentadas as estratégias de acompanhamento dos estudantes com deficiência e/ou transtornos funcionais específicos e o modo como isso aconteceu nas aulas remotas. Em seguida, fez-se um levantamento e uma análise dos principais procedimentos e das ações já existentes, considerando o contexto de cada instituição.

As escolas apresentaram estratégias de acesso aos candidatos com deficiência de maneira muito parecida, todas atendendo de forma inclusiva. Essa postura é vista como uma filosofia, e não como uma obrigação determinada por lei. Tais instituições enfrentam o desafio de trabalhar com um número adequado desses estudantes em sala de aula, de forma que atendam com qualidade a todos.

O acompanhamento desses estudantes é realizado de diferentes maneiras nas escolas pesquisadas. Através dele, é favorecida a permanência desse grupo nas instituições, pois todas contribuem de forma significativa para o desenvolvimento e a aprendizagem integral. Mesmo com modelos e nomenclaturas distintas, as equipes gestoras das escolas têm implementado processos grandiosos de acompanhamento, como, por exemplo, o centro de inclusão, a sala de apoio com AEE ou a estruturação de um grupo multidisciplinar de atendimento, todos abarcando uma série de importantes ações, que isoladamente não garantem a inclusão, mas que, em conjunto, qualificam a formação dos educandos.

Importante ressaltar que todas as práticas apresentadas estão amparadas nos projetos de inclusão das escolas, apresentados pelos gestores durante a pesquisa e analisados nas confrontações de dados. Segundo os entrevistados, esses projetos são avaliados e atualizados constantemente, de acordo com as demandas vividas nos Colégios. Sobre essas questões, Hattge (2010) traz a seguinte conclusão:

A escola que busca uma gestão da inclusão deve discutir seu projeto de escola, buscar a formação de seus profissionais e pensar a escola a partir de suas próprias demandas, embora saibamos que essas ações por si só não garantem a inclusão. Mas esse processo de reconstrução dos projetos e das práticas está diretamente vinculado aos processos de gestão da escola. (HATTGE, 2010, p. 88).

Hattge (2010) acrescenta ainda que a organização da formação continuada dos professores de uma determinada rede ou escola é uma das discussões centrais na gestão – e é função do gestor escolar proporcionar esses momentos de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da instituição. A formação de professores e dos demais funcionários e os momentos de trocas de informações sobre os estudantes, como citado, também foram assuntos abordados pelos entrevistados em vários momentos da pesquisa como algo fundamental e urgente, através de diversas possibilidades. Sabemos que ela não pode ser uma ação isolada e não resolverá todos os desafios da inclusão; mas é um sustentáculo de todo processo inclusivo que se pretende implantar. Por isso, foi elencada como uma proposta de intervenção neste estudo e é uma prática salientada por renomados autores, como expressado por Lopes (2007) a seguir.

[...] A inclusão não pode ser vista como um lugar de chegada, o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores não pode ser entendido como sendo missionário, [...]. Precisamos, dentro das escolas, de espaços permanentes e reconhecidos de estudo, discussões e produção de conhecimentos que nos possibilitem olhar e significar as nossas ações e os sujeitos de outras formas. (LOPES, 2007, p. 32).

Ainda respondendo aos objetivos citados anteriormente, o capítulo de análise de dados trouxe um levantamento de uma série de ações e estratégias implementadas nas escolas além das já citadas anteriormente, algumas mais simples e outras mais complexas. Mas concluo com a convicção de que todas, de alguma forma, colaboram muito para o processo inclusivo nesses espaços escolares. Reforço a informação apresentada pelos gestores de que os procedimentos estão em constante aperfeiçoamento e sofrendo alterações de acordo com as necessidades, como foi o caso das adaptações exigidas no contexto de acompanhamento das aulas no formato online.

Já com relação ao objetivo de compreender os principais desafios enfrentados pelos gestores na implementação de ações que visem a uma educação inclusiva de qualidade, foi redigida uma parte – também na análise de dados, mas com grande embasamento nos referenciais teóricos – apresentando as experiências de conflito e

os desafios enfrentados nas práticas vivenciadas, aspecto muito interligado às ações anteriormente abordadas.

Alguns desafios explanados foram de ordem prática, consequência das ações existentes; outros foram de ordem mais conceitual e mais profunda, perpassando as convicções e o modo de pensar dos sujeitos – o que impacta em todos os processos de inclusão, desde a sua concepção até a implementação das mais simples ações. Uma conclusão a que se chega sobre os aspectos dos desafios é que eles estão sempre se renovando à medida que as situações acontecem. A escola é “viva”; os processos de inclusão são intensos e sofrem transformações a todo momento, o que faz com que se viva essa inconstância de decisões, que, além de desafiadora, traz também muitos aprendizados.

Após toda a análise de dados, foi possível confirmar que os processos inclusivos vivenciados em duas das escolas pesquisadas realmente se apresentam de forma mais consistente, favorecidos pela abertura da equipe gestora para a prática da inclusão. Fica a compreensão de que esses processos não são de fácil aplicação; envolvem toda a complexidade já vinculada ao tema. No entanto, são práticas possíveis, viáveis e servem de inspiração para a proposição de novas iniciativas em outros colégios. Além disso, cabe considerar que os desafios apresentados por essas escolas resultam em um alerta para evitar obstáculos ao longo da trajetória.

A partir de toda a pesquisa, através das entrevistas, dos documentos investigados e dos fundamentos teóricos estudados, foi oferecida como contribuição uma proposta de intervenção, como cumprimento ao último objetivo específico, o de oferecer subsídios como possibilidade de intervenção para que a equipe gestora do Colégio dos Jesuítas possa propor novas estratégias de implementação de processos e práticas escolares inclusivas. É uma proposta básica, que convida a uma reflexão sobre a educação inclusiva e apresenta ações que, ao serem executadas, podem qualificar as práticas existentes no colégio e contribuir para o avanço de novos processos inclusivos.

Em tempo, é preciso considerar como uma importante análise conclusiva o fato de que, em todas as leituras e falas analisadas, em todas as abordagens referentes à inclusão, existe uma linha tênue entre a inclusão e a exclusão, não somente nos processos escolares, mas nas diversas situações vividas pela sociedade. Muitas vezes, como apresentado na pesquisa, ocupamos, todos, o espaço de incluídos e excluídos simultaneamente, o que nos mostra que, para a inclusão, não existe uma

“receita”, muito menos um “remédio milagroso”; mas são necessários cuidado e atenção para lidar com a delicadeza e a sutileza da vida das pessoas.

Portanto, encerro minhas palavras com a percepção de que iniciei este estudo com muitas inquietações, grande envolvimento afetivo, pessoal e profissional com o tema, com o desejo de justiça no sentido de garantia de oportunidades a todos, considerando a beleza da diversidade. Vivenciei momentos de construção, desconstrução e reconstrução de significados, refletindo sobre diferentes pontos de vista e seus contrapontos. Finalizo esta pesquisa com muitos aprendizados a compartilhar, celebrando as muitas iniciativas inclusivas que já acorrem, mas também com novas inquietações, que me inspiram a buscar e a contribuir sempre mais para a causa da inclusão.

REFERÊNCIAS

- ACORSI, Roberta. Uma questão de tempo? Notas sobre ensinar e aprender na contemporaneidade. *In*: KLEIN, Rejane Ramos; HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). **Inclusão escolar**: implicações para o currículo. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 91-107.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva**: a fundamentação filosófica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de; CUNHA, Gracilliani Rosa da. Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. **Revista Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 18, n. 31, p. 53-72, jul./dez. 2008.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 jul. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm: Acesso em: 01 jul. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 27 ago. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC; SEEP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensaio pedagógicos**: construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC; SEEP, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica – 2018**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 01 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEEP, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em: 01 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEEP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 07 nov. 2019.

BRASIL. Resolução n.º 510 de 07 de abril de 2016. **Conselho Nacional de Saúde**, Brasília, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Acesso em: 25 de nov. 2019.

BRZEZINSKI, Iria. A questão da qualidade: exigência para a formação dos profissionais da educação sob a perspectiva da ANFOPE. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n.2, p. 109-130, jul./dez. 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33581>. Acesso em: 27 jan. 2020.

CARVALHO, Rosita Edler. Diversidade como Paradigma de ação Pedagógica na educação infantil e séries iniciais. **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistaincluaao1.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

COLÉGIO DIOCESANO. Colégio Diocesano – 113 anos de compromisso com a formação humana. **Colégio Diocesano**, Teresina, 25 mar. 2019. Disponível em: <http://diocesano.g12.br/noticias/geral/1092/colégio-diocesano-113-anos-de-compromisso-com-a-formacao-humana>. Acesso em: 26 set. 2019.

COLÉGIO DOS JESUÍTAS. **Projeto Político-Pedagógico**. Juiz de Fora, 2019. Documento interno da instituição.

COLÉGIO MEDIANEIRA. Infraestrutura. **Colégio Medianeira**, Curitiba, [2019?]. Disponível em: <https://www.colegiomedianeira.g12.br/sobre-nos/infraestrutura/>. Acesso em: 02 nov. 2019.

COMPANHIA DE JESUS. Educação. **Portal Jesuítas Brasil**, [s. l., 2019?]. Disponível em: <https://www.jesuitasbrasil.org.br/educacao/>. Acesso em: 02 nov. 2019.

CONFERÊNCIA DE PROVINCIAIS NA AMÉRICA LATINA E CARIBE (CPAL). **A Companhia de Jesus e o Direito universal a uma educação de qualidade**. Lima: CPAL, 2019.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: Ibpex, 2007.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIAN. Direito à educação para todas as pessoas. *In*: CONFERÊNCIA DE PROVINCIAIS NA AMÉRICA LATINA E CARIBE (CPAL). **A Companhia de Jesus e o Direito universal a uma educação de qualidade**. Lima: CPAL, 2019. p. 13-40.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HATTGE, Morgana Domênica. A gestão de inclusão na escola e a formação continuada de professores. *In*: KLEIN, Rejane Ramos; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão escolar**: implicações para o currículo. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 79-90.

IMBERNÓN, Fernando. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KLAUS, Viviane. **Gestão e Educação**. 1. ed. Porto Alegre: Autêntica, 2016.

KLEIN, P. Luiz Fernando. Educação de qualidade para todos: desafio aos centros educativos. **Centro Virtual de Pedagogia Ignaciana**, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://pedagogiaignaciana.com>. Acesso em: 29 jan. 2020.

KLEIN, Rejane Ramos. A escola inclusiva e alguns desdobramentos curriculares. *In*: KLEIN, Rejane Ramos; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão escolar**: implicações para o currículo. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 11-27.

KOLVENBACH, Peter-Hans. **Los desafíos de la educación cristiana a las puertas del tercer milenio**. Arequipa (Peru), 1998. Disponível em: <https://kolvenbach.jesuitgeneral.org/en/archive?view=archivo&id=10>. Acesso em: 29 jan. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 469-508.

LIMA, Elis Cristina Vieira. **Gestão escolar e política educacional de inclusão na rede de ensino municipal de Manaus**: uma reflexão à luz da teoria crítica. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: http://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4206132. Acesso em: 18 out. 2019.

LOPES, Maura Corcini. (Im)possibilidades de pensar a inclusão. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambú. **Anais** [...] Rio de Janeiro: Anped, 2007. p. 1-16.

LOPES, Maura Corcini *et al.* Inclusão e Biopolítica. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, n. 144, 2010.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar currículo, diferença e identidade. *In*: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Claudia (Orgs.). **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: ULBRA, 2007. p. 11-33.

LÜCK, Heloísa. A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática. **Gestão em Rede**, Curitiba, n. 03, p. 13-18, nov. 1997.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série Cadernos de Gestão vol. I).

MANTOAN, Maria Teresa Égler. A hora da virada. **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/Pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar**: o que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *In*: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 184-209.

MENDES, Rodrigo Hübner. Conceitos fundamentais da educação inclusiva. *In*: MENDES, Rodrigo H. (Org.). **Educação inclusiva na prática**: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MENEZES, Estera Muszkat; SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: http://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes1.pdf. Acesso em: 25 nov. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESKANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html. Acesso em: 25 nov. 2019.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. **Nações Unidas Brasil**, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/ods4/>. Acesso em: 01 set. 2019.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **As ciladas da diferença**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO (RJE). **Projeto Educativo Comum**. Rio de Janeiro: Loyola, 2016.

RIBEIRO, Elisa. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais**, [s. l.], n. 4, maio 2008. Disponível em: <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/328/310>. Acesso em: 25 nov. 2019.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

ROSA, Ângela Coronel. O sujeito com deficiência e a escola inclusiva. *In*: KLEIN, Rejane Ramos; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão escolar: implicações para o currículo**. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 51-66.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Iolanda Montano. O “direito de ser diferente”: um debate para (re)pensar a inclusão escolar. *In*: KLEIN, Rejane Ramos; HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). **Inclusão escolar: implicações para o currículo**. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 29-50.

SANTOS, Janaina Teles Pereira. **A gestão escolar na construção de uma escola inclusiva: fundamentos e práticas na rede de ensino municipal de São Luís/MA**. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016. Disponível em: http://sucupira.capes.gov.br/sucupira/Public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTraviewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3972441. Acesso em: 17 out. 2019.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. *In*: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 16-33.

SOSA, P. Arturo. A educação da companhia: uma pedagogia ao serviço da formação de um ser humano reconciliado com seus semelhantes, com a criação e com Deus. *In*: CONFERÊNCIA DE PROVINCIAIS NA AMÉRICA LATINA E CARIBE (CPAL). **A Companhia de Jesus e o Direito universal a uma educação de qualidade**. Lima: CPAL, 2019. p. 41-67.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? **Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional**, São Paulo, v. 1, n. 06, 2009. Disponível em: http://portal.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi6_artigothaitezani.pdf. Acesso em: 18 out. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo: Moderna, 2020. Livro eletrônico.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Educação Inclusiva: conheça o histórico da legislação sobre a inclusão. **Todos pela Educação**, [s. l.], 2019. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao/>. Acesso em 01 set. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por.pdf. Acesso em: 26 ago. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030 Declaração de Incheon**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por.Pdf. Acesso em: 26 ago. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. Brasília, Unesco; Consed, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 26 ago. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>. Acesso em: 25 ago. 2019.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Meu nome é Camila Gomes Martins Teixeira, sou estudante do Mestrado em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Estou realizando uma pesquisa na área da inclusão educacional de estudantes com deficiência, intitulada “Gestão Escolar: concepções e práticas na perspectiva de uma educação inclusiva em colégios da Rede Jesuíta de Educação”, sendo orientada pela Professora Dr.^a Maria Aparecida Marques da Rocha.

Você está sendo convidado/a, como voluntário/a, para participar dessa pesquisa que pretende conhecer as concepções, a receptividade e as perspectivas dos gestores no que se refere à inclusão, mapear como estão estruturadas as estratégias acerca dos processos inclusivos em Colégios da Rede Jesuíta de Educação, compreender os principais desafios enfrentados na implementação desses processos e analisar como esses processos estão sendo realizados nos Colégios, a fim de oferecer subsídios para que a equipe gestora do Colégio dos Jesuítas possa propor novas estratégias de implementação de processos e práticas escolares inclusivas.

Sua participação será através de entrevista online, de forma síncrona, que ocorrerá em comum acordo com a pesquisadora, em horários previamente combinados, podendo haver gravação. A participação nesse estudo é voluntária e você poderá optar pela desistência a qualquer momento, independente do motivo, com absoluta liberdade. Em todas as fases da pesquisa sua identidade será mantida em sigilo.

Esta é uma pesquisa de risco minimizado. Todos os processos de coleta de dados que envolvem pessoas serão conduzidos com o máximo de cuidado, confidencialidade e proteção de imagem. Em caso de desconforto, comunique o mais breve possível para que possamos averiguar a continuidade ou não de sua participação.

As dúvidas relacionadas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo e-mail camila.teixeira@coljes.com.br ou pelo telefone (32) 98871-7098.

A sua participação é muito importante para os resultados desta pesquisa

- Li e aceito participar da pesquisa
- Li e não aceito participar da pesquisa

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 14/08/2020

APÊNDICE B – TÓPICO-GUIA PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GESTORES

1. Há quanto tempo você trabalha na área da educação? E no exercício da atual função?
2. O que você entende como Educação Inclusiva? Quais as palavras e sentimentos surgem ao refletir sobre o assunto?
3. Qual a sua opinião/concepção, como gestor(a) educacional, a respeito da inclusão de pessoas com deficiência e/ou transtornos funcionais específicos em instituições de ensino?
4. Você se considera um disseminador de cultura inclusiva nesta instituição? Comente como isso ocorre.
5. Quais as ações e os procedimentos têm sido desenvolvidos no Colégio, com vistas a favorecer a concretização de processos inclusivos?
6. Como se configuram as estratégias de acesso, permanência e acompanhamento dos estudantes com deficiências? E com algum tipo de transtorno funcional específico?
7. Quais os maiores conflitos e desafios enfrentados para a implementação de práticas e processos inclusivos no Colégio?
8. De acordo com suas perspectivas, quais as possibilidades de trabalho para o atendimento e a promoção dos estudantes com necessidades educativas especiais, visando a uma educação inclusiva de qualidade?
9. Comente algum outro aspecto não discutido que poderia ser relevante para essa pesquisa?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNISINOS

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Gestão Escolar: concepções e práticas na perspectiva de uma educação inclusiva em colégios da Rede Jesuíta de Educação.

Pesquisador: CAMILA GOMES MARTINS TEIXEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 38024920.4.0000.5344

Instituição Proponente: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.213.909

Apresentação do Projeto:

O Projeto "Gestão Escolar: concepções e práticas na perspectiva de uma educação inclusiva em colégios da Rede Jesuíta de Educação", desenvolvido por CAMILA GOMES MARTINS TEIXEIRA, aluna do Mestrado Profissional em Gestão Educacional – MPGE/RJE, sob orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha, tem por objetivo "Analisar as estratégias de implementação de processos escolares inclusivos, em Colégios da Rede Jesuíta de Educação, tendo como foco as atividades desenvolvidas pela equipe gestora, visando subsidiar o Colégio dos Jesuítas na construção de novas práticas que favoreçam uma educação inclusiva de qualidade". A Metodologia é de abordagem qualitativa, sendo que o campo de pesquisa envolve três colégios da RJE, com coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas (realizadas de forma online e síncrona) e análise documental. Os participantes serão os três diretores de cada colégio, e 05 supervisores das áreas de pedagogia e psicologia. Os dados serão tratados pela Análise de Conteúdo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos estão bem delineados e são factíveis.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios indicados em todos os documentos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto bem estruturado, com boa fundamentação teórica e rico campo de pesquisa. É aderente à

Endereço: Av. Unisinos, 950

Bairro: Cristo Rei

CEP: 93.022-000

UF: RS

Município: SAO LEOPOLDO

Telefone: (51)3591-1198

Fax: (51)3590-8118

E-mail: cep@unisinos.br

Continuação do Parecer: 4.213.909

área de conhecimento da aluna.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Cartas de anuências dos três colégios, que são campo de pesquisa, devidamente apresentada.

TCLE adequado, no entanto, por se tratar de realização de entrevistas online, sugere-se que seja revisto o campo das assinaturas, ou que fique claro que após assinado, o entrevistado deverá enviar a via digitalizada para a pesquisadora.

Recomendações:

Sugere-se que seja revisto o campo das assinaturas, ou que fique claro que após assinado, o entrevistado deverá enviar a via digitalizada para a pesquisadora.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1802127.pdf	02/08/2020 13:42:05		Aceito
Outros	Carta_de_anuencia_Colegio_dos_jesuitas.pdf	02/08/2020 13:38:22	CAMILA GOMES MARTINS TEIXEIRA	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia_Colegio_Medianeira.pdf	02/08/2020 13:37:27	CAMILA GOMES MARTINS TEIXEIRA	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia_Colegio_Diocesano.pdf	02/08/2020 13:36:15	CAMILA GOMES MARTINS TEIXEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Camila_Gomes_Martins_Teixeira.pdf	02/08/2020 13:32:04	CAMILA GOMES MARTINS TEIXEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	02/08/2020 00:26:24	CAMILA GOMES MARTINS TEIXEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	02/08/2020 00:21:59	CAMILA GOMES MARTINS TEIXEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CamilaGomesMartinsTeixeira.pdf	14/08/2020 16:22:20	José Roque Junges	Aceito

Endereço: Av. Unisinos, 950

Bairro: Cristo Rei

CEP: 93.022-000

UF: RS

Município: SÃO LEOPOLDO

Telefone: (51)3591-1198

Fax: (51)3590-8118

E-mail: cep@unisinos.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



Continuação do Parecer: 4.213.909

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LEOPOLDO, 14 de Agosto de 2020

Assinado por:
José Roque Junges
(Coordenador(a))