

**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**

KAROLINA MARIANNI VARGAS

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES QUE SE DESDOBRAM EM PRÁTICAS

**SÃO LEOPOLDO
2020**

Karolina Marianni Vargas

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES QUE SE DESDOBRAM EM PRÁTICAS

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

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

São Leopoldo

2020

V297e Vargas, Karolina Marianni

Educação inclusiva: concepções que se desdobram em práticas / por Karolina Marianni Vargas. – 2020.

113 f. : il., 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em gestão educacional, 2020.

Orientação: Prof.^a Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha.

1. Gestão Educacional. 2. Inclusão Educacional. 3. Prática Pedagógica. 4. Formação Docente. I. Título.

CDD 371.1

CDU 371.13

Catálogo na Fonte:

Bibliotecário Mario Borges – CRB 9/1909

Karolina Marianni Vargas

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES QUE SE DESDOBRAM EM PRÁTICAS

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

Aprovado em 28 de setembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha – UNISINOS

Prof.^a Dra. Suzana Moreira Pacheco – UNISINOS

Prof.^o Dr. Lúcio Jorge Hammes - UNIPAMPA

Dedico esse trabalho a todos os estudantes de inclusão que cruzaram minha trajetória, pois eles me ensinaram o valor das pequenas conquistas e como é conviver com a diferença, a vivência com eles me motivou a escrever e sem eles, esse trabalho não existiria.

AGRADECIMENTOS

Ao olhar para a trajetória construída até aqui, percebo que esse trabalho só foi possível pois muitas pessoas me ajudaram.

Agradeço, primeiramente a Deus, por tudo o que Ele tem feito na minha vida, e por tudo que ainda vai fazer. Agradeço porque foi Ele que me deu a oportunidade de fazer esse mestrado e me sustentou até o final, me dando graça e força.

Agradeço a minha família, principalmente meu esposo Eder, por me apoiar e encorajar a nunca desistir e me tornar uma pessoa melhor. Aos meus pais, por sempre estarem me apoiando e ajudando nas atividades do cotidiano, e orando por mim. Meus irmãos que sempre me motivaram a continuar.

Aos meus amigos, especialmente aqueles que o mestrado me proporcionou conhecer, amigos de todo o Brasil, que me cativou e me conectou de uma forma única. Agradeço e destaco meus amigos Tatiana e Diego, por todo o apoio, todas as conversas, risos e lágrimas que compartilhamos nesse caminho, e estrada, vocês tornaram a caminhada mais leve.

Agradeço a Rede Jesuíta de Educação, representada pelo Colégio Medianeira, por me darem essa oportunidade e acreditar no meu potencial como profissional. Aos meus colegas de trabalho no Colégio, que entenderam a minha ausência e contribuíram para a concretização dessa pesquisa.

Aos professores do Programa e a minha orientadora Prof.^a Maria Aparecida, pois sempre se dedicaram e nos ofertaram as melhores oportunidades de aprendizagens. Agradeço a banca examinadora, Prof.^a Suzana e Prof.^o Lúcio, pela disponibilidade e contribuições para a qualificação desse trabalho.

Muito obrigada!

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

(MANTOAN, 2015, p. 28)

RESUMO

O presente estudo parte da inquietação do trabalho realizado com estudantes de inclusão na educação básica, o problema de pesquisa foi gerado, a partir da pergunta “como a concepção sobre inclusão, impacta a ação pedagógica dos educadores do Ensino Fundamental II do Colégio Medianeira”, o objetivo desse estudo é analisar, a partir da prática pedagógica, as concepções dos educadores sobre inclusão dos estudantes com deficiência, a fim de contribuir com reflexões para a gestão de um plano formativo. A pesquisa é de abordagem qualitativa, classificada como exploratória, como metodologia, foram utilizados autores de referência que abordam a temática da inclusão e da educação como Carvalho, Imbernón, Kassar, Mendes, Nóvoa, Pacheco, Skliar, Veiga. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com quatorze educadores da Instituição, dos quais sete são professores, quatro orientadores e três profissionais de apoio pedagógico. Os resultados mostram que todos os educadores percebem a inclusão como algo muito importante para a formação de todos os estudantes, porém com muitos desafios, pois muitos não se sentem preparados para trabalhar com essa demanda por não terem uma formação, seja inicial, seja continuada, para prepará-los. Desse modo, ao ver os resultados da pesquisa, a formação dos educadores vem como um elemento essencial para que a inclusão se torne mais efetiva na prática pedagógica dos professores, articulada com um plano de gestão para gerar um maior impacto na constituição de uma cultura mais inclusiva na Instituição. Assim, a presente pesquisa apresenta como projeto de intervenção um referencial formativo para a reflexão de uma gestão inclusiva, a fim de formar os educadores envolvidos no processo de aprendizagem dos estudantes de inclusão. Por fim, esse estudo busca trazer uma reflexão sobre como o trabalho com a inclusão impacta a prática pedagógica dos docentes e ressalta a importância de um processo formativo contínuo para o sucesso com a inclusão.

Palavras – chave: Gestão Educacional. Inclusão Educacional. Prática Pedagógica. Formação Docente.

RESUMEN

El presente estudio nació de la inquietud del trabajo de los estudiantes de la inclusión de la educación básica, el problema de la pesquisa se inicio con la pregunta " cómo la concepción de la inclusión impacta la acción pedagógica de los educadores de la Enseñanza Fundamental II, del colegio Medianeira," el propósito de ese estudio es analizar, a partir de la practica pedagógica, las concepciones de los educadores sobre la inclusión de los estudiantes con deficiencia a fin de contribuir con reflexiones para la administración de un plan formativo. La pesquisa es de abordaje cualitativa, clasificada como exploratoria, como metodología se utilizó autores de referencia que abordan la temática de la inclusión y la educación como Carvalho, Imbernón, Kassar, Mendes, Nóvoa, Pacheco, Skliar, Veiga.. Para la coleta de los datos se realizó entrevistas semi-estructural, con catorce educadores de la institución, siete son profesores, cuatro orientadores y tres provisionáis de lo apoyo pedagógico. Los resultados apuntan que todos los educadores perciben la inclusión como algo muy importante todavía con muchos desafíos, porque muchos no si sienten preparados para trabajar con esos alumnos por no tener una formación inicial y continuada para enséñalos. Sin embargo, al mirar los resultados de la pesquisa concluimos que la formación de los profesores es un elemento esencial para que la inclusión se hace más efectiva en la practica pedagógica de los profesores articulada con un plan de gestión para girar un mayor impacto en la constitución de una cultura mas inclusiva en la institución. Todavía la presente pesquisa presenta como proyecto de intervención un referencial formativo para la reflexión de una gestión inclusiva a fin de equipar los educadores envueltos en lo proceso de aprendizaje de los estudiantes de inclusión. Por fin eso trabajo busca traer una reflexión de como lo trabajo con la inclusión impacta la practica pedagógica de los docentes y destaca la importancia de un proceso formativo continuo para el suceso con la inclusión.

Palabras - claves: Gestión Educativa. Inclusión Educativa. Práctica Pedagógica. Formación Docente.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro de referência da pesquisa.....	21
Quadro 2 – Estado do Conhecimento	25
Quadro 3 – Mapeamento dos Profissionais de Apoio do Ensino Fundamental II	32
Quadro 4 – Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa	34
Quadro 5 – Participantes da Pesquisa	36
Quadro 6 - Documentos oficiais da educação inclusiva, de acordo com o nome, ano e objetivo	55
Quadro 7 – Categorização dos Dados	70
Quadro 8 – Referencial Formativo para uma Gestão Inclusiva	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas da Educação Especial por etapa de Ensino – 2015 -2019	57
Tabela 2 – Matrículas da Educação Especial conforme a Região Geográfica	57
Tabela 3 – Percentual de aluno de 4 a 17 ano da Educação Especial incluídos em Classes Comuns por dependência administrativa – 2015 -2019	58
Tabela 4 – Matrículas em Classe Comum por Região Geográfica	58
Tabela 5 – Matrículas em Classe Comum em Instituições Privadas	59
Tabela 6 – Matrículas em Classe Comum no Ensino Fundamental II	59

LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos do Excepcional
ASAV	Associação Antônio Vieira
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
CENESP	Conselho Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
PAP	Profissional de Apoio Pedagógico
PEC	Projeto Educativo Comum
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC - PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RDBU	Repositório Digital da Biblioteca da UNISINOS
RJE	Rede Jesuíta de Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	20
2.1 Contextualização da Pesquisa	22
2.2 Espaço e os Sujeitos da Pesquisa	30
2.3 Sujeitos, Instrumento e Coleta de Dados	33
2.4 Metodologia de Análise de Conteúdo	38
3 DA EXCLUSÃO A INCLUSÃO, É SOBRE A DIFERENÇA QUE FALAMOS	43
3.1 Histórico da Educação Especial no Brasil	47
3.2 Inclusão, uma nova era para a Educação Especial?	52
3.3 Documentos Oficiais da Educação Especial e Inclusiva	55
3.4 Contexto do Cenário Inclusivo	56
4 INCLUSÃO: CONCEPÇÕES QUE SE DESDOBRAM EM PRÁTICAS	61
4.1 O fazer pedagógico e a Prática Inclusiva	61
4.2 O Professor, o Profissional de Apoio e o Trabalho Cooperativo: Desafios para a Gestão	65
5 O QUE NOS REVELAM AS DISCUSSÕES?	70
5.1 Concepção, Inclusão: Diferença, Individualidade e Exclusão	71
5.2 Formação e Práticas de Ensino: Como Trabalhar com Cooperação	76
5.3 A Inclusão e o Trabalho Cooperativo: O Professor e o Profissional de Apoio	83
5.4 Gestão: Como a Mediação de Processos pode qualificar a Inclusão?	87
6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: REFERENCIA FORMATIVO PARA UMA GESTÃO INCLUSIVA	91
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	106
APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	107
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	108
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES	109

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFISSIONAIS DE APOIO PEDAGÓGICO	110
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNISINOS	111

1 INTRODUÇÃO

Viver com os outros é o que constitui e tece de modo estrutural a teia e o tecido de um sujeito. A escola e as aprendizagens nela contidas é uma ferramenta importante para estabelecer essas relações.

Desde a Declaração de Salamanca em 1994, o direito de todas as crianças a frequentar e participar da escola cumpre uma função importante na garantia de direitos e significa um avanço político inegável. Outras legislações e decretos surgiram desde a Declaração de Salamanca e novas práticas se consolidaram para efetivar a inclusão de estudantes com deficiência, dentre essas práticas a figura do profissional de apoio pedagógico¹, que surge com o objetivo de diminuir as barreiras e promover a inserção do estudante com deficiência no contexto escolar.

Foi por meio da minha experiência como profissional de apoio pedagógico (PAP) de estudantes de inclusão, e posteriormente, no trabalho com a formação de profissionais de apoio, que surgiram as inquietações para a presente pesquisa.

Meu interesse profissional e acadêmico pela área de educação iniciou quando estava na graduação em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), de 2010 a 2014. Durante minha formação realizei alguns estágios que me proporcionaram o contato com a educação inclusiva, o que me fez perceber as dificuldades e resistências que os professores e equipes escolares vivenciavam em relação à inclusão, e a necessidade de se articular e ter espaços específicos nos contextos escolares para debater sobre essa demanda.

Em 2014 comecei a estagiar no Colégio Nossa Senhora Medianeira, para acompanhar um estudante com Síndrome de Tourette, do 4º ano do Ensino Fundamental. Em 2015, após formada, fui contratada na Instituição e além do estudante que já acompanhava, trabalhei com um educando com Síndrome de Down, do 5º ano. Diante da vivência, das necessidades locais e mudanças nas legislações, iniciei um diálogo com a direção acadêmica da Instituição, pontuando as principais necessidades e possibilidades de intervenção para aperfeiçoar o trabalho com a inclusão no Colégio.

¹ O profissional de apoio pedagógico é o responsável por acompanhar o estudante de inclusão no ambiente escolar, com o objetivo de promover sua inserção e desenvolvimento, por meio da mediação das atividades pedagógicas.

A partir do diálogo no segundo semestre de 2015, começamos a trilhar as possibilidades e sistematizar as ações inclusivas na Instituição e em novembro do mesmo ano começam as atividades do Centro de Inclusão. No primeiro momento, foi realizado junto com a direção a estruturação organizacional do projeto, perfil do cargo dos profissionais de apoio e o processo seletivo. Em 2016, iniciei como supervisora do Centro, sendo responsável pela gestão das ações inclusivas realizadas na Instituição, como a formação dos profissionais, assessoria aos professores, trocas com as equipes de série, atendimentos às famílias e profissionais externos.

Atualmente, realizo reuniões individuais com os profissionais de apoio, para alinhar estratégias de acompanhamento e intervenção aos estudantes de inclusão. Realizo encontros semanais com o grupo, para a reflexão e aprofundamento dos estudos. Meu trabalho com as equipes ocorre de forma dinâmica, por meio da troca constante sobre o processo dos estudantes. Juntamente com os professores atuo ao oferecer assessoria para a produção de materiais adaptados e encontros específicos de formação sobre as especificidades da educação inclusiva.

Para aperfeiçoar meus estudos e conhecimentos, cursei uma especialização em Educação Especial e Inclusiva, na Universidade Positivo, no período de 2016 a 2017. A especialização contribuiu na perspectiva do conhecimento sobre as características das diversas deficiências, a organização do trabalho pedagógico e as possibilidades de intervenção no processo de aprendizagem, além de trabalhar com o contexto da educação inclusiva, o processo de diagnóstico e as dificuldades e problemas de aprendizagem.

Desde a criação do Centro de Inclusão em 2016, muitos desafios têm se enfrentado no trabalho e na sistematização dos processos. Nos atendimentos individuais e nos momentos coletivos com os profissionais de apoio, recebemos frequentes relatos de falta de protagonismo dos professores frente aos estudantes de inclusão.

Os profissionais de apoio constantemente se deparam com situações em que os professores não elaboram atividades e avaliações adaptadas para os estudantes, se queixam que não sabem o que fazer, que não tem tempo para adaptar, que não tem conhecimento.

Além do relato dos profissionais de apoio, em momentos com os professores é perceptível a angústia e todas as dificuldades já mencionadas, além disso, o que

os professores mais relatam é que não tem formação para atender os estudantes de inclusão.

Desse modo, para que o trabalho do Centro de Inclusão aconteça na Instituição é fundamental o diálogo com as equipes – coordenadores, orientadores pedagógicos e orientadores de aprendizagem – pois, os encaminhamentos realizados com os professores são feitos pelas equipes.

Diante desse contexto e da minha trajetória pessoal e profissional, muitos questionamentos me assolam em relação aos desafios enfrentados. Principalmente no que tange a relação do professor com o estudante de inclusão. Questionamentos como: que tipo de formação o professor espera para trabalhar com a inclusão? Como é possível “esquecer” de fazer uma adaptação? Quais são as percepções dos professores sobre os estudantes de inclusão? Como é ser um professor de um estudante com deficiência? Como trabalhar com inclusão impacta à prática pedagógica?

Desse modo, surge o problema que conduz essa pesquisa, “como a concepção sobre inclusão, impacta a ação pedagógica dos educadores do Ensino Fundamental II do Colégio Medianeira?

Nessa perspectiva, é fundamento e essência do trabalho educativo imprimir um processo constante de inclusão de todos os estudantes, buscar detectar as dificuldades e as barreiras para que elas não aconteçam, na formação profissional, e subsidiar recursos para que ela funcione.

A proposta de educação da Companhia de Jesus comunga com a perspectiva da educação inclusiva, visto que sua finalidade é proporcionar educação integral para todos os estudantes. Assim, as escolas da RJE entendem a educação inclusiva como garantia das condições de aprendizagem para todos, independentemente de suas condições. Uma escola inclusiva oferece não apenas recursos especializados, mas também um espaço que valoriza a diversidade, no qual se experimentam as vantagens de um ensino e de uma aprendizagem cooperativos, em que todos se ajudam e são ajudados, a prática de educação inclusiva constitui um desafio assumido por todas as unidades como dever de justiça e desafio à nossa competência técnica. Projeto Educativo Comum². (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, ns. 49 e 50).

² Documento elaborado pelas Unidades Educativas que compõem a Rede Jesuíta de Educação (RJE), que tem por principal objetivo rever, reposicionar e revitalizar o trabalho apostólico da

Nesse viés, o Colégio Medianeira, membro da RJE, preocupado com a formação integral dos estudantes de inclusão, sistematizou práticas e ações inclusivas que serão norteadoras para o desenvolvimento desta pesquisa.

Sendo assim, a presente pesquisa se classifica como qualitativa, pois segundo Silva e Menezes (2005) esse tipo de pesquisa tem uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Para os autores a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Sendo que essa abordagem não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente o processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Por isso, diante do cenário da educação no Brasil, percebe-se que a inclusão de estudantes com necessidades especiais em escolas regulares tem revelado uma carência de profissionais qualificados para atender toda essa demanda. Sendo assim, provocou um desconforto nas gestões escolares, pois houve um aumento significativo do número de matrículas desses alunos, levando-as a refletir e buscar uma visão do incluir como opção muito mais ampla do que apenas aceitar esses estudantes, além de, proporcionar todas as condições de acesso e permanência.

Desta forma esse estudo tem por objetivo geral, analisar, a partir da prática pedagógica, as concepções dos educadores do Ensino Fundamental II do Colégio Medianeira, sobre inclusão dos estudantes com deficiência, a fim de contribuir com reflexões para a gestão de um plano formativo. Bem como, objetivos específicos, identificar as concepções dos educadores sobre inclusão escolar; mapear as práticas inclusivas existentes na Instituição, analisar a relação da gestão com as práticas inclusivas dos professores e elaborar um plano formativo para os gestores, a fim de instrumentalizar os professores no trabalho com os estudantes de inclusão.

A consolidação do Centro de Inclusão no Colégio Medianeira se deu a partir da crescente demanda de matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais e das exigências legais, como a Lei 13.146 de julho de 2015. Por isso, seu objetivo é dinamizar, acompanhar e avaliar as ações de inclusão no Colégio, visando

aprimorar as práticas e reconhecer as potencialidades do indivíduo e garantir seu desenvolvimento integral.

Atualmente, na Instituição, há cerca de 2181 alunos matriculados, assim aproximadamente 6% dos estudantes são considerados de inclusão, o que corresponde a cento e quarenta estudantes em situação de inclusão, dos quais quarenta são público-alvo da Educação Especial³ e cerca de cem com diagnósticos de transtornos funcionais específicos⁴. Dos casos atendidos trinta e dois necessitam de profissionais de apoio pedagógico. Atualmente na Instituição os profissionais estão organizados em todas as unidades de ensino.

Com a sistematização do Centro de Inclusão, vive-se na Instituição um processo de experiência de cultura inclusiva, isso para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e a formação integral desses estudantes. Semelhantemente, em diálogo com os profissionais de apoio, é percebido que ainda enfrenta-se resistência por parte dos professores em realizar aquilo que se compreende como inclusão e aquilo que o Projeto Educativo Comum (PEC) enfatiza como necessidade de reconhecer as potencialidades do indivíduo e garantir a formação integral e as melhores condições de aprendizagem, independentemente de sua condição. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, n. 40 e 50).

Eventualmente é apontado pelos profissionais de apoio que muitos professores não se colocam como protagonistas do processo frente ao estudante de inclusão. Bem como na maioria das situações, os docentes delegam exclusivamente para os profissionais de apoio a responsabilidade de mediar, propor caminhos e indicar critérios na aprendizagem, dificultam assim o trabalho cooperativo para a formação integral. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, n. 32).

Além dos aspectos já mencionados, destaca-se que garantir a aprendizagem integral exige da escola a compreensão de que o contexto mudou e os alunos aprendem de formas e em tempos distintos. O PEC n. 41 destaca a necessidade de oportunizar vivências que atendam a diferentes necessidades, além da necessidade de reconhecer as potencialidades do indivíduo e garantir o seu desenvolvimento em todas as dimensões.

³ São considerados estudantes público-alvo da Educação Especial, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008).

⁴ São considerados estudantes com transtornos funcionais específicos, os alunos com TDA, TDAH, dislexia, discalculia, entre outros. (PARANÁ, 2016).

Igualmente, como proposto pelo PEC, a gestão do trabalho pedagógico para a educação inclusiva deve tornar a educação acessível, garantir as condições de aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas condições, oferecer não apenas recursos especializados, mas também um espaço que valoriza a diversidade e professores protagonistas na educação inclusiva. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, n. 48; n. 49, n.50).

Com efeito, essa pesquisa busca compreender a concepção dos educadores do Ensino Fundamental II sobre inclusão, a partir das ações e estratégias realizadas, dos apoios e recursos ofertados pela Instituição e identificar os desafios enfrentados no dia a dia, para que se tenha como proposta de intervenção um plano formativo de gestão.

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos, excluindo a introdução e as considerações finais. O capítulo dois apresenta a trajetória metodológica da pesquisa, contextualiza seu cenário, espaço e sujeitos, além disso, expõe a metodologia para a coleta de dados e análise de conteúdo.

O capítulo três, denominado “Da exclusão à inclusão, é sobre a diferença que falamos”, aborda no primeiro momento o histórico da Educação Especial no Brasil, resgata os principais marcos desse caminho, posteriormente é apresentado as mudanças que ocorreram no processo histórico, até chegarmos ao que hoje denomina-se inclusão, retratando por meio de um quadro os principais documentos oficiais da Educação Especial e inclusiva. A fim de mostrar o cenário da inclusão na educação brasileira, o capítulo finaliza com um levantamento estatístico do diagnóstico da inclusão. Nessa sessão são apresentados os principais dados dos últimos anos no país, no estado do Paraná e na cidade de Curitiba, tanto no contexto das escolas públicas, como nas privadas, com foco no Ensino Fundamental II.

O capítulo quatro resgata a temática da prática docente, articulada com a inclusão. Além de destacar a importância do trabalho cooperativo, entre todos os agentes envolvidos nesse processo e seus desafios.

O capítulo cinco está organizado em quatro partes, a partir das categorias definidas para a análise de dados. Sendo assim, na primeira parte do capítulo são analisadas as concepções dos educadores sobre a inclusão e como se relacionam com os conceitos de diferença, individualidade e exclusão. Posteriormente é discutido no capítulo a formação docente e como essa está relacionada com a

prática inclusiva. Também é analisada, a relação do professor e do profissional de apoio, a fim de apresentar a relação da inclusão com o trabalho cooperativo. Dessa maneira, para finalizar, o tema da gestão é apresentado com o questionamento de como essa mediação pode qualificar os processos inclusivos.

Na sequência o capítulo seis, apresenta um referencial formativo para uma gestão inclusiva, que se estrutura a partir dos dados levantados com a análise de dados. A proposta de intervenção tem como finalidade atingir os objetivos propostos pela pesquisa e se consolida com uma proposta formativa para os educadores.

Por fim, são apresentadas as conclusões levantadas a partir da vivência da pesquisa, dos dados coletados e analisados que oferecem subsídios para a reflexão da relação entre a docência e a prática pedagógica inclusiva.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Ao ingressar no mundo da pesquisa muitas dúvidas e questionamentos nos rodeiam, e ao mencionar Nóvoa (2015) em sua “Carta a um jovem investigador em Educação”, destaco o que foi colocado pelo autor, é necessário ter dúvidas, pois a certeza é a distância mais curta para ignorância. Certamente, o autor convida o jovem pesquisador, e aqui me coloco como essa jovem pesquisadora, a fazer um trabalho sobre si mesmo até encontrar aquilo que o defini e o distingue. Seguramente aqui se inicia o ato de pesquisar, a partir das angústias e das dúvidas.

Nóvoa (2015) destaca a importância de conhecer bem as regras da tua ciência, mas não deixar de arriscar e transgredir,

Sim, é preciso assumir riscos. Se passamos a vida a evitá-los renunciaremos a possibilidade de produzir algo interessante, com significado para nós e para os outros. O que importa, na ciência, é a capacidade de ver de outro modo, de pensar de outro modo. Se repetirmos o mesmo, encontraremos o mesmo. Sem transgressão não há descoberta, não há criação, não há ciência. (NÓVOA, 2015, p. 15).

“Como instaurar conhecimento científico numa área tão saturada de ideias e de certezas, quase sempre definitivas?”, questiona Nóvoa, em função disso, ele destaca que “um investigador em Educação tem que aprender a conhecer para além das evidências e a encontrar um equilíbrio que lhe permita lidar com a forma depreciativa como tantas vezes se olha para a sua ação”. Sendo assim, a metodologia a ser desenvolvida, se faz a partir da construção do conhecimento e se aproxima dos objetivos da pesquisa, como já colocado - conhecer para além das evidências.

Desse modo, metodologia pode ser entendida segundo Minayo (2015, p. 14) como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, para a autora “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)”. Para Minayo (2015) a metodologia é muito mais que técnicas, pois ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade.

Além disso, compreender a concepção dos educadores do Colégio Medianeira acerca da inclusão torna-se, não apenas uma problemática, mas revela uma grande importância para a qualificação do trabalho com os estudantes, indo ao encontro dos princípios da RJE. Para isso a metodologia foi cuidadosamente definida, com o objetivo de responder as questões norteadoras da pesquisa.

Com efeito, esse capítulo propõe apresentar o encadeamento metodológico que orientou o trabalho, sendo organizado, primeiro na contextualização da pesquisa, apresentando sua metodologia, abordagem, modalidade e relação teórica com o objeto de estudo, segundo, a caracterização do espaço e dos sujeitos da pesquisa, terceiro o instrumento e as etapas da coleta de dados e, por fim, a metodologia de análise de conteúdo. Abaixo segue o quadro de referência da pesquisa que oferece visibilidade de como ela se organiza.

Quadro 1- Quadro de referência da pesquisa

Problema: Como a concepção sobre inclusão, impacta à ação pedagógica dos educadores do Ensino Fundamental II do Colégio Medianeira?	
Objetivo Geral: Analisar, a partir da prática pedagógica, as concepções dos educadores do Ensino Fundamental II do Colégio Medianeira, sobre inclusão dos estudantes com deficiência, a fim de contribuir com reflexões para a gestão de um plano formativo.	
Objetivos específicos	Questões norteadoras
Identificar as concepções dos educadores sobre inclusão escolar;	Qual o entendimento dos educadores sobre inclusão?
	Como os educadores percebem a inclusão no dia a dia escolar?
Mapear as práticas inclusivas	Quais são as ações dos educadores para os estudantes de

existentes na instituição;	inclusão?
	Quais são as estratégias utilizadas para ensinar os estudantes de inclusão?
Analisar a relação da gestão com as práticas inclusivas dos professores.	Quais práticas inclusivas são percebidas pelos gestores?
	Quais suportes são oferecidos pelos gestores aos educadores
Elaborar um plano formativo para os gestores, a fim de instrumentalizar os professores no trabalho com os estudantes de inclusão.	Quais são as principais dificuldades no trabalho com estudantes de inclusão?
	Quais são as expectativas dos educadores para o trabalho com os estudantes de inclusão?

Fonte: Elaborado pela autora

2.1 Contextualização da Pesquisa

Um dos elementos centrais na constituição do conhecimento é o método, desse modo, pensar numa concepção de método, e por sua vez, de metodologia para a presente pesquisa, exige ter clareza sobre o processo constitutivo do conhecimento. Sendo assim, Minayo (2015, p. 14) entende “por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”.

Em virtude disso, a metodologia desta pesquisa, dialoga com as concepções de inclusão, visto que há alguns anos tem se avolumado uma reflexão e consequente midiatização dessa temática. Essa discussão e os estudos decorrentes dessa genuína preocupação mereceram atenção de congressos e declarações internacionais e uma legislação crescente acerca, sobretudo, dos casos de inclusão.

Diante desse contexto, a presente pesquisa tem como objeto de estudo analisar, a partir da prática pedagógica, as concepções dos educadores do Ensino Fundamental II do Colégio Medianeira, sobre inclusão dos estudantes com deficiência, para contribuir com reflexões para a gestão de um plano formativo, o objetivo deste trabalho vai ao encontro das inquietações vivenciadas pela pesquisadora.

Além do que, a natureza dos dados desse trabalho, tem uma abordagem qualitativa, pois segundo Silva e Menezes (2005) esse tipo de pesquisa tem uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Para os autores a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Bem como essa abordagem não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente e o processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, segundo Minayo (2015) ela ocupa nas Ciências Sociais, um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, pois trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Para a autora, esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social.

A pesquisa qualitativa também pode ser definida como uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Creswell (2014) afirma que a pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais interpretativas que tornam o mundo visível, o autor até coloca que os pesquisadores qualitativos estudam coisas dentro dos seus contextos naturais tentando entender, ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem.

Desse modo, a presente pesquisa se classifica como exploratória, pois segundo Gil (2019), ela tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. O autor também coloca que as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses a serem testadas em estudos posteriores,

além disso são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.

Em relação à metodologia, Minayo (2015), coloca que a teoria e a metodologia caminham juntas, pois metodologia é muito mais do que técnica, a autora destaca que ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade.

Diante disso, a presente pesquisa utilizou autores de referência para seu embasamento teórico e também com o referencial do Estado do Conhecimento, que teve como intenção, explorar o conhecimento científico acerca da temática, como parâmetro para uma nova investigação e aprofundamento.

Assim, para o levantamento do Estado do Conhecimento, foram realizadas pesquisas nas seguintes bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, BDTD e no Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos, RDBU. Os descritores utilizados foram “Educação Inclusiva/Gestão Educacional” e “Práticas Inclusivas/Docência”, sendo que o recorte dos assuntos relacionados ao tema teve como base os últimos cinco anos, com foco em teses e dissertações.

A partir da pesquisa na base de dados da CAPES, foram encontrados 175 trabalhos com os descritores “Educação Inclusiva” and “Gestão Educacional”, já na base da BDTD foram encontrados 82 e no RDBU 22. Em relação aos descritores “Práticas Inclusivas” and “Docência”, foram encontrados 173 trabalhos na base da CAPES, 31 na BDTD e 18 no RDBU. Importante ressaltar que além do filtro dos últimos cinco anos, foram selecionados os trabalhos da área de conhecimentos da educação.

Após o levantamento dos trabalhos, foi realizada a leitura de cada título, os que não estavam relacionados com a pesquisa foram descartados, portanto, foi realizada a leitura dos resumos, daqueles que demonstravam alguma relação. Dessa forma, foi organizado um quadro com as pesquisas acadêmicas que mais se relacionaram com o presente trabalho.

Quadro 2 - Estado do Conhecimento

Título	Autor	Ano	Tipo de Publicação	Descritores
Gestão escolar e educação inclusiva: articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular	Andrezza Santos Flores	2018	Dissertação	Educação Inclusiva/ Gestão Educacional
Educação inclusiva: uma avaliação de implementação	Ana Karine Laranjeira de Sá	2018	Dissertação	Educação Inclusiva/ Gestão Educacional
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	2016	Dissertação	Educação Inclusiva/ Gestão Educacional
A Escola Comum/Educação Especial: A Relação da Gestão com as Práticas Inclusivas	Valquirea Martins Monteblanco	2015	Dissertação	Educação Inclusiva/ Gestão Educacional
Educação inclusiva: desafios,		2018	Dissertação	Educação Inclusiva/ Gestão

possibilidades e enfrentamentos na prática de gestão escolar	Maria Margareth Rodrigues dos Santos			Educacional
Educação inclusiva: desafios e possibilidades de uma escola aberta para todos	Luziete Natalina Ferreira	2015	Dissertação	Educação Inclusiva/ Gestão Educacional
Uma matriz inclusiva e uma gestão escolar: sujeitos e escolas em produção	Martiéli de Souza Rodrigues	2019	Dissertação	Educação Inclusiva/ Gestão Educacional
Gestores educacionais para a educação inclusiva: arranjos e tramas na contemporaneidade	Carolina Pereira Noya	2016	Dissertação	Educação Inclusiva/ Gestão Educacional
A diferenciação curricular na escola de educação básica: um compromisso de gestão educacional	Giovana Saraiva Faccini	2016	Dissertação	Educação Inclusiva/ Gestão Educacional
Educação inclusiva e os desafios da equipe gestora de uma escola regular de ensino	Claudio Lopes da Silva	2018	Dissertação	Educação Inclusiva/ Gestão Educacional

<p>Inclusão de alunos com deficiência sob perspectiva da gestão educacional: contribuições do serviço social</p>	<p>Natalia dos Santos Kranz</p>	<p>2018</p>	<p>Dissertação</p>	<p>Educação Inclusiva/ Gestão Educacional</p>
<p>O papel do professor de apoio no cotidiano escolar: reflexões sobre a gestão de práticas na escola pública</p>	<p>Oziel Mendes de Paiva Júnior</p>	<p>2018</p>	<p>Dissertação</p>	<p>Educação Inclusiva/ Gestão Educacional</p>
<p>Formação continuada para docentes: uma proposta de estratégias para o aperfeiçoamento das práticas de ensino com foco na inclusão educacional</p>	<p>Soraia Wanderosck Toledo</p>	<p>2016</p>	<p>Dissertação</p>	<p>Educação Inclusiva/ Gestão Educacional</p>
<p>Educação inclusiva: o olhar dos professores de Ciências no Ensino Fundamental II no município de Cascavel- PREducação inclusiva: o olhar dos professores de Ciências no Ensino Fundamental II no município de</p>	<p>Liliani Correia Siqueira Schinato</p>	<p>2019</p>	<p>Dissertação</p>	<p>Educação Inclusiva/ Gestão Educacional</p>

Cascavel-PR				
Uma escola pública inclusiva: novos paradigmas, novas perspectivas	Paulo Afonso Vieira	2018	Dissertação	Educação Inclusiva/ Gestão Educacional
Profissional de apoio: práticas colaborativas com ênfase inclusiva no espaço escolar	Vania Fernanda Gulart Portalette	2017	Dissertação	Educação Inclusiva/ Gestão Educacional
Formação inicial de professores e escola inclusiva na UNESP-FCLAr	Maria Odete de Mattos	2017	Dissertação	Educação Inclusiva/ Gestão Educacional
Gestão escolar e inclusão: efeitos de um programa de formação	Flaviane Peloso Molina Freitas	2019	Tese	Educação Inclusiva/ Gestão Educacional
Formação continuada do gestor escolar: instrumento facilitador no processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas estaduais de Uberaba	Rejane Isabel Ferreira Marcelino	2019	Dissertação	Educação Inclusiva/ Gestão Educacional

A Inclusão de Pessoas com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular: Vozes e Significados	Elizabeth Regina Streisky de Farias	2017	Tese	Educação Inclusiva/ Gestão Educacional
A gestão educacional na perspectiva da educação inclusiva no Município de Manaus	Daniele Vieira Araujo Anunciação	2019	Dissertação	Educação Inclusiva/ Gestão Educacional
A Gestão Educacional Inclusiva na Escola	Cely Rosa Pinheiro	2015	Dissertação	Educação Inclusiva/ Gestão Educacional
Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar	Daniela Cristina Barros de Souza Marcato	2016	Tese	Práticas Inclusivas/ Docência
Formação continuada de professores e gestores: o programa REDEFOR educação especial e inclusiva em foco	Lonise Caroline Zengo de Lacerda	2017	Dissertação	Práticas Inclusivas/ Docência
Inclusão escolar e pesquisa em	Priscila dos Santos Ebling	2019	Dissertação	Práticas Inclusivas/ Docência

educação: desafios para a formação continuada de professores				
Formação docente na perspectiva da inclusão educacional	Marcos Batinga Ferro	2017	Dissertação	Práticas Inclusivas/ Docência
Necessidades formativas de professores de educação básica especial, diversidade e inclusão: interlocuções e desafios	Lenice de Fátima Guedes Salgado	2018	Dissertação	Práticas Inclusivas/ Docência

Fonte: Elaborado pela autora

2.2 Espaço e os Sujeitos da Pesquisa

O Colégio Medianeira é uma das 17 unidades da Rede Jesuíta de Educação (RJE), mantida pela Associação Antônio Vieira (ASAV), fundado em 1957 pelo P. Oswaldo Gomes, um jesuíta decidido e dedicado em cumprir sua missão. O Colégio localiza-se em Curitiba e conta com uma privilegiada área de 145 mil metros quadrados. Sua missão é a excelência na educação, inspirada na proposta da Companhia de Jesus (Jesuítas). Com finalidade da formação de pessoas competentes, humana e academicamente inseridas em seu tempo, por meio do trabalho ativo e interativo com o conhecimento, o Colégio visa à transformação solidária da sociedade em que vivem e atuam. (COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA, 2017).

Seu espaço físico conta com uma ampla área verde, com bosques, lago, campos de futebol, além de uma área construída com quadras esportivas. Cada Unidade de Ensino conta com um espaço próprio, Educação Infantil (Medianeirinha),

Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, além disso, o Colégio tem o espaço da equipe administrativa, da Direção, setor de Mídiaeducação, Centro de Artes e Esporte, Centro de Inclusão, Centro de Formação Cristã e Pastoral. O espaço conta também com laboratórios de Ciências, Física, Química e Biologia, Sala de Recursos Multifuncional, salas de multimídias, biblioteca, laboratório de informática, sala de leitura e anfiteatros. Por ser uma Instituição Católica, símbolos religiosos estão presentes por todo o Colégio, além de possuir uma Capela, há espaços destinados para o trabalho do Centro de Formação Cristã e Pastoral.

Desde 2016, o Colégio Medianeira conta com o Centro de Inclusão, setor responsável pelo acompanhamento e inserção dos estudantes de inclusão na Instituição. A gestão dos processos do Centro acontece de modo interdependente com outros setores, a seleção, acompanhamento e formação dos profissionais de apoio são realizados pela supervisora do Centro, além disso, este setor, pela hierarquia administrativa, está submetido à direção acadêmica do Colégio. Os encaminhamentos relacionados aos estudantes de inclusão são articulados com as equipes pedagógicas, no dia a dia, especificamente com os orientadores de aprendizagem. Já as demandas relacionadas aos professores são realizadas pelos orientadores pedagógicos.

Atualmente, como recurso pessoal, o Centro conta com uma supervisora, com formação em psicologia, uma professora da Sala de Recursos Multifuncional, três profissionais de apoio contratadas e dezoito estagiários das áreas de psicologia e pedagogia. Como espaço físico, o setor possui a sala da supervisora e a Sala de Recursos Multifuncional, equipada com materiais específicos para o trabalho com os estudantes de inclusão, no contraturno.

Do total de estudantes de inclusão da Instituição, que são aproximadamente 123, 42% estão no Ensino Fundamental II, o que representa 52 estudantes, desses, oito possuem profissional de apoio. Por isso, são sete PAP's presentes nessa Unidade de Ensino, além disso, oito desses estudantes, participam no contraturno da Sala de Recursos Multifuncional, com o objetivo de desenvolver habilidades por meio de projetos pedagógicos específicos. Abaixo é apresentado um quadro dos profissionais de apoio do Ensino Fundamental II.

Quadro 3 – Mapeamento dos Profissionais de Apoio do Ensino Fundamental II

Ano	Formação do PAP⁵	Diagnóstico do Estudante
6º ano	Pedagogia Pedagogia Psicologia Psicologia	Síndrome de Down Dislexia Síndrome de Down Síndrome Genética
8º ano	Psicologia	Paralisia Cerebral
9º ano	Psicologia Psicologia	Dislexia/TDA Transtorno do Espectro Autista e Síndrome de Tourette

Fonte: Elaborado pela autora

O Ensino Fundamental II do Colégio Medianeira, possui 807 alunos matriculados, 215 estão no 6º ano, 204 no 7º ano, 187 no 8º ano e 201 no 9º ano, para atender toda essa demanda, a Unidade de Ensino é organizada com uma coordenadora, quatro orientadores de aprendizagem (um para cada ano), um orientador pedagógico e uma orientadora religiosa. Além disso, o Colégio conta com duas auxiliares de coordenação, duas atendentes de sala de aula e trinta e sete professores, organizados nos seguintes componentes: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso, Arte, Educação Física, Inglês, Espanhol, e para as turmas do 8º e 9º anos, Humanas, Produção de Texto, Linguagens e Naturais.

Diante desse cenário, destaca-se a importância da escolha desse nível de ensino para centrar este estudo. Nestes anos do Ensino Fundamental II é priorizado o uso intenso da linguagem científica, a maior capacidade de estabelecer relações e abstrações. Conteúdos relacionados ao universo adolescente, como corporeidade e novas socializações também são abordados nesse ciclo da vida escolar, e também conhecimentos necessários para enfrentar os desafios da próxima fase de

⁵ Todos os profissionais de apoio do Ensino Fundamental II são estagiários, ou seja, ainda estão cursando a graduação.

escolarização, o Ensino Médio. (COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA, [2019?]).

Além do que, inquieto-me como pesquisadora, pois diante das poucas produções para essa fase e das exigências colocadas para os estudantes, principalmente os de inclusão, considero a relevância da escolha desse grupo.

2.3 Sujeitos, Instrumento e Coleta de Dados

A escolha do procedimento e das técnicas adequadas é o ponto crucial para o desenvolvimento e fidedignidade dos resultados da pesquisa, é o que afirma Menezes e Silva (2005). Para Creswell (2014) a coleta de dados deve ser visualizada como uma série de atividades inter-relacionadas que objetivam a reunião de boas informações para responder as perguntas da pesquisa. O autor também destaca a importância da escolha da abordagem mais apropriada para a coleta de dados, dessa forma, devem-se prever dificuldades, como ter dados inadequados, precisar deixar o campo ou local prematuramente ou perder informações.

Para a coleta de dados é de fundamental importância a escolha dos sujeitos. A seleção dos informantes, para Gil (2018), exige cuidado, pois devem ser selecionadas pessoas que estejam articuladas cultural e sensitivamente com o grupo ou organização. Para o autor nem sempre os dirigentes máximos de uma organização são os melhores informantes.

Sendo assim, os sujeitos que participaram dessa pesquisa foram educadores do Ensino Fundamental II do Colégio Medianeira. A partir da experiência da pesquisadora, percebeu-se a importância de convidar professores de todos os anos dessa etapa de ensino, ou seja, do 6º ao 9º ano, pois, a diferença de faixa etária, poderia impactar o trabalho com a inclusão também.

Além dos professores, os orientadores de aprendizagem e pedagógico também foram convidados, e os profissionais de apoio pedagógico, pois foi essencial a participação desses, por conta dos objetivos que se pretende alcançar com a pesquisa.

Abaixo é apresentado um quadro com a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 4 – Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

Professor 1 7 anos na instituição Ano de formação - 2001	Professor 2 8 anos na instituição Ano de formação - 2008	Professor 3 19 anos na instituição Ano de formação - 1997	Professor 4 9 anos na instituição Ano de formação - 2001	Professor 5 5 anos na instituição Ano de formação - 2013	Professor 6 5 anos na instituição Ano de formação - 2002	Professor 7 16 anos na instituição Ano de formação - 1992
Orientador 1 25 anos na instituição Ano de formação - 1994	Orientador 2 32 anos na instituição Ano de formação - 1998	Orientador 3 9 anos na instituição Ano de formação - 2009	Orientador 4 9 anos na instituição Ano de formação - 2009	PAP 1 1 ano na instituição Ano de formação - previsão 2020	PAP 2 1 ano na instituição Ano de formação - previsão 2022	PAP 3 7 meses na instituição Ano de formação - previsão 2020

Fonte: Elaborado pela autora

Como instrumento para a coleta de dados da presente pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, para Minayo (2015) essa classificação de entrevista é aquela que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.

As entrevistas, segundo Creswell (2014), desempenham um papel central na coleta de dados em um estudo de teoria fundamentada. Para ele pode-se encarar a entrevista como uma série de passos em um procedimento, desde a tematização da investigação até o projeto do estudo.

A entrevista pode ser considerada uma técnica privilegiada de comunicação. Minayo (2015) destaca que a entrevista é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo, acima de tudo para a autora, a entrevista é uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, sendo que seu objetivo é construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa.

Para que seja destacado o melhor detalhamento dos procedimentos seguidos pela pesquisadora, segue uma descrição dos passos realizados.

Para a coleta de dados foram convidados doze professores, sendo o critério três de cada ano, e de núcleos⁶ diferentes. O convite foi realizado por e-mail, porém, antes de convidar os professores, foi enviado um e-mail para a coordenadora da unidade, a fim de apresentar o objetivo da pesquisa e pedir autorização para sua realização. Após o retorno positivo da coordenadora, foi encaminhado um e-mail individual para cada professor, seguindo os critérios já mencionados, nesse e-mail foi apresentado o tema da pesquisa e seu objetivo geral, com o convite para agendar o melhor momento para a realização da entrevista. Vale destacar, que dos doze professores convidados apenas quatro demonstram interesse em participar, desse modo, foram convidados outros três professores, totalizando sete.

Além dos professores foram realizadas entrevistas com quatro orientadores, três de aprendizagem e um pedagógico, durante a coleta de dados um dos orientadores de aprendizagem estava impossibilitado de participar da pesquisa, por essa razão foram realizadas apenas com três. O convite para os orientadores foi realizado pessoalmente e posteriormente foi agendado o melhor dia e horário para sua realização.

A quantidade de entrevistas deve ser em número suficiente para que se manifestem todos os atores relevantes, afirma Gil (2018), para ele mesmo que a pesquisa se refira a um caso único ele pode envolver múltiplas unidades de análise, exigindo assim maior quantidade de entrevistados.

As entrevistas seguiram dois roteiros previamente estruturados, um para os professores e outro para a equipe de gestão⁷, elas foram gravadas com o celular da pesquisadora, a duração de cada entrevista, variou conforme o entrevistado, sendo a média de tempo 35 minutos, o local das entrevistas foi diversificado, algumas em salas de reuniões do Colégio, nas salas dos próprios orientadores, na sala da pesquisadora e na sala de aula do próprio professor. Depois de realizadas todas as entrevistas, foi feita a transcrição, a partir da transcrição, algumas informações ficaram em evidência, como a questão do profissional de apoio, mencionados por todos os participantes, sendo assim, percebeu-se a importância de realizar entrevistas com esses educadores também, para enriquecer os dados coletados.

⁶ Os núcleos são organizados por componentes curriculares, sendo eles: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física), Naturais (Matemática e Ciências) e Humanas (História, Geografia e Ensino Religioso).

⁷ Apêndice C e D

Foram convidados seis profissionais de apoio pedagógico, do Ensino Fundamental II, para participar da pesquisa, o convite foi realizado por e-mail, mas apenas três demonstraram interesse em participar, para melhor coleta das informações, optou-se pela criação de um roteiro específico⁸.

Abaixo é apresentado o quadro que compõem as entrevistas realizadas.

Quadro 5 – Participantes da Pesquisa

Cargo/ Função	Área de Atuação	Número de Entrevistados
Professor	6º ano – Núcleo de Humanas	1
Professor	6º e 7º anos – Núcleo de Humanas	1
Professor	6º e 7º anos – Núcleo de Linguagens	1
Professor	8º ano – Núcleo de Naturais	1
Professor	8º e 9º anos – Núcleo de Naturais	2
Professor	9º ano – Núcleo de Linguagens	1
Orientador Pedagógico	6º ao 9º ano	1
Orientador de Aprendizagem	6º ano	1
Orientador de Aprendizagem	7º ano	1
Orientador de Aprendizagem	9º ano	1
Profissional de Apoio Pedagógico	6º ano	1
Profissional de Apoio	8º ano	1

⁸ Apêndice E

Pedagógico		
Profissional de Apoio Pedagógico	9º ano	1

Fonte: Elaborado pela autora

Vale ressaltar que é de fundamental importância a ética na pesquisa em educação, assim, a presente pesquisa está baseada no consentimento informado, ou seja, todos os participantes tiveram suas especificidades e disponibilidades respeitadas, podendo desistir em qualquer momento ou não aceitar participar. A pesquisa não prejudicou os participantes, não invadiu sua privacidade e todos os dados obtidos foram utilizados com fins de investigação, preservando a identidade de todos. Nesse sentido, a pesquisa garantiu a manutenção do sigilo e garantiu que a participação dos envolvidos fosse consciente, livre e esclarecida, sendo que a concretude dessa relação, se expressa na assinatura de cada participante ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE⁹ validado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS. Além disso, a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS e aprovada conforme Parecer Consubstanciado¹⁰ nº 3.634.297.

Com o propósito, a presente pesquisa segue as orientações da Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016, a qual considera que a ética é uma construção humana, e dessa forma histórica, social e cultural. Assim, considera que a ética em pesquisa implica respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos. Considera também que a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, deve ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes. A resolução também destaca que as Ciências Humanas e Sociais têm especificidades nas suas concepções e práticas de pesquisa, na medida em que nelas prevalece uma concepção pluralista de ciência da qual decorre a adoção de múltiplas perspectivas teórico metodológicas, bem como lidam com atribuições de significado, práticas e representações, sem intervenção direta no corpo humano, com natureza e grau de risco específico.

⁹ Apêndice A

¹⁰ Anexo A

A Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016, também destaca que a relação pesquisador-participante se constrói continuamente no processo da pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer momento no diálogo entre subjetividades, implicando reflexividade e construção de relações não hierárquicas, além dos documentos que constituem os pilares do reconhecimento e da afirmação da dignidade, da liberdade e da autonomia do ser humano, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 e a Declaração Interamericana de Direitos e Deveres Humanos, de 1948. A resolução também destaca a existência do sistema dos Comitês de Ética em Pesquisa e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Além disso, considera que a produção científica deve implicar benefícios atuais ou potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilita a promoção de qualidade digna de vida a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado.

2.4 Metodologia de Análise de Conteúdo

Para atender ao objetivo geral dessa pesquisa, buscou-se analisar as entrevistas realizadas com os educadores, para a construção da análise, os dados foram tratados de formas distintas. Segundo Bardin (2011, p. 15) a análise de conteúdo é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Para Moraes (1999) essa metodologia é usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos, para ajudar a reinterpretar as mensagens e atingir uma compreensão de seus significados em um nível que vai além de uma leitura comum.

Bardin (2011, p. 15) coloca que “enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade”, pois, atrai o investigador pelo escondido, o latente, o potencial inédito (do não dito), sendo assim, Moraes (1999) coloca que a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador, para o autor não é possível uma leitura neutra, pois toda leitura se constitui numa interpretação. Ele também destaca a importância de considerar o contexto, sendo preciso considerar além do conteúdo

explícito, o autor, o destinatário e as formas de codificação e transmissão da mensagem.

Como pesquisadora que trabalha na Instituição pesquisada, ressalto a importância desse processo de análise, pois estar inserida no contexto pesquisado, oportuniza uma leitura mais ampla da realidade local, além de que, a escuta e interpretação dos dados coletados, permite ampliar a visão que se tem, percebendo outros pontos de vista.

Uma pesquisa que utiliza a análise de conteúdo necessita fundamentar-se numa explicação clara de seus objetivos, Moraes (1999) destaca que ao concluir-se uma pesquisa é importante ser capaz de explicar com clareza os objetivos do trabalho realizado. Bem como, Bardin (2011) informa que a organização da análise de conteúdo, se dá em três polos cronológicos, pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase de organização, segundo Bardin (2011, p. 125) “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”, o autor destaca que essa fase normalmente se organiza em três missões, a primeira é a escolha dos documentos a serem submetido à análise, a segunda e a formulação das hipóteses e dos objetivos e a terceira é a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Já a exploração do material, como afirma Bardin (2011, p. 131), é o momento da aplicação sistemática das decisões tomadas, “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. O tratamento dos resultados obtidos e interpretação, é o momento em que os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos, afirma Bardin (2011).

Utilizando-se das contribuições de Bardin (2011), no primeiro momento para análise do conteúdo da presente pesquisa, foi realizada a pré-análise, ou seja, foram realizadas as transcrições de todas as entrevistas semiestruturadas. Depois, foi realizada a leitura atenta do material, pois como coloca Bardin (2011, p. 47) “a leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que figura em segundo plano”.

Após a pré-análise, foi realizada a exploração do material, o qual consistiu em codificar o conteúdo coletado e a partir disso, organizar categorias. A codificação é o processo necessário para saber por que se analisa, e explicitá-lo de modo que se possa saber como analisar, Bardin (2011, p.133) ressalta a necessidade de especificar hipótese e de enquadrar a técnica dentro de um perfil teórico, o autor também afirma que, “a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”. Assim, a organização da codificação passa pelo recorte, que é a escolha das unidades, a enumeração, que consiste na escolha das regras de contagem e na classificação e a agregação, que são a escolha das categorias.

A categorização, etapa também realizada na exploração do material, “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”, afirma Bardin (2011, p. 147), o autor também informa que essas categorias, reúnem um grupo de elementos, sob um título genérico, esse agrupamento é realizado a partir das características comuns destes elementos, sendo que vários podem ser os critérios de categorização: semântico, sintático, léxico e expressivo. Desse modo, “classificar os elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles.”, (Bardin, 2011, p. 148).

Nesse sentido, Moraes (1999), também disserta sobre o método de análise de conteúdo. Após a coleta das informações a serem analisadas, o autor propõe cinco etapas para análise do conteúdo, que é a preparação das informações, unitarização ou transformação do conteúdo em unidades, categorização ou classificação das unidades em categorias, descrição e interpretação.

A preparação consiste, segundo Moraes (1999) em identificar as diferentes amostras de informação a serem analisadas, ou seja, recomenda-se a leitura de todos os materiais, e filtrá-los de acordo com os objetivos da pesquisa. Após isso, o autor sugere iniciar o processo de codificação, sendo que, deve estabelecer um código que possibilite identificar rapidamente cada elemento da amostra de depoimentos ou documentos a serem analisados.

As etapas descritas foram realizadas a partir da análise das entrevistas. Primeiro, buscou-se organizar as perguntas do roteiro de entrevista com os objetivos da pesquisa. Após essa organização, foram analisados os relatos, conforme os elementos apresentados. Essa organização se deu a partir de três objetivos, “concepções inclusivas”, “práticas” e “gestão”, cabe ressaltar que as perguntas norteadoras, foram essenciais nessa etapa.

Após os dados estarem preparados, eles deverão ser submetidos ao processo de “unitarização”, que segundo Moraes (1999) consiste em reler cuidadosamente o material com o fim de definir a unidade de análise, que posteriormente será submetido à classificação, além disso, o autor coloca que a natureza das unidades de análise será definida pelo pesquisador, as quais podem ser palavras, frases, temas ou mesmo documentos em sua forma integral.

Moraes (1999) ressalta que após a unitarização é necessário realizar a categorização, que é o procedimento de agrupar dados e considerar a parte comum existente entre eles, o autor destaca,

A categorização é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas. Podem ser sintáticos definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos, etc. As categorias podem ainda ser constituídas a partir de critérios léxicos, com ênfase nas palavras e seus sentidos ou podem ser fundadas em critérios expressivos focalizando em problemas de linguagem. Cada conjunto de categorias, entretanto, deve fundamentar-se em apenas um destes critérios. (MORAES, 1999).

Nesse sentido, a categorização facilita a análise da informação, mas deve fundamentar-se numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo, Moraes (1999) também coloca que o estabelecimento de categorias necessita obedecer a um conjunto de critérios, que devem ser válidas, exaustivas e homogêneas.

Para o processo de categorização, foram analisados os relatos e a partir disso, se estabeleceu as categorias iniciais, essa categoria se constitui a partir de expressões que apareceram de forma constante nas narrativas dos entrevistados. Após isso, foram criadas as categorias intermediárias, que buscaram agrupar conceitos que estavam relacionados nas expressões. Por último, chegou-se às

categorias finais, que conduziram às análises, e resultaram no capítulo da análise do conteúdo.

Após a categorização, é necessário realizar a descrição do conteúdo, ou seja, é necessário comunicar o resultado do trabalho, Moraes (1999), disserta que nas pesquisas qualitativas, essa etapa será constituída pela produção de “um texto síntese em que se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas”, sendo um dos momentos de maior importância na análise de conteúdo.

Uma análise de conteúdo não deve limitar-se à descrição, como afirma Moraes (1999), ela precisa “ir além, atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação, pois, a interpretação constitui um passo imprescindível em toda a análise de conteúdo”.

Por fim, após seguir todas as etapas colocadas pelos autores, buscou-se fazer a interpretação dos resultados obtidos com a pesquisa, para que, dessa maneira, os resultados se tornem significativos e válidos. Os dados coletados deram suporte para a construção de uma proposta de intervenção.

Os próximos capítulos oferecerão subsídios teóricos que auxiliarão na interpretação dos dados, traduzindo-se em novas perspectivas para área da educação inclusiva.

3 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO, É SOBRE A DIFERENÇA QUE ESTAMOS FALANDO

A inclusão é uma temática crescente na educação, para Lopes e Fabris (2013) é algo comum de se dizer nas aberturas de textos sobre inclusão, mas pouco se fala que ela está em plena sintonia com as emergências do presente. A preocupação com o tema inclusão/ exclusão social segundo Santos (2010) tem estado no centro dos debates políticos educacionais com vistas, a propor uma escola capaz de incluir todos, independentemente de suas singularidades, sejam elas físicas, sociais, cognitivas, psicológicas, culturais.

Conseqüentemente, o que parece é que a política de Estado para a inclusão tem levado os governos e as instituições sociais a adotarem como princípio o direito à igualdade e à diferença, cujo objetivo seria construir políticas sociais mais inclusivas.

Em nome de uma educação para todos, tem sido dado um especial destaque à valorização da diferença e ao respeito por ela. O que parece importante considerar é o que é diferente e não o que é igual. E nesse crescente debate, vêm à tona as discussões sobre a natureza das diferenças entre os homens em oposição à ideia humanista de igualdade universal. Pode-se dizer que é em tal cenário de tensão que têm emergido as discussões sobre as diferenças e as igualdades. (SANTOS, 2010, p. 29).

Visto que, o “direito de ser diferente” parece ser o imperativo proclamado pelas políticas educacionais, Santos (2010) afirma que a construção de uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças teve como princípio a inclusão.

Ao falar em inclusão, não podemos deixá-la ser vista apenas sob o aspecto de um imperativo legal que recentemente tem se instituído, Klein (2010) ressalta ainda, que a inclusão não pode estar centrada apenas em uma única dimensão, referente à educação do sujeito com deficiência no espaço da escola comum. Para a autora, se pensarmos a partir de um conceito mais amplo de inclusão, veremos que ela se constitui a partir de nossos próprios modos de vida e que não há mesmo como negá-la.

Se, por um lado, a inclusão coloca-se como uma exigência de alguns sujeitos que reivindicam igualdade para a lei, por outro lado, ela também pode estar atendendo aos requisitos de uma lógica econômica global que precisa de todos incluídos e que ainda tende a responsabilizar a própria sociedade pela exclusão de alguns. (KLEIN, 2010, p. 14).

A noção atual e emergente da inclusão é discutida segundo Lopes e Fabris (2013) como um processo datado e advindo dos muitos movimentos sociais, econômicos e culturais produzidos na história da modernidade. Porém, apontar processos de exclusão e de inclusão está sendo cada vez mais difícil, pois as fronteiras que separam incluídos e excluídos nem sempre são tão visíveis. Para Klein (2010) a condição de estar dentro dos espaços ditos de inclusão possibilita que o sujeito vivencie, ao mesmo tempo, posições de exclusão, sendo assim, não há uma fronteira nítida que separe incluídos e excluídos.

Dessa forma, ao seguir as reivindicações para incluir a todos, Meletti (2013) reforça que é necessário avaliar os limites de tornar a inclusão como possibilidade de ruptura e de transformação no contexto atual, pois segundo a autora:

O debate sobre inclusão parece desconsiderar que, em uma sociedade sustentada pelo modo de produção capitalista, exclusão e inclusão são partes constitutivas de um mesmo processo, submerso em uma trama social que sustenta sua interdependência. (MELETTI, 2013, p. 25).

Assim, Lopes e Fabris (2013) ressaltam que de uma forma crescente a inclusão tem sido potencializada, para as autoras essa potencialização visa minimizar os prejuízos e as inúmeras exclusões geradas pelas práticas que exploraram e discriminaram segmentos da população ao longo da história.

Desse modo, a sociedade exclui para incluir, mas inclui de forma precária, pois para Meletti (2013) a inclusão busca à inserção na sociedade que exclui, essa sociedade é desumana, já que visivelmente secundariza as pessoas, faz delas seres descartáveis que vivenciam formas extremas de alienação e de coisificação.

Nessa perspectiva, inclusão não significa superação ou ruptura com uma condição de exclusão, Maletti (2013) destaca que todos estão incluídos nas relações sociais que reiteram a ordem social vigente, mesmo quando estão inseridos por meio de privações, de processos de coisificação e de anulação, de modo precário, desumano e indigno.

Diante desse contexto, Skliar (2006) afirma que a questão da inclusão deveria ser colocada em outros termos e não, simplesmente, como uma resposta única à exclusão. Para o autor o mesmo sistema político, cultural, educativo que produz a exclusão não poderia ter a pretensão de instalar impunemente o argumento de um sistema radicalmente diferente – chama-se de integração, inclusão, ou como bem se deseje nomear.

Os processos de exclusão e inclusão segundo Skliar (2006) acabam sendo muito parecidos entre si, sendo a inclusão um mecanismo de controle que não é o oposto da exclusão, senão que o substitui como processo de controle social. Desse modo, o autor destaca:

É por isso que se pode notar a presença reiterada de uma inclusão excludente: cria-se a ilusão de um território inclusivo, e é nessa espacialidade na qual se exerce a expulsão de todos os outros que são pensados e produzidos como ambíguos e anormais. A inclusão, assim, não é mais do que uma forma solapada, às vezes sutil, ainda que sempre trágica, de uma relação de colonialidade com a alteridade. E é uma relação de colonialidade pois continua exercendo o poder de uma lógica bipolar dentro da qual todo o outro, todos os outros, são forçados a existir e subsistir. A inclusão e a exclusão, ao se tratar das duas únicas possibilidades de localização do outro – as quais, como já mencionei, acabam sendo somente um único lugar -, não são senão a perversão da ordem e do exercício de uma lei estéril que tem como finalidade unicamente a congruência. (SKLIAR, 2006, p. 28).

Diante de tal contexto, em que a máxima é a inclusão das diferenças, porém, de que diferença estamos falando? Santos (2010) nos leva a reflexão da dificuldade que se tem em lidar com as diferenças e o quanto é difícil aprender com o outro, com aquele que é diferente. Lopes (2007) afirma o que pressupõe a diferença, segundo as palavras da autora:

A diferença pressupõe uma materialidade que acaba em si mesma; em outras palavras, pressupõe algo negativo que o sujeito porta e que necessita ser corrigido/normalizado. Nessa linha de argumentação, a diferença passa necessariamente a ocupar o lugar do desvio, do não desejado, do incomum e do exótico. A escola, entendida como instituição normalizadora, olha para a diferença com o firme propósito de apagá-la, de torna-la algo indesejável devido o seu caráter de anormalidade e estranheza. Tanto a escola frisa o lugar do indesejado que acaba definindo o padrão desejável que servirá de referencial e de modelo de comparação entre aqueles ditos “normais” e aqueles ditos “anormais”. (LOPES, 2007, p.20).

Lopes (2007, p. 21) também destaca que “tratar a questão da inclusão pela diferença não significa anular a diferença ou não; pelo contrário, pode significar, entre outras coisas, redimensiona-la”, nesse sentido a autora afirma que isso significa pensar a diferença dentro de um campo político, em que as experiências culturais e comunitárias e práticas sociais são colocadas como integrantes da produção dessas diferenças, nas palavras da autora:

A diferença não pode ser entendida como um estado indesejável ou impróprio. Ela inscreve-se na história e é produzida com ela. Sendo uma condição necessária para a própria ideia de inclusão, a diferença surge como possibilidade de resistência a políticas excludentes e a práticas classificatórias e hierárquicas. (LOPES, 2007, p. 21).

A questão de nomear o outro com diferentes termos constitui-se em mais um debate para denominar a alteridade é o que afirma Skliar (2003), sendo assim, “trata-se muito mais de pensar as oposições binárias entre os pares, trata-se de novas e velhas concepções que servem para traçar novas fronteiras de in/exclusão, referentes ao estar dentro, ao estar fora”, Skliar afirma:

As diferenças se constroem histórica, social e politicamente; as diferenças são sempre diferenças; não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade; as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou linguísticas [...]. (SKLIAR, 2003, p. 98).

Segundo Silva (2006) as diferenças são definidas nos parâmetros da sociedade, visto que não existe diferença sem um grupo social já formado, que é o que lhe dá sentido. Para a autora é o grupo que coletivamente conceitualiza uma diferença, que lhe dá importância e valor. Sendo assim, Silva destaca:

A diferença é, portanto, socialmente formulada, na razão particular da existência dos grupos sociais que são definidos pelos tipos de interação e intensidade dos conflitos. Diante disso, é pertinente questionar sobre a possibilidade de o indivíduo se diferenciar perante uma realidade que o induz, cada vez mais, a moldar-se ao mundo da produção e à racionalidade tecnológica, condições essas adversas para a afirmação das diferenças e para a participação nos processos coletivos e/ou individuais. (SILVA, 2006, p.114).

A contemporaneidade tem sido marcada pela construção de estratégias de regulação e controle da alteridade, Santos (2010) ressalta que dessa forma, tem se

produzido diferentes saberes sobre o outro, como uma forma de sujeita-lo a verdades constituídas como, o outro deficiente.

A deficiência é concebida como um fenômeno constituído por meio de múltiplas determinações que não se restringem a manifestações orgânicas, mas como destacado por Maletti (2013) é determinada pelas dimensões sociais, históricas e culturais da vida humana. Para a autora a deficiência é compreendida como uma condição de ser-no-mundo, vivida, experienciada, em permanente relação do sujeito com os outros. Em vista disso, mais do que as características corporais, com suas limitações, incapacidades, funcionalidades ou potencialidades, a deficiência é a leitura social feita dessa condição, é o olhar do outro e o sentido atribuído a ela.

Assim sendo, diante das divergências que o processo de inclusão tem provocado nos tempos atuais, Santos (2010) destaca que os discursos dominantes mostram uma certa intenção ao reduzir esse complexo processo a uma experiência escolar, para a autora à proximidade física das diferenças com aqueles chamados normais, “normais”, no contexto da sala de aula.

3.1 Histórico da Educação Especial No Brasil

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, Mantoan (2015) destaca que muitos desses alunos são marginalizados pelo insucesso de toda ordem, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e social. Sendo assim, falar de educação no Brasil, implica falar de desigualdade e diversidade, pois o país é constituído a partir da diversidade, mas de forma completamente desigual. (KASSAR, 2014).

A história da Educação Especial no Brasil começou na segunda metade do século XIX, antes desse período, as pessoas com deficiência eram vítimas de abandono e negligência é o que afirma Silva (2012). Em um primeiro momento, segundo a autora, a educação desses indivíduos acontecia em escolas anexas aos hospitais psiquiátricos e também em instituições especializadas, por conseguinte, o primeiro período da Educação Especial no Brasil foi caracterizado pela segregação.

Kassar (2011) destaca também que a história do atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil, foi construída separadamente da educação

oferecida à população que não apresentava deficiência. Desse modo, a autora afirma que a Educação Especial foi constituída como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum, consolidando um sistema de ensino paralelo em locais separados.

O marco da Educação Especial no Brasil, segundo Mendes (2010), foi no final do século XIX, inspirada na experiência europeia, com a inauguração, em 1854, do Instituto dos Meninos Cegos e, em 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos. Considerando o contexto da época, a criação dessas instituições, constitui-se num ato inusitado. Na Bahia, em 1874, foi criado o Hospital Juliano Moreira, iniciando a assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual. Já em 1887, no Rio de Janeiro, é criada a “Escola México” para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais.

Silva (2012), também destaca essa época, como um marco para a educação das pessoas com deficiência, pois, segundo a autora, nesse período, alguns brasileiros, inspirados em experiências realizadas por médicos, filósofos e educadores da Europa e dos Estados Unidos, começaram a organizar serviços voltados ao atendimento das pessoas com deficiências sensoriais, mentais e físicas.

A educação das pessoas com deficiência surgiu como fruto do trabalho de pessoas sensibilizadas com o problema, porém, em uma sociedade pouco urbanizada e pouco aparelhada cuja a população era em sua maior parte iletrada, a educação das pessoas com deficiência, como a educação da população em geral foram condenadas ao descaso, isso porque a educação não era vista como prioridade. (JANNUZZI, 2017).

O conhecimento e a análise da Educação Especial só poderão ser entendidos quando analisados dentro da história da educação, pois, a partir da análise do período colonial, percebe-se que prevaleceu o descaso do poder público com a educação, não apenas a Educação Especial, mas a educação de modo geral. Isso pode ser explicado por vários motivos, dentre eles a organização econômica do Brasil nesse período. (KASSAR, 2011; MENDES, 2010).

As instituições que foram criadas eram apenas para o atendimento dos casos mais graves e os casos “leves” eram ainda indiferenciados em função da falta de escolarização generalizada da população, segundo Mendes (2010). Silva (2012) também destaca esse fato, pois, as pessoas com deficiência realizavam a maior parte das tarefas, assim como as demais pessoas sem grandes problemas, apenas

as crianças com deficiências severas chamavam a atenção e eram colocadas em instituições.

A República no Brasil foi proclamada em 1889, com isso muitos profissionais que estudavam na Europa retornavam com o desejo de modernizar o Brasil. A medicina foi a primeira área a estudar os casos das crianças com prejuízos mais graves e criaram instituições junto a sanatórios psiquiátricos. O interesse dos médicos pelas pessoas com deficiência teve maior repercussão após a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública, alguns estados deram origem ao serviço de Inspeção médico-escolar e a preocupação com a identificação e educação dos estados anormais de inteligência. A deficiência estava predominantemente tratada como uma doença, em geral atribuída à sífilis, tuberculose doenças venéreas, pobreza e falta de higiene. (MENDES, 2010).

Nas duas primeiras décadas do século XX, o país vivenciava uma fase de estruturação, que resultou em mudanças na educação. Com a industrialização e a mudança geográfica brasileira, o processo de popularização da escola primária se iniciava, pois, o índice de analfabetismo era de 80%. Nesse mesmo período, a educação das pessoas com deficiência era influenciada pelas reformas nos sistemas educacionais, sob o ideário do movimento escolanovista¹¹. (MENDES, 2010).

No início da República os primeiros sinais de atenção as pessoas com deficiência aparecem sob o impacto de ideias difundidas na Europa. Pois, no século XX, países europeus apontavam a preocupação com os alunos que frequentavam a educação pública e não se beneficiavam totalmente dela. A partir disso, Benet e Simon iniciaram seus trabalhos de mensuração da inteligência, em 1905 publicaram uma escala de inteligência, com o objetivo de medir o desenvolvimento das crianças de acordo com a idade mental. (KASSAR, 2011).

Silva (2012) destaca que na história da Educação Especial no Brasil, duas vertentes pedagógicas foram observadas, a médico-pedagógica e a psicopedagógica. A vertente médico-pedagógica se caracteriza em submeter às decisões tanto relacionadas com o diagnóstico, quanto as práticas escolares aos

¹¹ O escolanovismo resultou da tentativa de superar a escola tradicional excessivamente rígida, magistrocêntrica e voltada para a memorização dos conteúdos. Desde a Revolução Industrial a burguesia precisava de uma escola mais realista, que se adequasse ao mundo em constante transformação. Os pedagogos Feltre, Basedow e Pestalozzi foram de certo modo precursores da Escola Nova, por preconizarem métodos ativos de educação, tendo em vista também a formação global do aluno. A partir do final do século XIX e início do XX, porém, é que se configurou definitivamente o movimento escolanovista. (ARANHA, 2006, p. 424).

médicos. Já na vertente psicopedagógica, há maior ênfase nos princípios psicológicos, embora o papel do médico ainda seja importante.

Segundo Kassar (2011) a ideia médico-pedagógica de diferenciar “normais” de “anormais” foi difundida, e a prática de identificação de alunos “anormais” era solicitado aos professores para organização de salas de aulas homogêneas.

A preocupação científica de identificação e tratamento dos “anormais” também estava presente na formação de Helena Antipoff. Seu trabalho foi de criação de classes homogêneas a partir da organização da educação primária na rede comum de ensino. Ela também foi responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Em 1932, Antipoff criou a Instituição Pestalozzi em Minas Gerais, a qual impulsionou a Educação Especial naquele estado e influenciou as ações ligadas à educação em todo o país. (KASSAR, 2011; MENDES, 2010).

Apesar de defender a diminuição das desigualdades sociais ao enfatizar as características individuais, a proposição de ensino adequado e especializado, a adaptação de técnicas de diagnóstico, especificamente do nível intelectual, a influência do movimento escolanovista na Educação Especial, afirma Mendes (2010), muito contribuiu para a exclusão dos diferentes das escolas regulares naquela época

A igualdade de oportunidades tão pregada passou a significar obrigatoriedade e gratuidade do ensino, ao mesmo tempo em que a segregação daqueles que não atendiam as exigências escolares, passou a ser justificada pela adequação da educação que lhes seria oferecida. (MENDES, 2010, p. 97).

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) inicia-se no Brasil a Segunda República (1945-1964), também chamada de República Populista. Nesse período entre 1950 a 1959 segundo Mendes (2010) houve maior expansão no número de estabelecimentos de Ensino Especial.

O período de expansão do número de estabelecimentos de Ensino Especial, ficou conhecido como período de institucionalização, pois, foi caracterizado pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais ou escolas especiais, é o que afirma Silva (2012). A autora também destaca que grande parte dessas instituições ainda

existem e exercem um importante papel na prestação de serviço em Educação Especial.

Durante a primeira metade do século XX, com a escassa escola pública e os espaços segregados, pais e profissionais de pessoas com deficiência passaram a se organizar e formar instituições privadas de atendimento. Em 1954, é criada a primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). (KASSAR, 2011; MENDES, 2010).

O Ministério da Educação a partir de 1958 começou a prestar assistência técnica e financeira as secretarias de educação e instituições especializadas. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases reconhece a educação dos “excepcionais”, indicando a matrícula quando possível na rede regular, porém não deixa de apoiar financeiramente instituições especializadas. (KASSAR, 2011; MENDES, 2010).

A primeira constituição, em 1967, após o Golpe de 1964, previu o plano nacional de educação. A obrigatoriedade do ensino passa para oito anos, além de ser um período decisivo para a Educação Especial, pois cria-se um órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que passou a ter a responsabilidade de formular e impulsionar as ações de educação especial no Brasil. (KASSAR, 2011).

A Educação Especial passa a ser foco como política de estado, no entanto não dispensou a contribuição do setor privado. Em 1976 o II Plano Setorial de Educação, entendia que a Educação Especial resultava da ação conjugada da iniciativa público-privada. O plano tinha o objetivo de assegurar a igualdade de oportunidades. (KASSAR, 2011).

Mesmo com os esforços na década de 1970, apenas 13,8% da população que iniciou a primeira série em 1972 terminou a oitava série em 1979. Nesse contexto que a Educação Especial vem tomando corpo, de modo que durante essa década diversas classes especiais foram criadas, iniciando a ideia da integração. Os alunos que demandavam atendimento especializado continuaram assumidos pelo setor privado, nas instituições especiais assistenciais. (KASSAR, 2011).

Silva (2012) destaca o princípio da normalização na história da Educação Especial brasileira, a autora afirma que as escolas regulares na década de 1970 começaram a aceitar matrículas de alunos com deficiência em classes comuns ou em classes especiais das escolas regulares.

Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos países nórdicos em 1969, quando questionaram as práticas sociais e escolares de segregação, Mantoan (2015) afirma que a ideia fundamental da integração é o princípio de normalização, ou seja, ela pode ser entendida como a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço dessa modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da Educação Especial às escolas comuns. A autora também destaca o objetivo da integração:

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que foi anteriormente excluído. O mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades. (MANTOAN, 2015, p. 28).

A distinção entre integração e inclusão, segundo Mantoan (2015) é um bom começo para o esclarecimento do processo de transformação das escolas, de modo que possam receber, indistintamente, todos os alunos, nas salas de aula comuns e em todos os níveis e etapas de ensino.

3.2 Inclusão, uma nova era para a Educação Especial?

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, Mantoan (2015) destaca que a inclusão não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais.

No Brasil, adotou-se a expressão educação inclusiva para traduzir a orientação política proposta e que acarreta inúmeras mudanças nas atitudes das pessoas e nas práticas educacionais das organizações de ensino-aprendizagem é o que afirma Carvalho (2012). Para a autora a dimensão atitudinal reveste-se da maior importância, ao lado de inúmeras outras de cunho político-administrativo e político-pedagógico que envolvem sistemas e organizações.

As políticas de Educação Especial no Brasil adotaram orientação inclusiva, Carvalho (2012) destaca que as políticas procuraram assumir essa prática democrática com atributos políticos voltados para a realização humana. Porém, para a autora os desafios estão, em torno dos procedimentos a serem adotados no planejamento e na implementação dessa ideia ou, dito de outro modo, desse valor.

O Brasil do final dos anos 1980 foi marcado por um processo de redemocratização, durante esse período de reconstrução foi promulgada a Constituição Federal de 1988, que se configurou como um novo estatuto jurídico para o país, descentralizando e municipalizando os direitos sociais, para a execução de políticas sociais, inclusive na educação. Assim, a educação passa ser apresentada como um Direito Social, universalizando a educação, passando a ser política educacional para uma política pública de caráter universal. (KASSAR, 2011).

Nesse mesmo período inicia a disseminação da proposta da Educação Escolar Inclusiva, sendo atribuídos por três aspectos. O primeiro, mudanças importantes ocorridas pelo mundo. Segundo, movimento das pessoas, pais e profissionais ligados a deficiência. Terceiro aspecto, convenções internacionais, aceitas e ratificadas pelo Brasil. (KASSAR, 2011).

A inclusão escolar foi colocada por Silva (2012) como uma filosofia a qual alunos, familiares, educadores e membros da comunidade unem-se para criar escolas cuja base é a aceitação, a luta pelo direito de ocupar o seu lugar na escola e a colaboração entre os envolvidos. Silva (2012) também destaca que a inclusão escolar proporciona para as pessoas com deficiência a oportunidade de vivenciar experiências em contexto reais, o que as prepara melhor para a vida na comunidade.

Em 1990 o Brasil participa da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia coube a responsabilidade de assegurar a universalização do direito a educação. Disso, decorreu a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, concluído em 1993, com o objetivo de assegurar a todos os brasileiros “conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida”. (KASSAR, 2011).

Um documento que marcou a Educação Especial no Brasil, foi a Declaração de Salamanca, 1994. Essa Declaração enuncia que diante do alto custo em manter instituições especializadas as escolas comuns devem acolher a todas as crianças independentemente de suas condições. Dois anos mais tarde, a LDB de 1996 é promulgada propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças. (KASSAR, 2011).

As relações estabelecidas entre poder público e privado, com as legislações. Acabaram caracterizando instituições como Pestalozzi e as APAE's como protagonistas pela Educação Especial brasileira. Porém, com o impacto de

documentos como a Declaração de Salamanca, no início dos anos 90 ações foram propostas.

Em 1994 no Governo de Itamar Franco, foi elaborado um documento denominado “Tendências e Desafios da Educação Especial”, o documento afirmava a importância da inclusão de alunos com deficiência na escola regular, além da compreensão do conceito de inclusão e das oportunidades de aprendizagem na sala de aula regular.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi aprovada em 1996 trazendo preceitos importantes para a matrícula de alunos com deficiências nas escolas do país. Kassar (2011) afirma que acordos foram assinados e muitos se transformam em leis no país, como é o caso da aprovação do Decreto nº 3.956/01, promulgando a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. No mesmo ano, a Resolução 02/2001 aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

A partir do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva a difusão dos princípios de inclusão continuou como prioridade nacional, a educação deveria promover a equidade, valorizar a diversidade e proporcionar inclusão social. O Ministério da Educação implantou um conjunto de programas e ações para formação da política de educação inclusiva. Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Escola Acessível, que visa a adaptação arquitetônica das escolas; Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, de formação de multiplicadores para a transformação de sistemas educacionais comuns em sistemas inclusivos; Programa Incluir, para acesso as instituições federais de Ensino Superior aos alunos com deficiências. (KASSAR, 2011).

Na história da educação brasileira a separação foi constituída como preferência e não exceção, sendo talvez até hoje, a separação como uma prática pedagógica. (KASSAR, 2011). Carvalho (2012) destaca que problematizar esses aspectos ao lado de tantos outros de natureza política, social, econômica, cultural e pedagógica não traduz uma posição às novas orientações que se pretende imprimir à Educação Especial. Ao contrário, a autora destaca que se trata de colocar os

pingos nos “is” da educação inclusiva, sem romantismo e com os pés no chão, para que dê certo.

3.3 Documentos Oficiais da Educação Especial e Inclusiva

A educação inclusiva está em desenvolvimento, mesmo com as inúmeras dificuldades que os sistemas têm enfrentado. As políticas públicas exercem uma função muito importante para a efetivação e orientação de como a inclusão escolar deve acontecer. Diante disso, abaixo é apresentado um quadro com os principais dispositivos legais que orientaram e orientam a educação inclusiva no Brasil. Cabe ressaltar que além dos documentos apresentados, existem outros relacionados as pessoas com deficiência, porém foram eleitos os mais significativos para a presente pesquisa.

Quadro 6 – Documentos oficiais da educação inclusiva, de acordo com o nome, ano e objetivo

Documento de Referência	Ano de aprovação	Objetivo Principal
Constituição da República Federativa do Brasil	1988	Instituir a educação como direito de todos, sendo garantida a igualdade de condições para o acesso e permanência.
Declaração de Salamanca	1994	Estabelecer princípios, políticas e práticas referente às necessidades educativas especiais.
Plano Nacional de Educação	2001	Estabelecer metas educacionais a serem cumpridas pelos governos federais, estaduais e municipais.
Resolução CNE/ CEB nº 2	2001	Instituir as diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica, em todas as etapas e modalidades.
Política Nacional de Educação Especial na	2008	Garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com

Perspectiva da Educação Inclusiva		deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas escolas regulares.
Decreto nº 7611	2011	Dispor sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
Plano Nacional de Educação	2014	Estabelecer metas educacionais a serem cumpridas pelos governos federais, estaduais e municipais.
Lei Brasileira de Inclusão	2015	Assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.
Decreto nº 10.177	2019	Dispor sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Fonte: Elaborado pela autora

3. 4 Contexto do Cenário Inclusivo

Há alguns anos tem se avolumado uma reflexão e conseqüente midiatização da temática sobre a inclusão. Essa discussão e os estudos decorrentes dessa genuína preocupação mereceram atenção de congressos e declarações internacionais e uma legislação crescente acerca, sobretudo, dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

No Brasil em 2019, haviam 47.874.246 de alunos matriculados na Educação Básica, sendo que 1.250.967 de estudantes são da Educação Especial, o que representa 2,6% das matrículas. Esses dados da Educação Especial, segundo o Censo Escolar de 2019 (INEP, 2020) significa um aumento de 25% em relação a 2015, em que o número total de matrículas era de 930.683, dado importante, que representa a efetivação da Lei Brasileira de Inclusão, que entrou em vigor em julho de 2015. Além disso, fica evidente que o maior número de matrículas está no Ensino Fundamental, com 70,8%, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 1 – Número de matrículas da Educação Especial por etapa de Ensino – 2015 - 2019

NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR ETAPA DE ENSINO – 2015-2019

ANO	ETAPA DE ENSINO					
	Total	Educ. inf.	Ens. fund.	Ens. méd.	Prof. con./sub.	EJA
2015	930.683	64.048	682.667	65.757	3.306	114.905
2016	971.372	69.784	709.805	75.059	2.899	113.825
2017	1.066.446	79.749	768.360	94.274	3.548	120.515
2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	5.313	130.289
2019	1.250.967	107.955	885.761	126.029	4.784	126.438

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Fonte: INEP, 2020

Além do cenário nacional, cabe destacar o contexto da Educação Especial na região Sul, no estado do Paraná e na cidade de Curitiba, pois do total de matrículas da Educação Especial 18,5% são na região Sul, 8% no estado do Paraná e 1% na cidade de Curitiba, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 2 – Matrículas da Educação Especial conforme a Região Geográfica

Região Geográfica	Total de matrículas	Total de Matrículas Educação Especial
Brasil	47.874.246	1.250.967
Sul	6.476.418	232.504
Paraná	2.572.007	100.262
Curitiba	404.319	13.418

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Censo Escolar de 2019 (INEP, 2020)

Os dados do Censo Escolar de 2019 (INEP, 2020) também evidenciam que o percentual de alunos incluídos em classe comum aumentou gradativamente ao

longo dos anos, representando um crescimento de 4,4%, pois em 2015 esse percentual era de 88,4%, já em 2019 esse percentual passou para 92,8%.

Tabela 3 – Percentual de alunos de 4 a 17 anos da Educação Especial incluídos em Classes Comuns por dependência administrativa – 2015 – 2019

PERCENTUAL DE ALUNOS DE 4 A 17 ANOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUÍDOS EM CLASSES COMUNS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – 2015-2019

ANO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2015	88,4%	95,8%	73,4%	96,1%	95,8%	41,0%
2016	89,5%	96,3%	79,6%	96,6%	96,2%	44,2%
2017	90,9%	96,8%	82,1%	97,4%	96,6%	47,6%
2018	92,1%	97,3%	86,7%	98,0%	97,1%	51,8%
2019	92,8%	97,6%	90,1%	98,3%	97,4%	56,7%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Fonte: INEP, 2020

No Brasil, em média 87% dos estudantes da Educação Especial, estão matriculados em classes comum, o que significa 1.090.805 estudantes. Na região Sul esse número chega em 175.581, no Paraná, isso representa 57.713 matrículas, sendo 8.354 na cidade de Curitiba, (INEP, 2020).

Tabela 4 – Matrículas em Classe Comum por Região Geográfica

Região Geográfica	Total de Matrículas Educação Especial	Matrículas em Classe Comum
Brasil	1.250.967	1.090.805
Sul	232.504	175.581
Paraná	100.262	57.713
Curitiba	13.418	8.354

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Censo Escolar de 2019 (INEP, 2020)

O número de alunos da Educação Especial matriculados em classe comum em instituições privadas também chama a atenção, pois do total dessas matrículas,

apenas 7% são em instituições privadas. No Sul do país isso representa 6,4%, no Paraná 3,8%, porém na cidade de Curitiba 11,9% (INEP, 2020).

Tabela 5 – Matrículas em Classe Comum em Instituições Privadas

Região Geográfica	Matrículas em Classe Comum	Matrículas em Instituições Privadas
Brasil	1.090.805	76.874
Sul	175.581	11.325
Paraná	57.713	3.863
Curitiba	8.354	1.608

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Censo Escolar de 2019 (INEP, 2020)

Outro dado importante são as matrículas por etapa de ensino. Em 2019 no Brasil, haviam 11.905.232 alunos matriculados no Ensino Fundamental II, sendo 349.592 da Educação Especial, incluídos em classes comuns de ensino, isso mostra que apenas 2,9% dos estudantes são de inclusão. No contexto do Sul do país isso representa 3,8% das matrículas, já no Paraná 3,1% e em Curitiba 2,8% (INEP, 2020).

Tabela 6 – Matrículas em Classe Comum o Ensino Fundamental II

Região Geográfica	Total de matrículas no Ensino Fundamental II	Matrículas em Classe Comum no Ensino Fundamental II
Brasil	11.905.232	349.592
Sul	1.596.852	61.763
Paraná	630.821	20.020
Curitiba	97.725	2.820

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Censo Escolar de 2019 (INEP, 2020)

A partir dos dados do Censo Escolar de 2019, fica evidente o crescimento da Educação Especial no Brasil, principalmente após a efetivação de algumas legislações como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, pois nessa época, no Brasil, apenas 375.775 alunos estavam em classes comuns, visto que, em 2019, esse número chega em

1.090.805, decorrente de um crescimento de 715.030 matrículas em 11 anos, ou seja, cerca de 65%. (INEP, 2008 e 2020).

Apesar do crescimento de estudantes de inclusão no Ensino Regular, é preciso destacar a desigualdade que ainda existe no Brasil, pois apenas cerca de 2% das pessoas com deficiência estão atualmente nas escolas, sendo que, 21% da população brasileira tem alguma deficiência, ou seja, mesmo diante dos avanços legais que o país alcançou a exclusão ainda é muito significativa. (IBGE, 2019).

4 INCLUSÃO: CONCEPÇÕES QUE SE DESDOBRAM EM PRÁTICAS

4.1 O fazer pedagógico e a Prática Inclusiva

Docência, segundo Veiga (2009) no sentido etimológico tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. A autora também destaca que no sentido formal, docência é o trabalho dos professores, os quais empenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas.

Nesse sentido, Veiga (2009) destaca que a docência requer formação profissional para seu exercício, exige conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente, exige aquisição de habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade.

Por conseguinte, existe algo que permeia a vida profissional desde o momento da escolha do ofício, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, que é a construção da identidade docente. Veiga (2009), afirma que essa identidade é construída sobre os saberes profissionais e sobre as atribuições de ordem ética e deontológica, sendo que, sua configuração tem a marca das opções tomadas, das experiências realizadas, das práticas.

Assim, Nóvoa (2004) explica que a “identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Sendo assim, Veiga (2009, p.28) afirma:

Essa referência deixa claro que a identidade profissional se constrói com base no significado dos movimentos reivindicatórios dos docentes e no sentido que o profissional confere a seu trabalho, definindo o que quer, o que não quer e o que pode como professor.

Desse modo, Veiga (2009) destaca que a identidade docente é uma das condições para sua profissionalização e envolve o delineamento da cultura do grupo de pertença profissional, sendo integrada ao contexto sociopolítico.

Nóvoa (2004) afirma que existem três dimensões na construção da identidade docente. O desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de construção de

vida do professor, o desenvolvimento profissional, que está relacionado aos aspectos da profissionalização e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a obtenção de seus objetivos educacionais.

Pimenta (1999) destaca que a identidade profissional do professor está em constante transformação, pois para a autora a identidade profissional se constrói com base na significação social da profissão, na revisão constante dos significados sociais da profissão e na revisão das tradições. Além disso, também se constrói com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Eles também colocam que a identidade profissional constrói-se,

Pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 1999, p. 19).

O processo identitário, segundo Nóvoa (1995, p. 17) passa também pela capacidade de exercer com autonomia a atividade e pelo sentimento que se controla o trabalho. Essa maneira como cada um ensina, está diretamente dependente daquilo que cada um é como pessoa, sendo assim, o autor questiona: “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina? ” Sendo assim, é impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Diante das concepções de formação permanente e identidade docente, Imbernón (2009) destaca que a formação permanente do professorado deve potencializar a identidade docente, para o autor a identidade docente é o resultado da capacidade de reflexão, é a capacidade da pessoa ou grupo intimamente conectado de tornar-se objeto de si mesmo que dá sentido à experiência, integra novas experiências e harmoniza os processos.

Imbernón (2009) afirma que a história do professorado e de sua formação é caracterizada por dependência e subsídio, de ser objeto de tudo e, predominantemente, da formação, sem reconhecimento da identidade. Segundo o autor, nas últimas décadas tem-se dado importância à subjetividade dos docentes, ou seja, ver que a experiência educativa não é neutra, mas eminentemente subjetiva com valores éticos e morais, sendo assim:

O (re)conhecimento da identidade permite interpretar melhor o trabalho docente, interagir melhor com os outros, com o contexto que se vive dia a dia nos centros, já que as experiências de vida do professorado se relacionam com as tarefas profissionais, já que o ensino requer um envolvimento pessoal. E a formação baseada na reflexividade será um elemento importante para analisar o que são ou que acreditam ser e o que se faz e como se faz. (IMBERNÓN, 2009, p. 75).

Nessa perspectiva, Minetto (2012) destaca a relação da ação docente com o ensino inclusivo. A autora afirma que existe uma grande expectativa depositada nos professores e o disparate está quando se espera que todos os professores sejam capazes de forma semelhante de acolher a diversidade, desconsiderando a necessidade de se entender a subjetividade do docente enquanto pessoa, que, ao exercer sua profissão, tem também suas facilidades e dificuldades.

O professor é o eixo principal. Ele tem em suas mãos a possibilidade de ações. Ele não pode tudo, mas pode muito. O professor sabe muito do aluno, mais do que imagina. Possui potencial invejável para organizar estratégias de ação modificá-las em segundos, diante de seus alunos. Porém, esquecemos que ele é uma pessoa, com uma história de vida, concepções próprias, sentimentos, preconceitos, medos, ansiedades, oriundos de uma experiência de vida anterior. (MINETTO, 2012, p. 36).

Visto que, ao considerar o novo contexto escolar com a inclusão de todos os estudantes novos olhares poderão ser direcionados a todos os sujeitos, com o devido entendimento de sua totalidade. Gomes e Gonzalez Rey (2007) destacam que ao considerar o aluno de inclusão como cidadão que possui direitos e deveres, muda-se o enfoque social de suas vidas, sendo considerados produtores e reprodutores de sua realidade social, caracterizando suas limitações como secundárias, proporcionando o desenvolvimento de novas relações de convivência individuais e sociais. Assim, os autores destacam que essa mudança de enfoque esbarra em aspectos subjetivos que há muito delimitam e estigmatizam esses alunos.

Ao considerar o processo de inclusão, verifica-se segundo Gomes e Gonzalez Rey (2007) que ao mesmo tempo em que se explicita e objetiva as legislações e políticas educacionais no Brasil, pouco se considera em relação ao sentido subjetivo dos sujeitos que as leis abarcam, como se as formulações pudessem se sobrepor ao relato particular e individual dos agentes humanos envolvidos na questão.

(...) muito pouco se explorou aquilo que, de fato, os agentes humanos envolvidos, entre eles os profissionais da educação, realmente sentem quando passa a fazer parte da rotina escolar um aluno atípico em relação aos demais, em decorrência de seus déficits mentais, físicos ou sensoriais, e que sentidos cercam seus posicionamentos frente a esse novo aluno. (GOMES, GONZALEZ REY, 2007, p. 409).

Com efeito, Gomes e Gonzalez Rey (2007) afirmam que somente quando for reconhecida a singularidade dos professores é que novas representações acerca do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais serão alcançadas, com novas posturas e formações teóricas e práticas.

Enquanto os docentes não forem revistos como expressão de sentidos subjetivos individuais e sociais, como sujeitos construtores e singulares, dotados de crenças, desejos, frustrações e afetos, não poderão assumir o papel de educar todo e qualquer aluno, de modificar e redimensionar sua prática profissional para ações mais igualitárias, e a instituição escolar continuará reproduzindo o círculo cruel da diferenciação e exclusão dos alunos. (GOMES, GONZALEZ REY, 2007, p. 413).

Se o professor é um sujeito com história de vida e experiências próprias, Minetto (2012) destaca que ele interage com os alunos a partir das relações estabelecidas ao longo de sua vida pessoal, de sua formação profissional e de sua prática pedagógica, retrata o seu modo de ser e agir, suas concepções. Sendo assim, coloca a autora, mesmo quando suas práticas pedagógicas têm pressupostos de inclusão, elas podem vir acompanhadas de concepções excludentes e segregacionistas.

Em vista disso, ouvir o professor e buscar entender suas concepções são elementos fundamentais para estruturar uma relação adequada entre o currículo e a ação pedagógica, afirma Minetto (2012). Correlacionar seus pensamentos com as dificuldades do cotidiano seria entender que a subjetividade do professor compõe o currículo.

Para tanto, Gomes e Gonzalez Rey (2007) apontam que a falta de capacitação institucional é inseparável desse processo, o qual influencia o aspecto subjetivo dos professores, formando barreiras para a efetivação da proposta educacional inclusiva. Os autores evidenciam a necessidade de contextualizar a singularidade dos professores, no que se refere ao sentido subjetivo quanto a humanização do ensino para todos.

Com efeito, a formação deveria dar importância às emoções do professorado, é o que afirma Imbernón (2009), para ele o professorado necessita de uma formação que vá além dos problemas gerais, uma formação mais preocupada em ajudar a estabelecer vínculos afetivos entre o professorado, saber trabalhar com emoções, motivar-se, reconhecer as emoções dos outros professores, já que ajudará a conhecer as próprias emoções e permitirá situar-se na perspectiva do outro, sentir o que o outro sente. Sobretudo, segundo o autor, desenvolver a autoestima docente.

Paralelamente, Imbernón (2009) destaca que o atual conceito de identidade docente, permite questionar muitas coisas, como o fato de não existir uma etapa determinada na qual o professorado se forma e outra na qual está na prática educativa, como indica a tradição dos itinerários formativos. O autor afirma que a consciência da subjetividade docente que leva em conta a identidade coletiva permitirá detectar as mais significativas necessidades tanto educativas como do contexto, favorecendo que a situação da formação do professorado seja parte intrínseca da profissão ao longo de toda a carreira docente.

Além disso, Imbernón (2009) afirma que também se deve dizer que a identidade pessoal se encontra inter-relacionada com a identidade coletiva ou com o desenvolvimento profissional coletivo ou institucional.

4.2 O professor, o profissional de apoio e o trabalho cooperativo: desafios para a gestão

Ser professor envolve muito mais do que uma formação acadêmica, segundo Imbernón (2006, p. 29) “a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais”, com efeito, o trabalho do professor envolve o coletivo, Imbernón (2009, p. 58) destaca,

O que se pretende analisar é que, hoje em dia, o ensino se transformou num trabalho necessária e imprescindivelmente coletivo para melhorar o processo de trabalho do professorado, a organização das instituições educativas e a aprendizagem do alunato. (IMBERNÓN, 2009, p. 58).

Com o advento da educação inclusiva, surge no contexto da sala de aula, a figura do profissional de apoio pedagógico, o qual desafia ainda mais o trabalho

cooperativo do professor, pois, além do trabalho com o estudante, o professor é desafiado a trabalhar em parceria com esse “novo” profissional.

Segundo Mendes (2014) em decorrência das demandas das políticas de inclusão escolar, uma nova tendência vem crescendo, a utilização de profissionais como fonte de apoio primário nas salas de aula de ensino regular. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão, em seu primeiro capítulo das disposições gerais,

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (BRASIL, 2015).

No contexto escolar, esses profissionais têm recebido as mais variadas denominações, afirma Mendes (2014), essas denominações são “auxiliar de vida escolar”, “cuidador”, “profissional de apoio”, “auxiliar”, “estagiário”, etc, mas reforça a autora, eles têm recebido a função de assistir o aluno com deficiência sob a supervisão do professor da classe comum.

A Nota Técnica nº 19, expedida pelo MEC em 2010, esclarece sobre o papel do profissional de apoio e organização necessária para a oferta desse serviço.

Dentre os serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Na organização e oferta desses serviços devem ser considerados os seguintes aspectos:

- As atividades de profissional tradutor e intérprete de Libras e de guia intérprete para estudantes surdocegos seguem regulamentação própria, devendo ser orientada sua atuação na escola pela educação especial, em articulação com o ensino comum;
- Os profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam 70 essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência;
- A demanda de um profissional de apoio se justifica quando a necessidade específica do estudante público alvo da educação especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes;
- Em caso de educando que requer um profissional “acompanhante” em razão de histórico de segregação, cabe à escola favorecer o desenvolvimento dos processos pessoais e sociais para a autonomia, avaliando juntamente com a família a possibilidade gradativa de retirar esse profissional;

- Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno;
- O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público alvo da educação especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola;
- Os demais profissionais de apoio que atuam no âmbito geral da escola, como auxiliar na educação infantil, nas atividades de pátio, na segurança, na alimentação, entre outras atividades, devem ser orientados quanto à observação para colaborar com relação no atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes. (BRASIL, 2010).

Por outro lado, fica evidente a variedade de serviços de apoio e de profissionais que o atual contexto demanda para a efetivação dos princípios inclusivos. Mendes (2014, p. 42) destaca a importância de se ter clareza do papel de cada ser envolvido para que não aconteçam esquivas em relação às responsabilidades de cada um perante os novos desafios da inclusão, além disso, reforça a autora “a intervenção e o trabalho em parceria do professor é de fundamental importância para o desempenho acadêmico desses estudantes”.

Com isso, fica evidente a importância da gestão nos encaminhamentos e apoios para o trabalho com a inclusão, pois a escola é uma organização social, um espaço sociocultural interativo que se constitui em um ambiente onde se manifestam múltiplas dimensões dinâmicas que se movimentam como expressão de vontades, interesses e intenções, é o que afirma Lück (2011). Para a autora essas dimensões se fundamentam em condições que demandam a atenção contínua dos gestores escolares sobre os processos socioculturais presentes na dinâmica cotidiana da escola, que se constituem em veículo e condição determinantes da qualidade do ensino.

Uma escola é muito mais do que um prédio e suas condições materiais e recursos de funcionamento. Não é tão somente um lugar onde se desenvolve um currículo, nem uma estrutura administrativo-pedagógica, nem, muito menos, um conjunto de espaços onde aulas são dadas. Ela é uma organização social, isto é, uma coletividade dinâmica, intencionalmente organizada com o objetivo de promover com seus alunos o desenvolvimento de cidadãos críticos, mediante sua compreensão do mundo, de si mesmos e de seu papel nesse mundo, pela vivência de experiências sociais significativas. E é na medida em que estes resultados de fato orientem seu trabalho que se tem uma escola em seu sentido pleno. (LÜCK, 2011, p. 85).

Além do que, Lück (2011) destaca que a possibilidade de se efetivar o trabalho educacional com significado social, só é possível na gestão dos processos

de comunicação e relacionamento interpessoal organizados da coletividade escolar, com qualidade social, constituída por um ambiente voltado para a formação e aprendizagem dos alunos.

Lück (2011) também destaca a escola com um espaço marcado por um cotidiano vivo, marcado por tensões entre acomodação e transformação, conformismo e resistência, interesses individuais e coletivos, conservação e inovação, senso comum e proposições teóricas. Sendo que, segundo a autora é a gestão do cotidiano que pressupõe a atuação no sentido de diminuir o espaço das contradições e promover as articulações necessárias para favorecer a superação de diferenças, sem perder a riqueza da diversidade.

Assim também, pensar a escola como um espaço de diversidade e que a gestão precisa ser atuante, destaca-se a concepção de escola/ensino inclusivo, pois como colocado na Declaração de Salamanca:

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 especiais¹² 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 reuplicar 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. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 9).

Sage (1999, p. 131) afirma que a realização do ensino inclusivo requer uma percepção do sistema escolar como um todo unificado, sendo assim, existe a exigência de pessoal administrativo no nível central que não apenas acredite que essa unificação seja desejável e possível, mas que comunique essa visão em todo o seu comportamento, tanto em palavras como em ações. Sendo assim, o autor destaca,

¹² Ao longo da história, vários termos foram criados para definir a clientela da Educação Especial e, além disso, evitar que a palavra usada para designar essas pessoas seja pejorativa e reflita o preconceito da sociedade. Por esse motivo, alguns termos não são mais utilizados no meio científico e nem mesmo nos dispositivos legais mais recentes. Sendo assim, o termo utilizado atualmente é aluno com deficiência. (SILVA, 2012)

Os comportamentos inclusivos de professores e diretores escolares de nível básico são seriamente reduzidos se os administradores do nível da política não lhes proporcionarem um apoio explícito. Os pronunciamentos desse apoio devem ser reforçados por passos organizacionais que demonstrem um sistema realmente unificado. (SAGE, 1999, p. 131).

Uma peça fundamental observada na promoção de escolas inclusivas é o desenvolvimento de comportamentos cooperativos é o que afirma Sage (1999). Além disso, o autor destaca que o processo de desenvolvimento da equipe proporciona uma oportunidade para identificar a capacidade de liderança dentro da escola. Isso encoraja os professores a ajudar outros professores e reforçam os comportamentos cooperativos, assim o diretor pode não apenas desenvolver habilidades desconhecidas, mas também a ajudar a estabelecer a colaboração no ambiente escolar.

Do mesmo modo, para que o trabalho com a inclusão seja efetivo, todos os profissionais que trabalham no sistema de ensino, segundo Mendes (2014), incluindo a gestão, precisam ter clareza dos princípios da inclusão escolar e estar de acordo em colocá-los em prática, pois, se isso não ocorrer pode desencadear o fracasso da escolarização dos alunos de inclusão. Para autora, esse fato pode gerar uma destruição em cadeia que se inicia no topo da pirâmide escolar, ou seja, surgiria uma não ação e retirada de responsabilidade da direção, e com isso, um descomprometimento dos professores e funcionários.

5 ANÁLISE DE DADOS: O QUE NOS REVELAM AS DISCUSSÕES?

Neste capítulo, será apresentada a análise dos dados e as discussões a partir do resultado da pesquisa. Inicialmente são apresentadas as categorias de análise. Após a escuta e transcrição das entrevistas, algumas palavras, conceitos foram se repetindo conforme o discurso dos entrevistados, indo ao encontro dos objetivos da pesquisa. Com isso, surgiram às categorias que irão compor a análise dos dados. Visto que o universo das entrevistas envolveu os professores, orientadores e profissionais de apoio, após a escuta e transcrição de suas falas, alguns pontos se mostraram relevantes percebidos como categorias. Abaixo segue um quadro de referência das categorias de análise de dados, segundo Moraes (1999).

Quadro 7 –Categorização dos Dados

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
Não tive formação Não busquei nenhuma formação Preparo dos professores	Formação inicial e continuada	Formação
Oportunidade Fazer como os demais Atividade diferente Adaptação Tirar de sala Condição	In/ exclusão	Concepção diferença e igualdade
Dificuldade Fazer material Correria do dia a dia Direito	Adaptações Práticas	Desafios das práticas de inclusão no cotidiano

Profissional de Apoio Centro de Inclusão Estagiário Condição financeira Perfil profissional	Apoios Recursos	Gestão Inclusiva
---	--------------------	------------------

Fonte: Elaborado pela autora

Sendo assim, o presente capítulo se estrutura em quatro partes, a partir das categorias finais, apresentadas acima. A primeira parte trata da concepção dos educadores sobre a educação inclusiva, e como essa concepção está atrelada a conceitos como diferença, individualidade e exclusão. A segunda parte resgata a importância da formação e como essa está relacionada com a prática inclusiva. Posteriormente, é tratado o tema do trabalho cooperativo, na relação professor e profissional de apoio. A última parte do capítulo, aborda o tema da gestão e como essa pode qualificar os processos inclusivos.

5.1 Concepção, Inclusão: Diferença, Individualidade e Exclusão

Identificar a concepção dos educadores sobre a educação inclusiva foi o ponto de partida dessa pesquisa. Pois, a concepção dos educadores é o que de fato orientam suas práticas. Além disso, sabe-se que ao tratar de educação inclusiva inúmeras percepções existem sobre o conceito.

As narrativas que serão apresentadas tratam da visão dos professores, orientadores e profissionais de apoio sobre a educação inclusiva, remetendo-se a um dos objetivos específicos da pesquisa que é identificar as concepções dos educadores sobre inclusão escolar. Assim, para iniciar as discussões trago elementos que representam a concepção dos educadores dialogando com referenciais teóricos que darão suporte para a análise.

Pacheco (2007) destaca que o termo educação inclusiva cobre variadas tentativas de atender à diversidade total das necessidades educacionais dos alunos. O autor afirma que existe uma variedade no modo como as pessoas definem esse fenômeno. Abaixo, serão apresentadas algumas narrativas que reforçam a opinião do autor.

“[...] inclusão não é só o aluno estar incluído, estar junto com um grupo, vamos dizer assim, a inclusão seria estar fazendo as mesmas coisas que os demais alunos, mas a gente sabe que é difícil, então esse olhar sobre a inclusão é que ele pudesse fazer, estar junto com os estudantes que tem a característica, mas que ele pudesse estar fazendo junto e igual”. (PROFESSOR 2).

“[...] incluir é essa necessidade que a gente tem de acolher as crianças que não tem um comportamento uma característica igual a média, todos são diferentes, mas algumas crianças apresentam características que são especiais e que precisam desse olhar, desse nosso trabalho, desse nosso trabalho mais cuidadoso [...]”. (PROFESSOR 3).

“[...] é o estudante poder estar interagindo com seus pares, tanto no aspecto social, cognitivo. Claro que a gente sabe que ele vai aprender dentro do limite da capacidade dele, mas o fato dele estar tendo a mesma oportunidade de ouvir, de tentar aprender, de compreender o que os demais, e daí não excluindo, mas a ideia do inclusivo, isso, isso é inclusão [...]”. (ORIENTADOR, 2).

A partir dos relatos, fica evidente essa variedade de concepções. Ao observar as narrativas dos professores 2 e 3 e do orientador 2, a concepção de inclusão está em torno de identificar que existe uma condição e necessidades diferenciadas para esses estudantes, existe uma demanda do professor em fazer algo diferente, mas ao mesmo tempo o “ideal” seria ele fazer como os demais, junto com os demais.

Lopes (2007) afirma que apenas estar incluído fisicamente no espaço da escola comum não é garantia de estar integrado nas relações que nela se estabelecem, a autora destaca, que constantemente, o mal-estar pela não aprendizagem ameaça a tranquilidade de estar habitando um espaço que “homeopaticamente” o sujeito vai se convencendo de que não deveria estar ocupando.

Nessa perspectiva, Skiliar (2001, p. 14) coloca que “em todas as definições e indefinições sobre inclusão/exclusão aparece sempre a ideia de que se trata de uma propriedade ou carência do indivíduo, de ser possuidor ou não de alguns dos atributos fundamentais considerados necessários para a escolarização (...)”, o autor ainda destaca que em sociedades contemporâneas complexas, as diferentes “inserções de cada indivíduo no corpo social fazem com que ele ou ela possa ser incluído por algumas condições e, ao mesmo tempo, excluído por outras”.

Nas narrativas essa marca do “diferente” fica evidente, pois é a partir de um “modelo/padrão” de aprendizagem, que o ensino é conduzido, e esse estudante que tem um modo, um ritmo e um tempo diferente, acaba sendo um desafio para os professores, pois demandam uma maneira distinta de ensinar.

Portanto, ao analisar as respostas dos educadores, quando falam dos estudantes que necessitam de algo diferenciado, tomam como modelo os alunos médios. O aluno médio, segundo Lopes (2007, p.29) é aquele que determina as regras “(...)”. A figura inventada do aluno médio não se materializa em nenhum aluno, pois todos estão na escola para que sejam, em alguma medida, corrigidos e colocados em uma ordem social preestabelecida”. A autora também destaca o quanto incluir não “normaliza”, para ela “ter uma pessoa com deficiência sentada ao lado de outras ditas normais não garante o lugar da normalidade, tampouco outras representações que rompam com a ideia do desvio, do problema e de alguém que necessita ser tolerado e tutelado”.

Skiliar (2001) afirma que muitas vezes a inclusão é compreendida, como um processo de socialização da alteridade deficiente, para o autor é nesse sentido que acontece aquilo que pode ser chamado de inclusão excludente ou de integração social perversa.

Sendo assim, Lopes (2007, p.30) coloca a importância de o docente ver um outro sujeito da educação:

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 outras inclusões e exclusões. (LOPES, 2007, p.30).

Nessa perspectiva, pode-se apontar que o fundamento e a concepção do professor sobre a deficiência, são os responsáveis pela dificuldade em se relacionar com os estudantes em relação a sua aprendizagem, ou seja, quando a visão do educador é de que o estudante de inclusão é o responsável por sua limitação, sua prática será muito limitada, dessa forma é necessário romper com o modelo padrão, que o problema está na pessoa com deficiência, para que assim, os estudantes de

inclusão, possam ser vistos com um olhar, não apenas de aceitação, mas de possibilidades dentro de sua condição.

Por outro lado, ao analisar as narrativas dos PAP's e da professora 4, a concepção de inclusão, está atrelada a uma questão do padrão social da diferença.

“Eu penso que nem deveria ter esse nome, porque para incluir alguém, alguém tem que estar excluído, então o ideal seria não ter um Centro de Inclusão, nós temos uma escola, e as pessoas são diferentes uma da outra, então esse seria um ideal [...]”. (PROFESSOR 4).

“A questão da inclusão tem uma grande importância para a gente como sociedade, de não excluir aqueles que são fora do padrão, colocar entre aspas aqui, daquilo que a gente julga que é normal, daquilo que a gente julga que não é normal, e eu acho que é muito interessante a gente fazer essa ligação, porque todos têm potencial para ser alguém melhor, para aprender [...]”. (PAP 1).

Uma vez que, Lopes (2007) coloca que a inclusão e exclusão são invenções de nosso tempo. Visto o relato do professor 4, *“para incluir alguém, alguém tem que estar excluído”*, destaca-se o que afirma a autora, que a inclusão e a exclusão são invenções completamente dependentes e necessárias, pois essa necessidade se inscreve na própria ideia de ordem social e posições de sujeitos dentro de tramas sociais definidas no tempo e no espaço. Diante disso, destaca Lopes (2007, p. 12), que *“o princípio regulador da ordem social é o que orienta e regula os sujeitos de acordo com fronteiras imaginárias que definem os autorizados a participarem do lado dos incluídos e os autorizados a participarem do lado dos excluídos”*. Conseqüentemente, fica evidente nos relatos dos PAP's 2 e 3,

“[...] a inclusão, na verdade, sempre esteve presente, e a gente só está entendendo mais o que significa isso, cada vez mais entendendo a importância da diversidade, a importância do diferente, que já existe, que já está aí, que já está em muitas situações, e que a gente acaba não percebendo [...] A inclusão na verdade já existe, e só foram conseguir perceber cada vez mais, trabalhando com isso”. (PAP 2).

“[...] inclusão, no geral, é uma necessidade que o ser humano tem, pela dificuldade em aceitar o diferente, então você precisa de uma estratégia de inclusão, porque no geral as pessoas têm essa dificuldade de aceitar outras pessoas que tenham diferenças que sejam muito gritantes, características que sejam consideradas fora dos padrões [...]”. (PAP 3).

Desse modo, as diferentes concepções de inclusão, ficaram evidentes nas narrativas dos educadores, porém, destaco a importância de pensar a inclusão com um novo entendimento, que não precisamos “normalizar” o estudante de inclusão, mas sim, pensar nas possibilidades que como educadores podemos realizar para incluir todos. Precisamos superar o modelo médico e assistencial, que durante muitos anos, perduraram no trabalho com pessoas com deficiência e assumirmos uma postura ativa de participação nas propostas para estimular o máximo o potencial de cada estudante.

Igualmente Lopes (2007, p. 12) também afirma:

Articulada na Modernidade, a inclusão carrega consigo o desejo da demarcação territorial e relacional da diferença. A demarcação da diferença parte do pressuposto orientador que esta pode ser capturada, identificada, (des)velada, nomeada e, dependendo de como ela é vista se inscrevendo no corpo, descartada como possibilidade de normalidade. A diferença quando apontada e lida a partir de um referente considerado comum, é sempre uma condição em suspensão e sob suspeita. Assim como a diferença pode ser exaltada e desejada em situações pontuais, ela também pode ser indesejada e apontada como uma condição vivida somente por alguns nominados e identificados como problemas, como exóticos, anormais, etc. (LOPES, 2007, p. 12).

Assim, a discussão sobre diferenças e diversidade na sociedade vem se constituindo em palavra de ordem na literatura educacional. Silva (2006, p. 113), destaca que vem se evidenciando “o processo que leva homens e mulheres à afirmação do igual e negação do diferente, dando um status negativo ou preconceituoso ao que consideram “o outro””. Ainda por cima, a autora também acentua que esse “outro” consiste em questão recorrente para a humanidade ao longo da história, sendo que, as diferenças são definidas nos parâmetros da sociedade, visto que não existe diferença sem um grupo social já formado, que é o que lhe dá sentido.

Desse modo, pode se atrelar os relatos, dos PAP's e do professor 4, ao que afirma Silva (2006, p. 114), que “a diferença é, socialmente formulada, na razão particular da existência dos grupos sociais que são definidos pelos tipos de interação e intensidade dos conflitos”.

Por fim, com o objetivo de identificar a concepção dos educadores sobre a inclusão, destaca-se o que afirma Lopes,

O trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores não pode ser entendido como sendo missionário, as diferenças não podem estar sendo reduzidas a conceitos de diversidade e de identidade e o currículo não pode ser simplesmente adaptado para trabalhar com a inclusão. 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).

Visto que, é com essa forma de pensar, que é preciso ressignificar o papel da escola de educar a todos, é necessário um trabalho de construção de oportunidades, apenas nomear as diferenças não torna uma escola inclusiva, criar um espaço e disponibilizar profissionais, não efetiva a inclusão, é necessário um processo de transformação, para que cada um, possa entender o seu papel junto aos estudantes de inclusão. Além disso, ao ressignificar o papel da escola, cabe ressaltar a importância da formação do professor, ou seja, da necessidade de formar professores reflexivos. Uma escola inclusiva é aquela que dá a oportunidade do professor questionar sua prática e desse modo, torná-la mais efetiva.

5.2 Formação e Práticas de Ensino: Como Trabalhar com Cooperação

No atual contexto da educação, a formação de professores recebe destaque, no cenário da inclusão isso se torna ainda mais evidente, pois a dificuldade em lidar com essa demanda, retorna sempre ao discurso da formação, ou melhor, da falta de formação.

Quando abordado a questão da formação entre os educadores, alguns elementos se destacaram. Inicialmente grande parte dos professores relataram não ter tido durante sua formação inicial nenhuma disciplina ou algo relacionado a inclusão, como mostra os relatos abaixo.

“Não, nem sei se na época tinha ou se discutia sobre isso”. (PROFESSOR 1).

“Não, [...] nada que tenha sido mesmo formal ou sistematizado, muito menos na graduação. Acho que eram épocas, na história do Brasil que isso não era tratado, não era foco de preocupação, nem nas políticas públicas educacionais, muito menos na formação de professores, se falava pouco [...] formalmente eu nunca tive, nunca participei de formação sobre esses estudantes”. (PROFESSOR 3).

“Na filosofia nunca, talvez pelo tempo, há 20 anos atrás esse tema não era tratado, na filosofia não, nas disciplinas didáticas da graduação não, [...], mas em fim, essa é minha formação de educação inclusiva, ou seja, nenhuma que possa ser válida”. (PROFESSOR 4).

Fica evidente, que a formação inicial dos professores, até mesmo pelo contexto, não proporcionou nenhum contato mínimo com a inclusão, pois nas três falas fica claro que na época, “não se falava disso”. Minetto (2012, p. 44), destaca que “a formação básica do professor que está hoje em escolas regulares acolhendo os alunos em inclusão (com necessidades educativas especiais) não o preparou para isso”.

A formação inicial do professor é um ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo, visto que a universidade deve dialogar para que a formação inicial do docente possa apoiar sua prática, o formar como pessoa e compreender sua responsabilidade no desenvolvimento da escola, adquirir uma atitude reflexiva acerca de seu ensino. Sendo assim, o conhecimento dos profissionais é gerado tanto em espaços formais, quanto em contextos informais, já que a experiência e o aprendizado da prática são um dos componentes mais valorizados para o docente (VAILLANT E MARCELO, 2012).

Outrora, a profissão docente, era comparada a uma arte, a arte da docência, no sentido de um dom, atualmente, mesmo que a perspectiva da arte não tenha sido extinta do cenário da atividade docente, Voltolini (2017) destaca que se tornou mais comum pensar no professor como um profissional, com sua atividade programada, com sua formação bem planejada, dentro do rigor da racionalidade científica e profissional. Visto que, muitas barreiras ainda são enfrentadas por associar a profissão a um dom, principalmente na área da inclusão, em que o estereótipo de vocação para trabalhar com pessoas com deficiência, ainda é muito presente na cultura atual. Bem como, no Brasil, outros fatores reforçam essas barreiras, como a precarização da profissão, pouco investimento na área, falta de reconhecimento e baixos salários.

Pacheco (2007) aborda sobre o desenvolvimento pessoal, o qual segundo o autor refere-se à obtenção, por parte dos professores, de conhecimento, de habilidades e de compreensão adicionais para seu trabalho, sendo que, isso pode assumir diversas formas, desde programas formais até situações informais. Na narrativa dos professores fica evidente esse desenvolvimento por parte de alguns,

pois ao serem questionados se tiveram ou buscaram alguma formação tem-se os seguintes relatos.

“Aqui no Medianeira só, eu nunca fiz nenhum curso na área”. (PROFESSOR 1).

“[...] formalmente eu nunca tive, nunca participei de formação sobre esses estudantes”. (PROFESSOR 3).

“Eu acho que dentro do Medianeira, já participei de algumas discussões, mas nada formal”. (PROFESSOR 4).

“Não tive durante a minha formação, foi algo que eu tive que ir atrás, [...] como eu gostei muito da área eu fui me aprofundando, daí foi a especialização e o mestrado dentro dessa área, apesar de ser na educação, eu voltei para a educação inclusiva”. (PROFESSOR 5).

Mediante o exposto, dos sete professores entrevistados, apenas um teve durante sua formação uma disciplina sobre inclusão, já os demais não tiveram nada relacionado à temática. Ao questionar os professores, se buscaram alguma formação sobre inclusão depois, um comentou nunca ter buscado, três comentaram que participaram de formações que o próprio Colégio disponibilizou, dois participaram de palestras e realizaram leituras e apenas um buscou um curso de especialização. Igualmente, abaixo é apresentado mais alguns trechos desses relatos:

“Durante a minha formação na faculdade não, é, essa busca aconteceu depois, em virtude da necessidade mesmo, de começar a ter alunos inclusivos e não ter orientação, uma prática específica para aquilo, eu busquei palestra, mas foi uma busca mais autodidata mesmo [...]”. (PROFESSOR 6).

“Não, na formação eu não tive nada, foi realmente quando começou a ter obrigatoriedade da inclusão em sala de aula, que a gente começou a ler aqui no Colégio e começou a buscar outras informações, mas realmente a partir da necessidade [...]”. (PROFESSOR 7).

Ainda que, todos os professores têm experiência com estudantes de inclusão, apenas alguns buscaram outras qualificações, e isso impacta diretamente a prática pedagógica, pois a dinâmica que envolve decisões depende de sua bagagem de

saberes, agilidades nos esquemas de ação, aliado a suas concepções, ou seja, as estratégias e ações que serão realizadas com esses estudantes acabam sendo precárias, pois os professores não se sentem aptos para fazer algo significativo para esses alunos.

Por conseguinte, ficou presente no discurso dos professores o estar preparado para lidar com os estudantes de inclusão, muitos relatam que se sentem despreparados, ou que sentem dificuldade por não terem formação, sendo que uma das principais demandas abordadas por eles é a justamente a necessidade de formação.

“Eu sinto muita dificuldade de fazer material, porque eu não tenho formação para isso [...]”. (PROFESSOR 1).

“[...] eu gostaria que o Colégio pudesse fazer mais momentos formativos, um curso, ou talvez que a gente pudesse ter uma imersão maior, para poder ajudar de fato [...]”. (PROFESSOR 2).

“[...] quando a necessidade como a do (nome do aluno), por exemplo, ela é maior, eu me sinto completamente despreparada [...] acaba que quando essa criança precisa de um cuidado muito diferenciado, eu me sinto despreparada, despreparada. São necessidades muito diferentes, eu não tenho formação [...]”. (PROFESSOR 3).

Bem como, não se trata de negar a complexidade de trabalhar com estudantes de inclusão, porém, a partir dos relatos deve-se questionar, se os professores não estão preparados, por conseguinte, o que é necessário fazer? Igualmente, como instituir práticas que potencializem o saber-fazer pedagógico, de modo que a prática dos professores possa ser aperfeiçoada e não paralisada?

Nas narrativas, os professores relacionam seu despreparo com a importância da formação, como destacou o professor 2, além dele, outros relatam essa mesma demanda, como destacado nos relatos abaixo:

“Investir em formação eu acho que é uma coisa que nunca é demais, sempre formação é primordial, quanto mais conhecimento a gente tem, mais repertório a gente tem, mais a gente tem ideias, criatividade e também essa segurança da gente poder desenvolver um trabalho bem-feitinho”. (PROFESSOR 5).

“[...] a gente tem que continuar estudando, porque cada vez surge uma nova coisa, surge um novo olhar, sabe, são várias síndromes que a gente tem que lidar, [...] vocês têm um outro tipo de formação que a gente não tem”. (PROFESSOR 7).

Assim também, ao analisar essas narrativas, destaca-se o que Imbernón (2006) disserta em relação à formação dos professores, para o autor o professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão, sendo que, essa formação só será legítima quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais. Assim, destaca-se a importância do trabalho formativo com os professores, para que de fato se tenha um impacto na aprendizagem dos estudantes de inclusão. Já que o conhecimento pedagógico é aquele que se construiu e se reconstruiu constantemente durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática, afirma Imbernón (2006). Para o autor esse conhecimento não é absoluto, ele se estrutura em uma gradação que vai desde o conhecimento comum ao conhecimento especializado. Além disso, coloca Imbernón (2006, p. 30) que o conhecimento pedagógico especializado “é um conhecimento prático, que é o que diferencia e estabelece a profissão e que precisa de um processo concreto de profissionalização. Portanto, esse conhecimento pedagógico especializado legitima-se na prática”.

Diante do cenário da educação inclusiva no Colégio Medianeira, mapear as práticas existentes com os estudantes de inclusão, foi um dos objetivos específicos desse trabalho. Pacheco (2007) destaca que tudo que acontece dentro da sala de aula pode ser definido como prática, sendo que a prática de natureza inclusiva baseia-se em certa atitude e visão, influenciando o que é planejado e feito em sala de aula pelos professores e pelos alunos.

Nessa mesma perspectiva, a prática pedagógica exige diversas habilidades profissionais que deve se interiorizar no pensamento teórico e prático do professor a partir da própria experiência. Imbernón (2006, p. 35) destaca que “a profissionalização do professor está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional, a qual está condicionada por uma rede de relações de poder”.

Mediante o exposto, a partir das narrativas dos professores, pode-se evidenciar como a demanda com a inclusão exige uma prática e uma visão diferenciada.

“Eu pelo menos na minha aula, penso em cada indivíduo (...) o jeito de incluir ele é deixar ler a resposta da tarefa, é eu perguntar para ele, deixar ele perguntar, os questionamentos dele, desse jeito eu sei que eu estou incluindo, ele gosta. O (nome do aluno) também gosta de perguntar, mas daí é de uma outra maneira, daí a inclusão eu acho muito mais difícil de um do que do outro, depende de cada necessidade”. (PROFESSOR 1).

O relato do professor 1 mostra, que ele que pensa em cada estudante em sua aula, desse modo, inclui cada um de uma maneira, além disso, é possível perceber pelo relato, que a mesma estratégia não se torna efetiva para todos os estudantes. Já o professor 2, mostra que sua prática inclusiva está relacionada ao vínculo e ao uso de estratégias diferenciadas, como colocado abaixo:

“[...] para os alunos que tem Down, eu acabo ficando mais próximo, um cuidado maior, e isso eu percebo que eles gostam e acabam fazendo, porque o professor está incentivando, está buscando, as estratégias que eu uso são mais de incentivo, é tentar buscar, é tentar falar que é possível, que pode, e aí dentro das minhas práticas, tentar trabalhar não só na parte teórica, mas vídeos, explicações, imagens, diferentes formas e estratégias para que eles busquem compreender [...]”. (PROFESSOR 2).

Além de considerar a individualidade de cada um, pensar em ações diferenciadas e fortalecer o vínculo, dar voz aos estudantes de inclusão também apareceu como uma estratégia inclusiva, como narrado pelo professor 4. Porém, aqui me questiono como pesquisadora. É necessário dar voz para esse estudante de inclusão? Ele por ser estudante, já não tem implícito o seu direito de ser ouvido? Precisamos dar voz ou oferecer a escuta?

“[...] se é um conteúdo mais é abstrato, eu sempre tento fazer com que eles percebam a sequência das histórias, eu foco não nos conceitos, mas nas histórias que eu uso para exemplificar os conceitos [...] eu faço alguns debates, então nesses debates eu sempre incluo esses estudantes, eu sempre dou voz para que eles se coloquem, e peço para que os alunos deem atenção de fato, e muitos dão atenção”. (PROFESSOR 4).

Os relatos dos professores 1, 2 e 4, evidenciam que ao ter um estudante de inclusão, é necessária uma ação diferenciada, para que de forma efetiva possa se alcançar a aprendizagem desse aluno. Porém, mesmo com atitudes inclusivas

realizadas com os estudantes, a partir das narrativas dos profissionais de apoio, destaca-se as dificuldades encontradas na prática para de fato se alcançar uma inclusão efetiva, como colocado pelo PAP 1:

“[...] tem professores que eu vejo que tentam adaptar ali na hora, até vem perguntar para mim como dar para fazer, isso acaba demandando bastante tempo, [...] tem professores que eu vejo que ficam muito na tentativa, ver o que vai dar, mas tem uns professores que realmente já vem com uma cabeça diferente, eu já sei mais ou menos como é então vamos tentar fazer dessa forma”. (PAP 1).

O PAP 2, coloca como a prática pedagógica está relacionada ao conceito coletivo, não considerando as especificidades de cada estudante, destacando que as estratégias diferenciadas são muito pontuais e pouco significativas.

“Então eu percebo que não só para os estudantes de inclusão, existe uma via que o professor explica caso não tenha uma dúvida de qualquer um, não só da inclusão, mas de alguém da sala ele continua explicando dessa maneira, nesse raciocínio e por isso eu não vejo uma diferença de explicação [...] não existe uma diferenciação para inclusão, eu vejo que em alguns momentos algumas estratégias foram repetidas, mas foram raros os momentos de estratégias diferenciadas para explicação ou para produção de materiais [...]”. (PAP 2).

Do mesmo modo de ações inclusivas, o PAP 3 coloca que são poucos os professores que de fato conhecem o estudante e realiza as adaptações pensando em sua realidade, o relato desse PAP torna-se importante, pois além da importância de conhecer o estudante, ele destaca que o conteúdo adaptado, não pode se distanciar do que é trabalhado com o coletivo.

“[...] eu consigo perceber que são poucos os professores que fazem o material adaptado, com a ideia de quem é o aluno [...] eu sinto que é um desafio a ser tomado pelos professores no sentido deles conseguirem fazer uma adaptação que englobe logicamente as limitações do aluno para que ele consiga acertar parte daquela tarefa e fazer a proposta, mas ainda assim, não fugindo desse coletivo que é a sala de aula, muitas vezes eles acabam focando no sentido mais individualizado, mas justamente por essa questão, pela dificuldade que o professor tem de elaborar as estratégias e plano de ação para englobar esses alunos junto com os outros estudantes [...]”. (PAP 3).

As narrativas dos profissionais de apoio revelam que são muito pontuais as práticas diferenciadas para os estudantes de inclusão e longe de serem de fato efetivas, não demonstrando uma ação constante e permanente para o acompanhamento das aprendizagens desses alunos. Sendo assim, destaca Mantoan (2015) que formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis.

5.3 A Inclusão e o Trabalho Cooperativo: O Professor e o Profissional de Apoio

Trabalhar em um contexto inclusivo exige dos profissionais da educação trabalho cooperativo, sendo que, como afirma Imbernón (2006, p. 29), a profissão docente comporta um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos”. Nessa mesma visão, Mendes (2014) afirma que o desafio que a inclusão escolar impõe ao professor do ensino comum é muito grande, por isso ele vai demandar o apoio de outros profissionais da área da Educação Especial para a construção de práticas inclusivas em sua sala de aula.

Fica evidente no relato dos professores, a necessidade do apoio de outros profissionais para o trabalho com os estudantes de inclusão, pois quando questionados sobre os apoios ofertados pela instituição eles evidenciam o trabalho do Centro de Inclusão e dos profissionais de apoio. Cabe destacar, que as narrativas aqui colocadas, podem ter sido influenciadas pelo fato da pesquisadora ser a Supervisora do Centro de Inclusão, dessa forma, os educadores entrevistados, podem não ter relatado toda a realidade.

“Tem o profissional de apoio, tem o Centro de Inclusão que é nossa referência [...]”. (PROFESSOR 1).

“[...] o Centro de Inclusão, as PAP's, que são as pessoas que acompanham o estudante, então a gente acaba trocando bastante informações, conversas, o que pode ser adaptado. Minha referência são essas pessoas, que trazem algumas informações para mim, algumas sugestões e exemplos, e eu tento trabalhar com base nisso [...]”. (PROFESSOR 2).

“[...] o Centro de Inclusão que a gente tem como apoio nós temos os PAP’s, mas isso não faz com que a gente não tenha a nossa participação diante da adaptação do nosso componente [...]”. (PROFESSOR 5).

“[...] eu percebo o Centro de Inclusão com os profissionais apoiando a gente [...]”. (PROFESSOR 7).

Além dos professores, no próprio relato dos profissionais de apoio, eles se percebem como um apoio necessário na prática inclusiva.

“[...] o PAP, no caso eu, que estou ali o dia todo com o estudante, no dia a dia das aulas, acompanhando, vendo que o que dá para adaptar [...] tem a supervisora do Centro de Inclusão, que também está lá no topo vendo que o que dá para ser feito”. (PAP 1).

“[...] o Centro de Inclusão é um ponto de apoio, tanto para a gente, como para os professores também, eles sabem que eles podem vir aqui, tirar dúvida, perguntar, porque existe uma pessoa, ou pessoas que tem uma formação para poder ajudar atender [...]”. (PAP 2).

“[...] eu consigo perceber por parte do Centro de Inclusão esse apoio justamente para que você consiga observar e entender melhor o estudante, numa maneira de observação e análise, para ver o que pode ser feito a partir dos conteúdos que estão sendo passados para esse estudante, para que possa ser adaptado da melhor maneira possível [...]”. (PAP 3).

Os relatos evidenciam a importância de pensar a inclusão pela lógica da relação. Macedo (2007, p. 20) afirma que “relação é uma forma de interagir, de organizar o conhecimento ou de pensar o que quer que seja na perspectiva do outro”. Nessa visão se uma criança tem dificuldades de aprendizagem ou de convivência, se suas limitações causam “problemas” quanto aos hábitos pedagógicos do professor, o “problema” é de todos, o que desafia o professor a refletir sobre a insuficiência de seus recursos pedagógicos nesse novo contexto, a rever suas formas de se relacionar com os outros, destaca Macedo (2007).

Nessa lógica da relação, os profissionais de apoio colocam como desafio a dependência que os professores têm neles, pois mesmo existindo essa referência no professor e a expectativa de um trabalho cooperativo, fica clara a necessidade desse profissional para o trabalho inclusivo.

“Eu acho que tem o movimento do profissional de apoio para que a inclusão aconteça, pois sem ele, seria mais difícil, porque muitos professores acabam até pensando que eles estão invadindo um espaço que não é, e que não deve ser deles. Alguns pensam, já que você tem um professor, entre aspas, ao seu lado, é ele que vai cuidar das suas coisas, materiais, das suas questões ali, enfim, e eu não vou invadir esse espaço, porque talvez eu estaria desrespeitando [...]”. (PAP 2).

“[...] é uma relação de dependência por parte do professor, às vezes ele demonstra, não sei, um pouco de medo de lidar sozinho, de tentar fazer alguma coisa sozinho para esse estudante, mesmo sendo um estudante que ele já tenha contato, que ele já conheça, mas a gente percebe que ele tem um receio de tentar fazer alguma coisa sozinho”. (PAP 3).

Macedo (2007, p. 22) destaca que “relacionar é definir algo em relação ao outro, pela sua posição ou lugar, por aquilo que está entre os dois, não nele ou no outro”, assim incluir é abrir-se para o outro é e para o que eu sou ou não em relação ao outro, ou seja, a educação inclusiva exige uma mudança no trabalho, nas estratégias e no modo como nos organizamos.

Nessa perspectiva cabe destacar, que os profissionais de apoio sentem um distanciamento dos professores com os estudantes, justamente pelo fato de ter um PAP, isso se revela quando o PAP 2 coloca, *“muitos professores acabam até pensando que eles estão invadindo um espaço que não é, e que não deve ser deles”*. No relato do PAP 3, essa percepção também aparece, quando esse comenta, *“às vezes ele demonstra, não sei, um pouco de medo de lidar sozinho, de tentar fazer alguma coisa sozinho para esse estudante”*. Esses comentários merecem muita atenção, pois quando um professor não se percebe como responsável pelo processo de aprendizagem de seu estudante e acaba delegando a outro profissional, e aqui vale destacar, que os PAP's são estagiários, ou seja, ainda estão em processo formativo, é pouco provável que aconteça a inclusão, porque esse professor não se percebe como parte desse processo.

Além do que, Minetto (2012, p. 105), enfatiza o cuidado que se deve ter quando se opta pelo profissional de apoio, *“é preciso cuidado para que não se crie “subclasse” dentro da classe, na qual o professor regente não fique responsável pelo aluno, e o professor-tutor acabe por se responsabilizar sozinho por tudo em relação ao aluno”*, essa é uma reflexão importante, pois como mesmo destacado pela autora, *“uma estratégia que foi organizada para facilitar a inclusão pode excluir”*.

No relato dos professores, essa dependência do profissional de apoio, aparece também, quando eles comentam que percebem a necessidade desses profissionais serem melhores qualificados, terem mais formação.

“Eu acho que é formação, formação dos PAP’s mesmo, estagiário é melhor do que nada, mas o estagiário não sabe totalmente lidar, e a gente não pode cobrar isso dele, e eu não posso chegar e cobrar do profissional que está estagiando e falar escuta, você tem que fazer diferente, eu oriento até, mas eu não tenho como cobrar dele [...] então eu acho que essa formação do PAP também é muito importante”. (PROFESSOR 1).

“[...] a gente tem PAP que são batalhadores com a gente [...] por vezes em algumas situações faltava um conhecimento mais pedagógico [...] outras profissionais de apoio pedagógico que a gente teve ano passado e esse, me parece não saber mediar bem aquele momento, ou conduzir bem o que a criança pode fazer a partir daquela atividade, ou mediava, então depende muito da característica do profissional de entender a proposta do Colégio, a proposta de inclusão, de ter o conhecimento efetivo daquela criança e ser mais parceiro no sentido de que é isso que nós vamos fazer”. (PROFESSOR 3).

Bem como ao relacionar, a percepção dos PAP’s com as narrativas dos professores é possível perceber, que de fato existe esse distanciamento do professor com o estudante de inclusão, pois quando os professores colocam a importância do PAP ser melhor qualificado, pode-se entender que dessa forma esse profissional teria mais autonomia e a atuação do professor com esses alunos não seria tão necessária, como coloca o professor 4:

“[...] formação dos PAP, porque não existe uma linha única, eu vejo essa dificuldade, que as vezes eles não têm muito essa aplicação pedagógica das coisas, eles têm uma abordagem com o estudante, mas essa parceria que a gente poderia ter para amenizar o nosso quesito tempo, eu sinto falta disso, eu sinto falta deles terem uma formação, e eles serem mais propositivos, então falta esse passo desse profissional de apoio, essa proposição pedagógica desse profissional eu sinto falta”. (PROFESSOR 4).

Nessa perspectiva, o trabalho do profissional de apoio acaba se reduzindo de auxiliar o professor, quando esse afirma *“eles não têm muito essa aplicação pedagógica das coisas [...], mas essa parceria que a gente poderia ter para amenizar o nosso quesito tempo, eu sinto falta”*. Portanto, esse relato mostra como é

fragilizada a relação do PAP com o professor, pois ao invés, desses educadores estabeleceram parcerias pedagógicas visando à aprendizagem do estudante, em que cada um assume o seu papel, a relação se resume em expectativas, e pouco acaba sendo feito para esses estudantes. Os relatos abaixo reforçam a questão do vínculo (PAP/professor).

“Aqui no Colégio, algo que eu sugeriria, uma coisa assim para se pensar, que uma das dificuldades que a gente tem é o trabalho com os PAP’s, é um vínculo muito frágil entre instituição e o educador que está ali trabalhando enquanto PAP, na posição de PAP [...]”. (PROFESSOR 5).

“Esse PAP é muito importante, e eu acho que ainda a gente precisa caminhar, pois as vezes ele não está preparado para aquilo, as vezes a relação dele com o aluno não favorece o aprendizado do aluno, então as vezes, antes de você lidar com o aluno, você tem que lidar com o profissional, que é quase um aluno, então eu acho que isso é um entrave”. (PROFESSOR 6).

Sendo assim, nesse contexto, pode-se destacar que a grande dificuldade no trabalho com os estudantes de inclusão está na relação de co-dependência¹³ do professor com o profissional de apoio. Pois, os professores demonstram uma expectativa do trabalho desses profissionais, mas por outro lado, os profissionais de apoio percebem pouco envolvimento e abertura dos professores, para se estabelecer um trabalho de parceria. Porém, o que se espera é que a relação do professor com o profissional de apoio, seja de interdependência, como afirma Macedo (2007) uma relação que se estrutura pela indissociabilidade, complementariedade e irredutibilidade, desse modo, o que vale para um vale para o outro, mesmo que ocupem posições diferentes nesse mesmo contínuo relacional.

5.4 Gestão: Como a Mediação de Processos pode qualificar a Inclusão?

A gestão educacional é um dos pilares para o sucesso da educação, do mesmo modo, que é uma alternativa para qualificar as práticas existentes, assim como para aperfeiçoar as novas demandas na educação, como a inclusão, pois a

¹³ Co-dependência segundo Macedo (2007, p. 26), “refere-se a um tipo de relação na qual o que cuida torna-se dependendo do que é cuidado, fazendo com que este não possa sair dessa posição”.

gestão é o canal que promove reflexões para práticas e aprendizagens mais significativas.

Lück (2015, p. 35) destaca que a “gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos”.

Desse modo, ressalta Lück (2013) que a gestão educacional e a gestão escolar, constituem-se como áreas estruturantes da ação educacional, na determinação da dinâmica e da qualidade do ensino, pois é pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência à ação educacional.

Um dos pontos destacados pelos professores, é a demanda da gestão de pessoas, tanto na perspectiva de qualificação dos profissionais, como na oferta de momentos formativos, como também a disponibilidade de mais profissionais de apoio para acompanhar os estudantes.

“[...] no momento o maior desafio é colocar um PAP por aluno, porque eu acho que é imprescindível e a gente não tem condição financeira, não sei, não tem estrutura adequada, mas eu acho que é função da escola, é função fazer a inclusão, e eu acho um absurdo fazer uma inclusão mal feita [...]”. (PROFESSOR 1).

“[...] eu não vejo outra forma a não ser o Colégio dar um suporte para nós, eu vejo assim, [...] mas eu acho que falta a gente ter esse contato maior, saber as possibilidades de se trabalhar com determinadas síndromes, deficiências para que se busque a inclusão e a gente possa fazer com que o estudante entenda e consiga seguir seu rumo, seu caminho, acho que é isso”. (PROFESSOR 2).

Além dos aspectos da gestão de pessoas, os educadores ressaltaram a importância da gestão do tempo e gestão dos processos pedagógicos, como colocado no relato abaixo:

“Eu acho que a gente tinha que considerar mesmo, realizar um planejamento, ter estratégias intencionais, materiais, recursos e tempo para tratar dessas crianças de inclusão, em todas as etapas do ano acadêmico, do planejamento lá no início do ano, preocupação com a avaliação, da preocupação com as retomadas, preocupação com as aprendizagens, mas também com outras questões, que as vezes levam a

um sofrimento desnecessário, é acho que a gente precisava assumir a inclusão de uma maneira mais, mais efetiva como trabalho constante [...]”. (PROFESSOR 3).

O relato do professor 3, mostra a importância da gestão dos processos pedagógicos, Minetto (2012) destaca que as estratégias de manejo da sala de aula devem ser priorizadas e não podem ser negligenciadas e essas estão relacionadas com os sentimentos de eficácia e sucesso dos professores. A autora também coloca que a disponibilização de recursos humanos pode facilitar a inclusão, os quais podem variar conforme a necessidade do aluno ou do professor.

Por outro lado, articulando o relato do professor 3, com o do orientador 4, pode-se perceber uma divergência na percepção dos educadores, em relação ao apoio oferecido na gestão dos processos pedagógicos:

“Professores contam com o apoio de profissional especializada para elaboração de materiais, bem como há uma maior sensibilização coletiva no sentido da promoção de práticas pedagógicas que vão ao encontro da aprendizagem significativa do estudante de inclusão. Além disso, professores são alertados desde o início do ano letivo acerca dos estudantes de inclusão, sendo orientados. Ademais, há participação de profissional especializada em reuniões de Conselho de Classe que permitem um olhar mais acurado para com estes jovens e melhor discernimento coletivo quanto a encaminhamentos. Há também um cuidado maior em relação a reavaliações, retomadas e acompanhamento de alunos na realização de avaliações formais, seja dentro ou fora de sala de aula”. (ORIENTADOR 4).

Com esse relato, pode-se destacar que mesmo o Colégio ofertando um setor e os orientadores se mostrando disponíveis, ainda não conseguem atingir as necessidades dos professores em relação à inclusão, isso se reforça com o relato do professor 6:

“Eu acho que o Colégio precisava ver a inclusão de uma maneira diferente [...] eu acho que o fato da gente não ter uma equipe, formativa, uma equipe realmente preparada, é muito delicado, porque a gente acaba tendo o nome, funcionando para a sociedade como uma referência pelo fato de ter o Centro de Inclusão, mas tendo práticas que não se diferenciam da maioria das escolas”. (PROFESSOR 6).

O relato do orientador 3, reforça um ponto importante, mostra que existe uma fragilidade no processo formativo e de concepção, que impacta diretamente a prática.

“Eu acho que tem uma fragilidade da nossa formação, que é a percepção de que o professor é o primeiro responsável pela inclusão na escola, isso deveria ser tratado nas licenciaturas e não é, então o professor vem com uma consciência de terceirização desses processos, e não, a licenciatura tem que te habilitar, e às vezes a gente usa isso como desculpa muito comum, “ah mas eu tive uma forma tão fragilizada”, meu amigo se você decidiu ser professor, então você precisa ter um discurso qualificado e competente na área, formação, pós-graduação, leitura, Google, biblioteca, vai lá e faz. Eu acho que a gente não tem que culpabilizar o professor, a gente tem que entender que nossa profissão ela é sofrida, então a gente também tem uma responsabilidade social de formar. E tem muitos professores que nos procuraram muito assim, veja você que deveria fazer essa adaptação, ou a coordenadora do centro de inclusão, ou o profissional de apoio pedagógico que deveria fazer, então você tem que trabalhar com eles, e meu amigo isso é muito difícil, aí veja professor essa responsabilidade é sua na verdade, você que é o sujeito do processo”. (ORIENTADOR 3).

A partir do relato acima, destaco que construção de uma escola inclusiva, é sem dúvidas um dos maiores desafios na educação atualmente. Não quero reduzir os desafios que a inclusão nos provoca, mas é preciso construir uma cultura inclusiva, em que todos os educadores se sintam responsáveis pela a aprendizagem de todos os estudantes e assim, possam exercer com protagonismo seu papel de educador. Klunzler (2019, p. 52) afirma que “ mudar a cultura de uma instituição é muito difícil. Cultura é algo que não está escrito ou registrado nos documentos da instituição, mas está implícito na ação e na reação das pessoas que a compõem”.

Desse modo, cabe a gestão proporcionar movimentos internos, para sensibilizar os educadores e promover um ambiente escolar mais inclusivo, pois, apenas cumprir a legislação não torna uma escola inclusiva, é necessário criar estratégias coletivas e em cooperação com todos.

Assim, com os dados coletados, fica evidente a necessidade de ações de monitoramento e acompanhamento das práticas inclusivas, assim como o acompanhamento dos professores, para que de fato a gestão seja efetiva na inclusão dos estudantes. Logo, efetivar processos inclusivos é um trabalho complexo, que exige cooperação de todos os setores de uma Instituição.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: REFERENCIAL FORMATIVO PARA UMA GESTÃO INCLUSIVA

Tendo por base a temática investigada e os dados coletados no campo com o discurso dos professores, orientadores e profissionais de apoio, nota-se a importância da sistematização de um plano formativo para a área de inclusão. Sobretudo, vale destacar, que esse plano tem como objetivo tentar instituir outras práticas pedagógicas, que potencialize o saber-fazer dos educadores, de modo, que a presença de estudantes de inclusão em sala de aula, se torne uma oportunidade de reflexão da própria prática.

Desse modo, os dados coletados, justificam a construção deste plano, que aqui chamarei de *Referencial Formativo para uma Gestão Inclusiva*. Além disso, resgato o objetivo geral dessa pesquisa, que é analisar, a partir da prática pedagógica, as concepções dos educadores do Ensino Fundamental II do Colégio Medianeira, sobre inclusão dos estudantes com deficiência, a fim de contribuir com reflexões para a gestão de um plano formativo, ou seja, esse referencial faz parte dos objetivos propostos por essa pesquisa.

Assim, esse referencial de formação traz itens que foram considerados importantes para o processo formativo dos educadores que atuam com os estudantes de inclusão. Nas entrevistas também foram perceptíveis alguns itens que são relevantes para o conhecimento desses educadores.

Cabe salientar que esse *Referencial Formativo para uma Gestão Inclusiva* não é uma receita de como realizar os processos de inclusão, mas sim, uma alternativa de colaborar com o Colégio Medianeira para que haja uma formação que minimamente vá ao encontro dos anseios dos educadores. Assim, esse Referencial busca ultrapassar a dimensão pedagógica e apontar direções de mudanças mais amplas. Desse mesmo modo, essa proposta procura trabalhar no cotidiano da prática pedagógica para propor novas alternativas de desenvolver um trabalho na diversidade.

Abaixo é apresentado um quadro síntese para o *Referencial Formativo para uma Gestão Inclusiva*, em seguida será detalhada cada uma das etapas.

Quadro 8 - Referencial Formativo para uma Gestão Inclusiva

Referencial Formativo para uma Gestão Inclusiva

Público-alvo: Professores, orientadores e Profissionais de Apoio que atuam no Ensino Fundamental II do Colégio Medianeira.

Objetivo: Esse Referencial Formativo para uma Gestão Inclusiva tem como objetivo formar os educadores como investigadores de sua própria prática pedagógica, além de qualificar as competências dos educadores do Ensino Fundamental II, como mediadores do processo de aprendizagem integral dos estudantes de inclusão, por meio de um trabalho cooperativo entre o Centro de Inclusão, equipes pedagógicas, professores e profissionais de apoio, a fim de aprimorar as práticas inclusivas na Instituição.

Etapas: Esse referencial terá três eixos principais de formação, orientadores, professores e profissionais de apoio. Para cada grupo serão organizadas etapas específicas, sendo que em alguns momentos serão realizadas coletivamente, de modo que cada um, de sua perspectiva, de seu lugar e função possa intercambiar suas experiências e promover, assim, uma reflexão mais densa e complexa.

1ª Etapa: A Educação Inclusiva e o Público-Alvo da Educação Especial

Essa etapa visa informar para os educadores quem são os estudantes de inclusão conforme a legislação e o próprio Regimento Institucional, além disso, apresentar as características dos principais casos atendidos no Colégio.

Orientadores:

- Estudo da Legislação (Lei Brasileira de Inclusão, Deliberação 02/2016 do Paraná, Regimento Institucional).

- Momento de discussão do estudo e elaboração de um documento norteador, com as principais informações dos estudantes, para ser disponibilizado para os professores.

Professores:

- Reunião formativa, que terá como objetivo apresentar quem são os estudantes de inclusão e uma breve exposição dos casos atendidos no Colégio, mostrando as características e principais estratégias.

Profissionais de Apoio:

- Reunião formativa junto com os professores, que terá como objetivo apresentar quem são os estudantes de inclusão e uma breve exposição dos casos atendidos no Colégio, mostrando as características e principais estratégias.

2ª Etapa: Práticas e Encaminhamentos

Essa etapa tem como objetivo discutir e acordar as principais estratégias que serão realizadas com os estudantes de inclusão, visto que existem algumas dúvidas em relação aos encaminhamentos.

Orientadores:

- Reunião para discussão das principais ações que devem ser realizadas com os estudantes de inclusão, que são:

- **Adaptações Curriculares:**

- Definir o papel e as responsabilidades de cada um nas adaptações (professores e PAP's);

- Prazo para encaminhamento das adaptações e para quem enviar

(orientador pedagógico e Centro de Inclusão);

- **Planejamentos Adaptados:**

- Discutir um modelo de planejamento com objetivos, critérios, estratégias e avaliação para os estudantes que necessitam de adaptações no currículo;

- **Pareceres:**

- Aprimorar o modelo de parecer já existente;
- Discutir o prazo e regularidade do documento, assim como a responsabilidade pela confecção (professores ou PAP's);

- **Avaliações:**

- Debater os encaminhamentos avaliativos dos estudantes de inclusão, como médias, quantidade de avaliações no trimestre, recuperação, entre outros;

- **Crítérios de Acompanhamento:**

- Estabelecer critérios para acompanhamento das aprendizagens dos estudantes de inclusão, como, avaliações com mediação, realização de avaliação fora de sala, retomadas orais, entre outros;

- **Documento de Acompanhamento ao Estudante:**

- Pensar em um documento norteador das práticas, que aborde todas as questões acima, visando a continuidade dos processos.

Professores e Profissionais de Apoio:

- Realizar momentos para a discussão dos encaminhamentos que foram abordados com os orientadores, a fim, de discutir a viabilidade e as melhores

estratégias.

3ª Etapa: Qualificação

Essa etapa visa qualificar os professores e profissionais de apoio para o trabalho com os estudantes de inclusão.

Orientadores:

- Organizar oficinas e seminários de estudos com temáticas da Educação Inclusiva, para qualificar as práticas dos professores e profissionais de apoio.

Professores e Profissionais de Apoio:

- Seminários e Oficinas com temáticas da Educação Inclusiva.

4ª Etapa: Trocas de Experiências

Essa etapa tem como objetivo pensar em momentos para troca de experiências entre os educadores, para avaliar e ressignificar suas práticas.

Orientadores:

- Definir momentos e reuniões para trocas entre os educadores;
- Reuniões com o Centro de Inclusão, professores e profissionais de apoio;

Professores e Profissionais de Apoio:

- Momentos individuais para pensar nos planejamentos e adaptações;

- Momentos coletivos para compartilhamentos de práticas;
- Momentos com orientadores e Centro de inclusão;
- Conselhos de Classe;

5ª Etapa: Avaliação

Essa etapa tem como objetivo avaliar as práticas realizadas, a fim de contribuir para a formação integral dos estudantes.

Orientadores:

- Avaliar junto com o Centro de Inclusão, no final de cada trimestre, se as ações estão sendo realizadas e a efetividade de cada uma delas;

Professores e Profissionais de Apoio:

- Discutir a efetividade dos encaminhamentos no final de cada trimestre, pensando em qualificações e adequações nas práticas e demandas.

Por fim, esse Referencial Formativo para uma Gestão Inclusiva, buscou respeitar as demandas e necessidades da Instituição, buscando sempre escutar os agentes envolvidos, dando protagonismo para eles. Além disso, esse Referencial tem como objetivo formar profissionais investigadores, capazes de refletirem sobre sua prática, a fim de construir uma outra lógica de ensino, capazes de promover melhores condições de educação para todos os estudantes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olhar toda a trajetória construída com a presente pesquisa, e refletir sobre os questionamentos que a motivaram, é possível afirmar que as conclusões não se acabam, pois, o contexto da inclusão nos inquieta a cada dia a ressignificar nossas práticas e pensar em novas estratégias.

A presente pesquisa parte da minha vivência no trabalho com os estudantes de inclusão, inicialmente como profissional de apoio, trabalhando diretamente com os professores em sala de aula e atualmente como responsável pelo Centro de Inclusão, acompanhando as ações de inclusão na Instituição, assim como a formação dos profissionais de apoio.

Desse modo, o caminho percorrido com esse trabalho, torna-se de grande aprendizagem e conhecimento, pois a oportunidade de ouvir, conhecer, estudar e dialogar que essa pesquisa me proporcionou refletir sobre minha prática e assim, pensar em alternativas para qualificá-la. Com isso, o que se pretende alcançar com essa pesquisa, é proporcionar oportunidades para que educadores possam refletir sobre o trabalho com a inclusão e assim qualificarem suas ações, pois como pesquisadora, me inquieto para que as aprendizagens aqui adquiridas, sejam compartilhadas.

A trajetória dessa pesquisa começou com a pergunta de como a concepção sobre inclusão, impacta a ação pedagógica dos educadores do Ensino Fundamental II do Colégio Medianeira. Visto que, para dar conta de responder ao objetivo geral desse trabalho, de analisar a partir da prática pedagógica, as concepções dos educadores sobre inclusão dos estudantes com deficiência, foram definidos quatro objetivos específicos. O primeiro objetivo tinha como intenção, identificar as concepções dos educadores sobre inclusão escolar, compreender seu entendimento e como percebem no dia a dia escolar. Sendo assim, esse objetivo motivou o primeiro capítulo da análise de dados, onde trouxe a visão dos educadores sobre a inclusão, assim como a discussão sobre diferença, individualidade e exclusão.

Evidencia-se uma variedade de concepções sobre inclusão, pois há aqueles que percebem a inclusão como importante, mas ainda colocando o ideal de “padronização”, ou seja, o ideal que os estudantes de inclusão fizessem como os demais. Por outro lado, há aqueles educadores que percebem a inclusão como um

padrão social, sendo que a diferença só é marcada porque a sociedade cria estereótipos de exclusão.

Sobretudo, a partir da experiência com essa pesquisa, fica evidente que a concepção do educador sobre inclusão, interfere no seu modo de atuação com esse estudante. Educadores que acreditam em uma modelo “padronização”, acaba tendo mais dificuldades no trabalho com os alunos, por outro lado, os educadores que tem uma concepção que a diferença está atrelada a uma questão social, demonstram maior flexibilidade e abertura para o trabalho com a diversidade.

O segundo objetivo de mapear as práticas inclusivas existentes na Instituição, foi explorado no segundo capítulo da análise de dados. A partir do relato dos educadores foi possível identificar uma variedade de práticas, sendo que alguns educadores realizam e outros não, além de perceber as principais dificuldades para se efetivar uma prática inclusiva. Os relatos evidenciam que ainda existem muitas limitações para se efetivar ações inclusivas satisfatórias. Atualmente, o que é realizado é muito pontual, sem continuidade, ficando muito no modo de proceder individual de cada educador. Vale destacar, que mesmo ofertando um setor de inclusão e uma equipe de suporte, a inclusão ainda está distante de estar satisfatória.

Ao analisar a relação da gestão com as práticas inclusivas dos professores, identifica-se que os educadores têm como referência para o trabalho inclusivo o setor responsável – Centro de Inclusão – porém, relatam que necessitam de mais momentos formativos e de discussão sobre a temática, além disso, colocam a importância de diretrizes contínuas para o trabalho, assim como o diálogo entre os agentes envolvidos com a inclusão – gestão, professores e profissionais de apoio.

Assim, fica evidente que o sucesso da inclusão, está muito além de aceitar ou não esse processo, pois, mesmo que todos os educadores concordem com inclusão e acreditam que ela seja importante, não significa necessariamente uma mudança na sua ação. Todos os educadores evidenciam a importância da formação, mas muitos associam somente a ela o sucesso da inclusão, e como a formação é precária, conseqüentemente as ações inclusivas também são. Por outro lado, há os educadores que acreditam que o sucesso está exclusivamente no profissional de apoio, delegando a eles as demandas desses estudantes, o que torna o processo inclusivo precário e pouco efetivo.

A partir do conteúdo coletado com a pesquisa, o último objetivo específico, de elaborar um plano formativo para os gestores, a fim de instrumentalizar os professores no trabalho com os educadores de inclusão, se mostra necessário a partir das narrativas dos educadores. Pois com a realização de momentos formativos, trocas entre os educadores e diretrizes coletivas de ação, é possível sistematizar as práticas, fortalecer as estratégias e proporcionar maior autonomia aos educadores, fazendo com que eles sejam capazes de reinventar suas práticas e assim se alcançar um melhor resultado na aprendizagem dos estudantes de inclusão.

Discutir a educação inclusiva, sempre provoca muitas inquietações e angústias, mas torna-se cada vez mais necessária no contexto atual, com a pesquisa, foi possível identificar as inquietações que a inclusão provoca. Primeiro, os educadores ainda ressaltam sua falta de preparo para o trabalho com a inclusão, porém, poucos relataram uma busca individual para se qualificar, colocam como responsabilidade da Instituição fornecer.

Fica evidente também com a pesquisa, a dificuldade da gestão com os processos inclusivos, pois, mesmo tendo um setor responsável, ainda existem muitas dificuldades, pois as exigências com a inclusão não são “padronizadas”, ou seja, não se tem diretrizes “obrigatórias” para o trabalho. Outro fator destacado, foi a figura do profissional de apoio, que muitos associam e responsabilizam esse profissional com o sucesso da inclusão. Fica evidente que existe uma lacuna, entre os professores, gestores e profissionais de apoio, sendo que na relação professor – profissional de apoio, não fica claro o papel de cada um.

Assim, essa pesquisa revela que para se alcançar processos satisfatórios com a educação inclusiva, é imprescindível um trabalho interdependente, entre a gestão e os educadores, pois essa relação que proporcionará reflexões e ações para um trabalho de excelência.

Por fim, ao retomar o problema dessa pesquisa, fica evidente, que mesmo diante de um contexto que se tem estrutura e apoio para o trabalho com a inclusão, ainda existem muitas lacunas que impossibilitam seu lugar de sucesso. Assim, me questiono como pesquisadora, que lugar a inclusão está ocupando na educação do nosso país? Como alcançar processos inclusivos em realidades que a desigualdade é marcada pela pobreza? Como sensibilizar os educadores sobre a inclusão em contextos que a precariedade da educação é ainda maior?

Desejo que essa pesquisa impulse novas ideias e contribua na reflexão de práticas pedagógicas mais inclusivas, em que todos possam ser ouvidos e reconhecidos, que a diversidade possa ser acolhida com respeito e amorosidade, não com temor e dificuldade.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2019**, janeiro de 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar> Acesso em 15 de fev de 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008.

BRASIL. **Lei 13.146, de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm . Acessado em: 03 de mar. 2019.

BRASIL. **Nota Técnica n.º 19 de 08 de setembro de 2010**. Ministério da Educação e Cultura. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192 Acesso em 22 de fev de 2020.

BRASIL. **Resolução n.º 510 de 07 de abril de 2016**. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf> Acesso em 10 de dez. 2018.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CERVO, Amado Luiz. **Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA. **Regimento Escolar**. Curitiba, 2017.

COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA. *In: Colégio Medianeira*. Curitiba, [2019?]. Disponível em: <http://www.colegiomedianeira.g12.br/>. Acesso em: 19 jan. 2020.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** [recurso eletrônico]. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social** [recurso eletrônico]. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, Cláudia; GONZALEZ REY, Fernando Luis. **Inclusão Escolar: Representações Compartilhadas de Profissionais da Educação acerca da Inclusão Escolar**. Psicologia Ciência e Profissão [online]. Brasília, v. 27, n. 3, p. 406-417, Set. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000300004#end. Acessado em: 05 de setembro de 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em: 14 ago. 2020.

JANNUZZI, Gilberto Martino. **A educação do deficiente no Brasil [livro eletrônico]: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

KASSAR, M. de C. M. **A formação de professores para educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiência**. Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 16 de agosto de 2017.

KASSAR, M. de C. M. **Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva**. Rev. bras. educ. espec.[online]. 2011, vol.17, n.spe1, pp. 41 58. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/05.pdf>. Acessado em: 18 de agosto de 2017.

KASSAR, M. de C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educ. rev. [online]. 2011, n.41, pp.61-79. ISSN 0104-4060. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>. Acessado em: 18 de agosto de 2017.

KLEIN, R. R. **A escola inclusiva e alguns desdobramentos curriculares**. In: Inclusão escolar: implicações para o currículo. São Paulo: Paulinas, 2010.

KUNZLER, Janaina. **Uma escola para todos: quanto custa este direito?** 2019. Dissertação. (Mestrado em Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2019.

LOPES, M. C., FABRIS, E. H. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão escolar currículo, diferença e identidade.** In: LOPES, Maura Corcini e DAL'IGNA, Maria Cláudia (orgs.). *In/exclusão: nas tramas da escola.* Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola** [recurso eletrônico]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LÜCK, Heloisa. **Avaliação e Monitoramento do Trabalho Educacional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LÜCK, Heloisa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática.** Porto Alegre: Vozes, 2015.

MACEDO, Lino de. **Ensaios pedagógicos [recurso eletrônico]: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2007.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MELETTI, S. M. F. **Diferenças e diferentes: aspectos psicossociais da deficiência.** In: *Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

MENDES, E. G. **Breve histórico da Educação Especial no Brasil.** *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/karolinamv/Downloads/9842-28490-2-PB.pdf> . Acessado em: 22 de agosto de 2017.

MENDES, E. G. A inclusão escolar e a mudança no papel dos profissionais da escola. In: MENDES, E.G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: EduFSCar, 2014.

MENEZES, Estera Muszkat; SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo.** *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores.** Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio. “**Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa**”. In: FAZENDA, I. (org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas: Papirus, 2004.

NÓVOA, Antônio. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação**. Portugal, IIª Série, n. 3, p. 13 – 22, 2015.

PARANÁ, Conselho Estadual de Educação. Deliberação 02/16. Curitiba, 2016.
PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: . (Org.) saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Educativo** Comum. São Paulo, Loyola, 2016.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan, STAINBACK, William (Orgs). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 129 – 141.

SANTOS, I. M. **O ‘direito de ser diferente’**: um debate para (re)pensar a **inclusão escolar**. In: Inclusão escolar: implicações para o currículo. São Paulo: Paulinas, 2010.

SILVA, Aline Maira da. **Educação Especial e Inclusão Escolar: história e fundamentos**. Curitiba: InterSaber, 2012.

SILVA, L.M. da. **A deficiência como expressão da diferença**. Educ. ver. N. 44 Belo Horizonte dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a06n44.pdf>

SKLIAR, C. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e – novas – fronteiras em educação. **Pro - posições**, v. 12, n. 2-3, p. 11 – 21, 2001.

SKLIAR, C. **Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos**. In: SILVA, Shirley & VIZIM, Marli (orgs.). Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

SKLIAR, C. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”**. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, p. 15-34, 2006.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca**: princípios, política e práticas para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

PACHECO, José et. al. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VAILLANT, Denise. MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores** [recurso eletrônico]. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

VOLTOLINI, Rinaldo. Formação de Professores e Psicanálise. *In*: KUPFER, Maria Cristina; PATTO, Maria Helena Souza; VOLTOLINI, Rinaldo (Orgs). **Práticas Inclusivas em escolas transformadoras**: acolhendo o aluno-sujeito. São Paulo: Escuta: Fapesp, 2017.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a participante:

Meu nome é Karolina Marianni Vargas, e, além de atuar como Supervisora do Centro de Inclusão do Colégio Nossa Senhora Medianeira, sou estudante do Mestrado em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS e estou realizando uma pesquisa na área da inclusão educacional de estudantes com deficiência, intitulada “Docência: Concepções e práticas diante da educação inclusiva”, sendo orientada pela Professora Dr.^a Maria Aparecida Marques da Rocha.

Você está sendo convidado/a, como voluntário/a, a participar dessa pesquisa que pretende analisar, a partir da prática pedagógica, as concepções dos educadores do Ensino Fundamental II do Colégio Medianeira, sobre inclusão dos estudantes com deficiência, a fim de contribuir com reflexões para a gestão de um plano formativo.

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

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

Esse documento será assinado em duas vias, ficando uma com você e outra aos meus cuidados. As dúvidas relacionadas à pesquisa poderão ser dirimidas pelo e-mail karolinamv@colegiomedianeira.g12.br ou pelo telefone (41) 98830-4585.

A sua participação é muito importante para os resultados dessa pesquisa.

Atenciosamente,

Karolina Marianni Vargas (mestranda)

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento assinado em duas vias.

Local e data

Nome e assinatura do colaborador

APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Nereu Fank, Diretor geral do Colégio Nossa Senhora Medianeira, declaro estar ciente de que Karolina Marianni Vargas, efetuará a pesquisa intitulada “Docência: Concepções e práticas diante da educação inclusiva”, no período entre junho/2019 e novembro/2019, com os seguintes objetivos:

- a) Identificar as concepções dos educadores sobre inclusão escolar;
- b) Mapear as práticas inclusivas existentes na Instituição;
- c) Elaborar um plano formativo para os gestores, a fim de instrumentalizar os professores no trabalho com os estudantes de inclusão.

A metodologia prevista consiste em entrevistas semiestruturadas e roda de conversa, os sujeitos participante da pesquisa serão professores, coordenadora e, orientadores de aprendizagem e pedagógico, do Ensino Fundamental II.

A contribuição dos participantes será voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. O pesquisador assegura ainda, que será garantido o total sigilo e confidencialidade das informações prestadas.

Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos conforme resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e nenhum procedimento realizado oferece risco à dignidade dos participantes.

Estando esta Instituição em condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Curitiba, _____ de 2019.

Diretor do Colégio Nossa Senhora Medianeira

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

- 1) Qual a sua formação?
- 2) Quando se formou?
- 3) Há quanto tempo trabalha na Instituição?
- 4) O que você entende por inclusão?
- 5) Durante sua formação teve alguma disciplina sobre inclusão?
- 6) Buscou alguma formação? Qual? Quando?
- 7) Quando teve seu primeiro estudante de inclusão? Como foi?
- 8) Descreva quais são os apoios para trabalhar com os estudantes de inclusão.
- 9) Quais os recursos utilizados na inclusão? Existe mais algum necessário?
- 10) Quais são suas principais estratégias no trabalho com os estudantes de inclusão?
- 11) A experiência prática com os estudantes de inclusão contribuiu para sua formação?
- 12) Atualmente quais são os principais desafios no trabalho com a inclusão?
- 13) O que você percebe como necessário para qualificar as práticas inclusivas na Instituição?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES

- 1) Qual a sua formação?
- 2) Há quanto tempo exerce seu cargo atual?
- 3) Já teve experiência em sala de aula? Quanto tempo?
- 4) Qual o seu entendimento sobre inclusão?
- 5) Quais são as práticas inclusivas existentes na Instituição?
- 6) Quais os apoios e recursos oferecidos aos professores para trabalhar com os estudantes?
- 7) Quais são as ações/ estratégias realizadas pelos professores para os estudantes de inclusão?
- 8) Os professores buscam orientação sobre inclusão? Em quais situações?
- 9) Qual o seu papel diante da discussão sobre inclusão na comunidade escolar?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFISSIONAIS DE APOIO PEDAGÓGICO

- 1) Qual curso está cursando e qual período está?
- 2) Antes do Colégio Medianeira já tinha tido alguma experiência com inclusão?
- 3) No seu curso já teve alguma disciplina sobre inclusão?
- 4) Qual o seu entendimento sobre inclusão?
- 5) Descreva quais são os apoios que você tem para trabalhar com os estudantes de inclusão.
- 6) Quais recursos são utilizados para o trabalho com a inclusão?
- 7) Como você percebe a relação dos professores com os estudantes de inclusão? E com os profissionais de apoio?
- 8) Atualmente quais são os principais desafios no trabalho com a inclusão?
- 9) O que você percebe como necessário para qualificar as práticas inclusivas na Instituição?

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: DOCÊNCIA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DIANTE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Pesquisador: KAROLINA MARIANNI VARGAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 20078519.0.0000.5344

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

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.634.297

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa “Docência: concepções e práticas diante da Educação Inclusiva” é desenvolvido pela aluna Karolina Marianni Vargas, sob orientação da professora doutora Maria Aparecida Marques da Rocha, no Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional (Mestrado Profissional) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Trata-se de uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo “analisar, a partir da prática pedagógica, as concepções dos educadores do Ensino Fundamental II do Colégio Medianeira, sobre inclusão dos estudantes com deficiência, a fim de contribuir com reflexões para a gestão de um plano formativo.” Para concretizar tal objetivo, a pesquisadora realizará os seguintes procedimentos metodológicos: “entrevista semiestruturada” e “roda de conversa”, com professores/as, coordenadora e orientadores/as de aprendizagem e pedagógico do Ensino Fundamental II (número total: 18 pessoas).

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo acima descrito está delimitado, e encontra-se em consonância com o foco proposto para a pesquisa. Além disso, há coerência entre o objetivo proposto e os procedimentos metodológicos escolhidos pela pesquisadora.

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

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



Continuação do Parecer: 3.634.297

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Nos documentos apresentados ao Comitê de Ética em Pesquisa a pesquisadora reflete sobre os aspectos éticos da pesquisa, seus possíveis riscos e benefícios, e explicita o que será feito para contornar os riscos indicados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa analisa um tema relevante para o campo da Educação, especialmente para as áreas da Gestão Educacional e da Educação Inclusiva. Da forma como foi desenvolvido e estruturado, o projeto atende aos requisitos exigidos de um projeto de pesquisa de mestrado, apresentando fundamentação teórica, delimitação dos objetivos e adequação aos procedimentos metodológicos propostos, e cronograma exequível.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos obrigatórios foram apresentados e estão adequados aos requisitos das Resoluções 466/2012 e 510/2016.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1369488.pdf	22/09/2019 11:28:39		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	22/09/2019 11:27:39	KAROLINA MARIANNI VARGAS	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.docx	30/08/2019 22:50:50	KAROLINA MARIANNI VARGAS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	30/08/2019 22:47:31	KAROLINA MARIANNI VARGAS	Aceito

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

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



Continuação do Parecer: 3.634.297

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_DETALHA DO.pdf	30/08/2019 22:45:42	KAROLINA MARIANNI VARGAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CARTA.pdf	30/08/2019 10:30:30	KAROLINA MARIANNI VARGAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_KarolinaMarianniVargas.pdf	10/10/2019 14:25:59	José Roque Junges	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LEOPOLDO, 10 de Outubro de 2019

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

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