

**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**

NATALIA DOS SANTOS KRANZ

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOB A PERSPECTIVA DA GESTÃO
EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL**

São Leopoldo - RS

2018

NATALIA DOS SANTOS KRANZ

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOB A PERSPECTIVA DA GESTÃO
EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do 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 - RS

2018

K89i

Kranz, Natalia dos Santos

Inclusão de alunos com deficiência sob perspectiva da gestão educacional: contribuições do serviço social. Natalia dos Santos Kranz. – Florianópolis, 2018.

167 f. : il. ; 21cm30cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2018.

Orientadora: Profª. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha.

Bibliografia: f. 156-161.

1. Gestão educacional – 2. Formação integral – 3. Inclusão educacional – 4. Alunos com deficiência – 5. Serviço social – I. Kranz, Natalia dos Santos – II. Título.

CDU: 376.043:364.04

Ficha Catalográfica elaborada por Suellen Santos CRB 14/1162

NATALIA DOS SANTOS KRANZ

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOB A PERSPECTIVA DA GESTÃO
EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do 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

Aprovada em 19 de outubro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Maria Aparecida Marques da Rocha – Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Cleonice Silveira Rocha – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Marialva Linda Moog Pinto – Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

À Deus, meu alicerce e encorajador nos desafios da vida,
por ser luz que me dá sabedoria e conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao final de mais uma trajetória de minha formação pessoal, acadêmica e profissional olhando para novos objetivos de vida é necessário me voltar a um gesto de gratidão aos meus apoiadores nesse processo, aqueles que contribuíram de alguma forma nos momentos de alegria e também naqueles mais difíceis.

Em especial agradeço ao meu querido esposo Fernando sempre muito preocupado com meu bem-estar e auxiliando para que esse processo de formação fosse mais um desafio encarado com muita leveza e amor. Parte de nós, meu fiel companheiro Hannes nas noites de produção. A vocês agradeço a dedicação e compreensão nas minhas ausências.

Aos meus pais José e Marli, irmãos Tais Fernanda e Felipe e minha sogra Marilis agradeço a torcida constante de vocês e por conseguir visualizar em seus olhos um profundo orgulho da irmã e filha mais velha, vocês fazem parte disso.

Aos amigos e colegas de trabalho que me encorajaram, Clarissa e Josiane sempre ajudando a projetar novos olhares sobre o trabalho e com uma palavra de carinho e bom humor muito presentes. Carlos e Leila que me ensinaram muito nessa trajetória de trabalho. Aquelas amigas Patrícia, Pâmela, Eliza e Daiana, que embora longe, muito presentes participando dos meus momentos de indecisões e sempre prontas para um bom debate. À Eliza em especial, essa pessoa poderosa que vive em meu coração e que aceitou revisar esse trabalho.

Aos colegas de jornada da turma do mestrado agradeço a parceria e momentos ricos de troca. Um agradecimento muito carinhoso aos Diretores do Colégio Catarinense e a Rede Jesuíta de Educação do Brasil que cofinanciaram e oportunizaram a participação no mestrado, possibilitando que a minha formação profissional pudesse percorrer outros caminhos para além do Serviço Social.

Aos profissionais de cada instituição participante da pesquisa registro meus agradecimentos pela acolhida e participação, na medida em que essa pesquisa é desenvolvida para as suas instituições, mas só foi possível por terem assumido com muita responsabilidade a participação nesse trabalho.

Por fim, gratidão especial a minha orientadora Maria Aparecida, sempre muito comprometida e dedicada, me motivando a ter novos olhares sobre nossas

discussões que conduziram o melhor caminho nesse trabalho. À banca mais linda, agradeço as professoras Cleonice e Marialva por suas valiosas contribuições e compromisso com esse trabalho.

A cada um de vocês deixo meu respeito, gratidão e carinho.

“Somos o que fazemos, mas somos principalmente o que fazemos para mudar o que somos.” (GALEANO, 2000, p. 187).

RESUMO

O objetivo central deste estudo consiste em analisar as estratégias da gestão educacional para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nos Colégios da Rede Jesuíta de Educação da Região Sul do Brasil. Considerando conhecer como os gestores pensam a educação inclusiva, como estão estruturados os atuais processos de gestão e quais são os limites e possibilidades dessas instituições para a inclusão de alunos com deficiência, esses elementos são necessários para pensar em estratégias de trabalho mais coletivas em torno da inclusão. A pesquisa é qualitativa com uma abordagem metodológica de estudo de casos múltiplos, apresenta dados quantitativos extraídos da análise dos dados do Censo Escolar de 2016 e 2017. A coleta de dados é composta de três estratégias de pesquisa: entrevista, discussão de grupo/rodas de conversa e coleta documental. As entrevistas e grupos/rodas de conversa foram desenvolvidas com 14 gestores das áreas de Coordenação e os três níveis de Direção dos Colégios pesquisados, a definição por esse público decorreu da importância desses sujeitos no papel formativo e viabilizador da inclusão de pessoas com deficiência nas instituições pesquisadas. A coleta documental complementa a abordagem metodológica no sentido de viabilizar o acesso às informações e aproximar o pesquisador dos processos já sistematizados de inclusão dentro das instituições. Os resultados mostram instituições muito preocupadas com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e mobilizando-se para atender a essa realidade com qualidade, porém com muitas incertezas de como responder às demandas de inclusão e fazer com que essa realidade seja assumida como cultura institucional pela comunidade educativa. Olhando para os resultados da pesquisa, a formação vem com um elemento essencial na construção de uma cultura mais inclusiva, fortalecida enquanto projeto de gestão educacional capaz de organizar os processos e construir uma visão mais humanizada da educação inclusiva, esses elementos subsidiam a proposta de intervenção. Por fim o Serviço Social com suas contribuições nessa pesquisa resgata a importância de refletir sobre o papel da educação na vida dos alunos com deficiência, que necessitam de instituições comprometidas com seus direitos e que oportunizem através da formação melhores condições de vida e desenvolvimento.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Pessoas com Deficiência. Inclusão Educacional. Formação Integral. Serviço Social.

ABSTRACT

The central objective of this study consists in the analysis of the educational management strategies for the inclusion of students with special educational needs in the Jesuit Education Network Schools from the South region of Brazil. Considering knowing how managers think the inclusive education, how the current management processes are structured and what are the limits, possibilities and receptivity of these institutions for the inclusion of students with disabilities, these are necessary elements to think about work strategies in a collective way towards the inclusion. The research is qualitative with a methodological approach of multiple case studies, presents quantitative data extracted from the analysis of the data of the School Census of 2016 and 2017. The data collection is composed of three research strategies: interview, discussion in groups/round of conversation and collection of documents. The interviews and groups/round of conversation were developed with 14 managers of the Coordination areas and the three levels of Direction of the Colleges surveyed, the definition to this public was due to the importance of them in the formative and enabling role of the inclusion of people with disabilities in the institutions researched. The collection of documents complements the methodological approach in order to make the information accessible and to bring the researcher closer to the already systematized processes of inclusion within the institutions. The results show institutions very concerned about the inclusion of students with special educational needs and mobilized to attend this reality with quality, but with many uncertainties of how to respond the demands of inclusion and to make this reality be assumed as an institutional culture by the educational community. Looking at the results of the research, training comes as an essential element in the construction of a more inclusive culture, strengthened as an educational management project capable of organizing the processes and build a more humanized vision of inclusive education; these elements subsidize the intervention proposal. Finally, the Social Work with its contributions in this research brings the importance of reflecting on the role of education in the lives of students with disabilities, who need institutions committed to their rights and provide a better education through living and development.

Key-words: Educational Management. People with Disabilities. Educational Inclusion. Integral Training. Social Work.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas de Inclusão do Ensino Fundamental e Médio nas Escolas Públicas e Privadas do Brasil - 2016.....	66
Gráfico 2 - Matrículas de Inclusão do Ensino Fundamental e Médio nas Escolas Públicas do Brasil - 2016.....	66
Gráfico 3 - Matrículas de Inclusão do Ensino Fundamental e Médio nas Escolas Privadas do Brasil - 2016	68
Gráfico 4 - Relação do Número de Instituições de Ensino Regular Públicas e Privadas	69
Gráfico 5 - Matrículas Inclusivas no Ensino Regular em Instituições de Ensino Públicas e Privadas.....	70
Gráfico 6 - Perfil das Matrículas de Inclusão dos Colégios da RJE da Região Sul do Brasil	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de Referência da Pesquisa	22
Quadro 2 – Participantes da Pesquisa	354
Quadro 3 – Quadro de Categorias da Análise dos Dados	40
Quadro 4 - Mapa Mental da Análise dos Dados.....	142

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do Tempo da Inclusão	53
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estado do Conhecimento	30
Tabela 2- Adaptações Físicas dos Espaços Escolares e Entorno das Escolas Públicas e Privadas no Brasil.....	63
Tabela 3 - Matrículas em Escolas com Adaptações Físicas dos Espaços Escolares e Entorno Escolas Públicas e Privadas no Brasil.....	64
Tabela 4 - Número de Matrículas Regulares em Escolas da Região Sul do País.....	71
Tabela 5 - Número de Matrículas Inclusivas em Escolas da Região Sul do País	71

LISTA DE SIGLAS

ASAV	Associação Antônio Vieira
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
PEC	Projeto Educativo Comum
RJE	Rede Jesuíta de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	26
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	27
2.2 A ESCOLHA DAS INSTITUIÇÕES	33
2.3 COLETA DE DADOS	35
2.3.1 Metodologia da Análise de Conteúdo	39
3 CONTEXTOS LOCAIS E GLOBAIS QUE CONSTROEM A INCLUSÃO E SEUS REFLEXOS NA INCLUSÃO EDUCACIONAL	45
3.1 A INCLUSÃO NO MUNDO E NO BRASIL	45
3.2 TRAJETÓRIA DA INCLUSÃO NO BRASIL.....	48
4 A INCLUSÃO SOCIAL NAS LEGISLAÇÕES E NORMATIVAS	55
4.1 DENOMINAÇÕES LEGAIS	60
4.2 DIAGNÓSTICO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL	61
5 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO INCLUSIVO EDUCACIONAL NOS ÂMBITOS NACIONAL E INSTITUCIONAL	73
5.1 A INCLUSÃO E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	73
5.2 A INCLUSÃO COMO RESPONSABILIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO E A UNIVERSALIDADE DO ACESSO	76
5.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	77
5.4 INCLUSÃO EDUCACIONAL NOS COLÉGIOS DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL DO BRASIL	79
6 ANÁLISE DOS DADOS	85
6.1 FORMAÇÃO INTEGRAL INCLUSIVA.....	86
6.1.1 Educação In/Excludente	91
6.1.2 Processo de Ensino e Aprendizagem	96
6.1.3 Relação Escola/Família	99
6.2 GESTÃO EDUCACIONAL.....	108
6.2.1 Imagem e Cultura Institucional In/excludente	111
6.2.2 Gestão Financeira	117
6.2.3 Qualificação e Reestruturação Pedagógica	119
6.3 POLÍTICA DE INCLUSÃO.....	124
6.3.1 Normalização Nacional e Insegurança Jurídica das Instituições	126

6.3.2 Projeções Externas e a Judicialização	131
6.4 SERVIÇO SOCIAL E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO	134
6.4.1. Revisitando o Projeto Ético Político do Serviço Social - da Centralidade à Interdisciplinaridade	136
7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	142
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS.....	156
APÊNDICE A - TÓPICO GUIA PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GESTORES	162
APÊNDICE B - TÓPICO GUIA DE TEMAS PARA DISCUSSÕES DE GRUPOS..	163
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	164
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNISINOS	166

1 INTRODUÇÃO

A sociedade inaugura a cada momento expressões da questão social que assumem uma particularidade temporal e que nos convidam a dar respostas, carecem de uma visão de mundo mais humano e inclusivo promovido através da equidade e justiça social, para a promoção de um bem estar igualitário e sem segmentações, logo essa pesquisa vem motivada por valores fundamentais pessoais e profissionais enquanto Assistente Social, de garantir o acesso irrestrito à cidadania e defesa intransigente dos direitos humanos, promovendo bem-estar social à população sócio historicamente vulnerabilizada.

O Serviço Social foi um dos encantamentos pessoais que vivenciei logo na vida escolar, me aproximei da profissão por ser Jovem Aprendiz na Secretaria de Assistência Social do município de Xaxim – SC e por grande identificação com os propósitos tão nobres da profissão fiz a minha escolha profissional.

Atuando como Assistente Social no Colégio Catarinense, uma instituição de ensino de Florianópolis em Santa Catarina reconhecida nacionalmente por oferecer uma educação de excelência, a minha vinculação profissional é voltada ao Programa de Inclusão Educacional e Acadêmica – PIEA de bolsas de estudos, que consiste na inclusão e acompanhamento de alunos em situação de vulnerabilidade social em um programa de educação inclusiva e integradora.

Com cerca de dois anos na instituição surgiram novas demandas decorrentes do cargo de gestão do Setor de Serviço Social do Colégio Catarinense, com isso novos desafios, que motivaram à renovação profissional, além de instigar a proposição por mudança e atualização de alguns processos de trabalho da própria instituição, entre eles a inclusão educacional de alunos com deficiência. Nessa perspectiva, vem a temática da inclusão como uma demanda emergente tanto no contexto institucional como para o cotidiano de atuação profissional.

No Colégio Catarinense, embora o Setor de Serviço Social esteja voltado ao Programa de Inclusão Educacional e Acadêmica – PIEA de bolsas de estudos percebe-se um universo muito maior das relações de trabalho do Assistente Social no âmbito escolar. Muitas são as vertentes de atuação, mas por vezes o trabalho fica restrito à sua dimensão técnico operativa por estar vinculado a necessidade de

monitoramento de processos que envolvem procedimentos burocráticos de prestação de contas aos órgãos governamentais.

Na dinâmica do cotidiano profissional com o planejamento das ações, foi possível a inserção em ambientes de trabalho interdisciplinar em que o Serviço Social conquistou espaço para participar de novas atividades junto a área pedagógica, alunos e famílias.

Com um pouco mais de visibilidade em razão dessas inserções o Serviço Social vê seu público de trabalho ampliar, indo além do atendimento à população mais vulnerabilizada economicamente, mas também à aqueles que de alguma forma sentem a necessidade de se sentirem incluídos no espaço educativo do Colégio. Assim começaram a surgir situações cada vez mais novas que vem sendo compartilhadas e atendidas de forma conjunta com o pedagógico. E disso decorre o problema de pesquisa de descobrir e analisar quais as estratégias a serem utilizadas pela gestão educacional dos Colégios da Rede Jesuíta de Educação da Região Sul para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais?

Com a vivência institucional no Colégio percebi que recorrentemente outras áreas, principalmente a Pedagógica, se deparam com situações diversas de inclusão que demandam respostas e ações rápidas, mas que são complexas e necessitam de cuidado e atuação interdisciplinar para oferecer ao aluno uma educação capaz de atendê-lo completamente dentro de sua condição de aprendizagem.

O que parece ser central aqui e que já vem sendo observado pelos profissionais da área de educação é que o professor não vem conseguindo dar conta, sozinho, desses problemas e que o processo de enfrentamento dessa complexa realidade não é de competência exclusiva de nenhum profissional. (ALMEIDA, 2007, p. 6).

É necessário pensar que o processo de construção da educação inclusiva está inserido em outras políticas para além da política de educação, conforme destaca Almeida (2007), a educação inclusiva perpassa por diversas áreas do conhecimento e de atuação, não configura competência exclusiva de apenas uma área.

A interlocução do atendimento com profissionais de outras áreas é fundamental na compreensão da inclusão em uma perspectiva ética e integral, onde é passível a mudança de paradigmas, para que possamos compreender o diferente através de um olhar de alteridade, reconhecendo as riquezas que esse processo nos trará na edificação de uma educação de qualidade. Nesse escopo é que surge o

objetivo da pesquisa de analisar as estratégias da gestão educacional para inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nos Colégios da RJE da Região Sul visando a construção de novas estratégias de atuação a partir de um trabalho mais coletivo.

O dia a dia profissional e o compromisso com o Projeto Político Pedagógico do Serviço Social de aprimoramento intelectual, instiga a adentrar com novas propostas em um campo de atuação profissional tão importante que se configura a educação. A partir dessa motivação busquei ingressar no Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da UNISINOS, na intenção de ampliar os conhecimentos relacionados a gestão e garantir cada vez mais que os Colégios da RJE sejam espaços de referência em educação, inclusão, espaços de emancipação dos alunos e de promoção da justiça socioambiental.

Destaco ainda como elemento indispensável na construção desse trabalho os direcionamentos do Código de Ética Profissional do Assistente Social (1993) em relação ao posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure a universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática.

A Rede Jesuíta de Educação possui direcionamentos de atuação que são muito nobres na educação Jesuíta e prezam pela formação integral para a construção de uma sociedade justa e seres conscientes, competentes, compassivos e comprometidos. Baseado nesses princípios da formação integral e de excelência, os documentos da RJE nos oferecem parâmetros de atuação que nos motivam a buscar o “*Magis*”¹ em nossas relações pessoais e profissionais. Elevam nossos pensamentos à uma reflexão mais profunda sobre a escola e o mundo futuro que estamos construindo.

Percebe-se a RJE, muito sensibilizada com as expressões da questão social que a nossa sociedade vivencia, que fazem parte também da realidade da educação como um todo e estão presentes nas instituições Jesuítas, as situações cada vez mais complexas estão presentes no cotidiano de nossas instituições e nos impulsionam a buscar novas estratégias de atuação.

¹ Termo vindo do Latim que significa “o mais, o maior, o melhor”. Palavra muito utilizada nos ensinamentos de Santo Inácio de Loyola que carrega o significado que podemos sempre construir avanços em relação ao que já desenvolvemos, é a descoberta e o risco de superar aquilo que já se conhece na busca pelo bem maior, o amor maior e mais justiça.

A escola pública e, mesmo, a particular, na esfera do ensino fundamental, se vê atravessada por uma série de fenômenos que, mesmo não sendo novos ou estranhos ao universo da educação escolarizada, hoje se manifestam de forma muito mais intensa e complexa: a juventude e seus processos de afirmação e reconhecimento enquanto categoria social, exacerbadamente, mediado pelo consumo; a ampliação das modalidades e a precoce utilização das drogas pelos alunos; a invasão da cultura e da força do narcotráfico; a pulverização das estratégias de sobrevivência das famílias nos programas sociais; a perda de atrativo social da escola como possibilidade de ascensão social e econômica; a negação da profissionalização da assistência no campo educacional com a expansão do voluntariado; a gravidez na adolescência tomando o formato de problema de saúde pública e a precarização das condições de trabalho docentes são algumas das muitas expressões da questão social. (ALMEIDA, 2007, p. 5).

Pesquisar a área da educação voltando o foco para a inclusão social é uma dimensão a ser explorada tanto pelos profissionais mais tradicionais que trabalham com a educação quanto para o Assistente Social. É um movimento que nos convida a sair da estagnação e estar aberto à novos conhecimentos, aproximar-se da realidade social que atinge o público com necessidades educativas especiais, mas também propiciar aos nossos sistemas educativos possibilidades de serem precursores na garantia de direitos e de uma sociedade justa e igualitária.

Dada a complexidade da temática a ser trabalhada e a necessidade de explorar uma das expressões da questão social, o tipo de pesquisa ao qual esse trabalho é desenvolvido é qualitativa, onde segundo Minayo (1994) vislumbra ir mais profundamente nas relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

Os Colégios pesquisados desenvolvem ações inclusivas, embora em algumas instituições estejam sistematizadas ou não, todos possuem proximidade com a temática da inclusão. O PEC da RJE coloca a educação inclusiva ancorada na garantia de direitos, e vem com a proposta aos Colégios de tornar a educação acessível às pessoas, através do rompimento de barreiras entre indivíduos, povos e culturas, de valorização da diversidade e eliminação de preconceitos e discriminações. Esse é um dos elementos angulares que motiva o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que é um documento tão importante e que orienta a atuação das instituições de Educação Básica da Rede Jesuíta no Brasil.

Adentrando especificamente aos objetivos da pesquisa, O Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelecido pela lei² 13.146 de 06 de julho de 2015 e o aporte legislativo que o orientam, entre eles a Constituição Federal de 1988, coíbem práticas discriminatórias e excludentes e pautam-se na igualdade de oportunidades. Essa base legal seria suficiente para garantir o acesso irrestrito e o respeito às diferenças como ressalta Mantoan (2015).

Na compreensão da educação como um direito de todos conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, é possível extrair de uma análise cuidadosa que as legislações nacionais e documentos legais internacionais, historicamente orientam-se na criação e estruturação de um sistema educacional inclusivo, sem discriminações e pautado na igualdade de oportunidades.

O compilado de leis se mostra muito bem estruturado e fortalecido na perspectiva da garantia dos direitos humanos e do acesso às necessidades básicas das pessoas com necessidades educativas especiais, estabelecem diretrizes de atuação e elencam princípios. No entanto como é possível extrair deles estratégias de atuação que garantam a consolidação de uma educação inclusiva e de qualidade? E ainda como sugere Caiado e Laplane, (2009) como é vista a relação do discurso oficial com as práticas sociais desenvolvidas?

A inclusão se configura uma preocupação das políticas sociais no Brasil e no mundo, principalmente da área da educação e que requer uma preparação qualificada para integração desse público na educação básica. Com base nisso a pesquisa se concentra em problematizar a emergente demanda da inclusão educacional de alunos com necessidades educativas especiais, no ensino regular, identificando e analisando as estratégias da gestão educacional existentes nos Colégios da RJE da Região Sul.

A preocupação que a legislação demonstra em que se construa em nossa sociedade uma educação inclusiva é um marco fundamental dos direitos humanos, de grande importância na construção de uma sociedade mais justa, resultado de muitas lutas, reivindicações e movimentos sociais. Todavia, se configura um desafio às escolas, onde a maioria afirmam não estarem preparadas, estruturalmente e pedagogicamente para receber alunos com necessidades educativas especiais, nesse escopo a pesquisa se propõe a conhecer a visão dos gestores acerca da

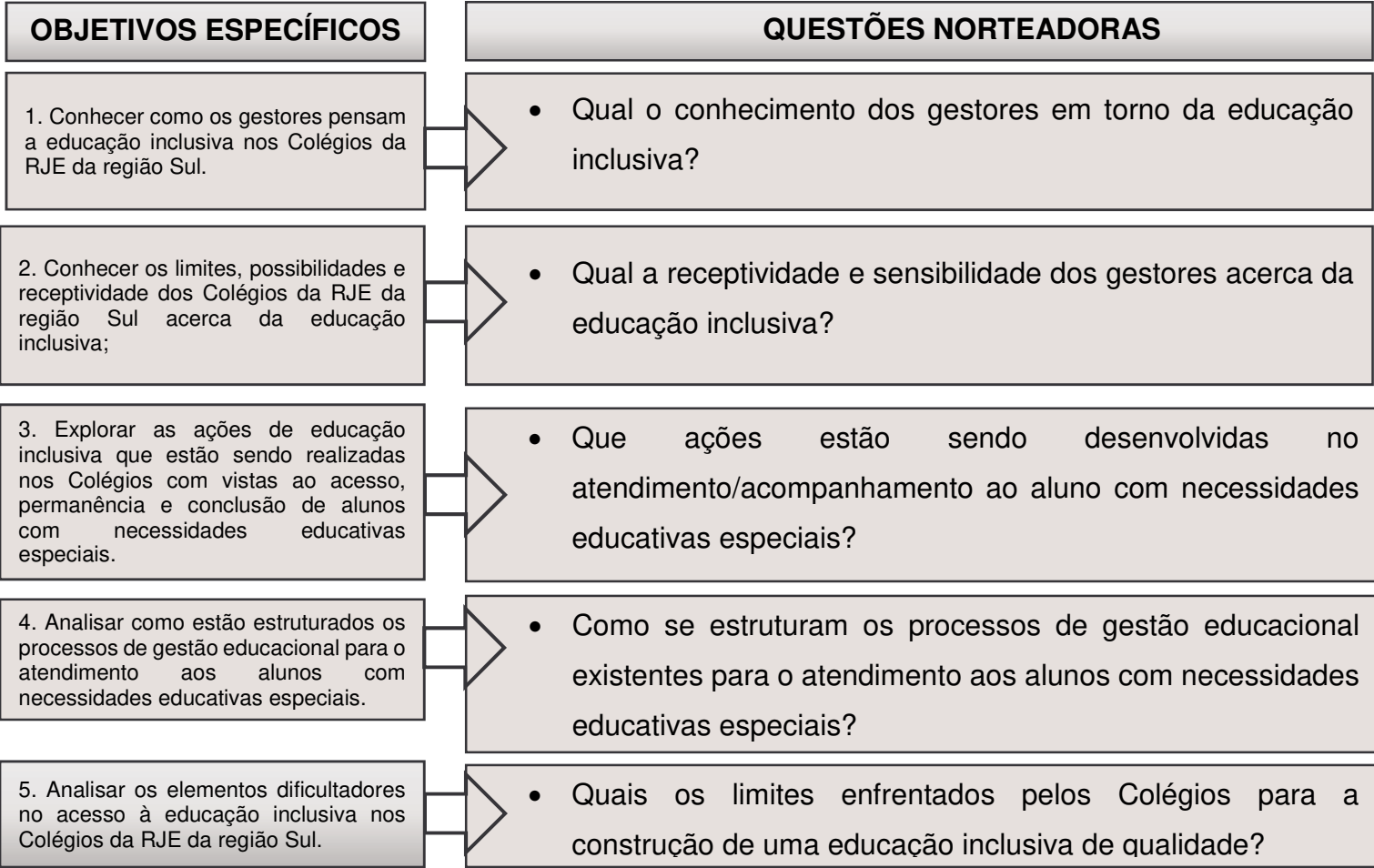
² Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

educação inclusiva, seus limites, possibilidades, receptividade e elementos dificultadores para a inclusão, além de explorar as ações de inclusão que vem sendo desenvolvidas e como se estruturam os processos de gestão educacional acerca da inclusão. Abaixo segue o quadro de referência da pesquisa que oferece visibilidade sobre como ela se organiza.

Quadro 1 - Quadro de Referência da Pesquisa

PROBLEMA: Quais as estratégias a serem utilizadas pela gestão educacional dos Colégios da Rede Jesuíta de Educação da Região Sul para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais?

OBJETIVO GERAL: Analisar as estratégias da gestão educacional para inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nos Colégios da Rede Jesuíta de Educação da Região Sul, visando à construção de novas estratégias a partir de um trabalho mais coletivo.



Fonte: Elaborado pela autora

Embora sejam registrados avanços na política de educação brasileira, vivemos um período de desmantelamento de direitos e das políticas sociais, onde a educação vive um processo de precarização, assim como as demais políticas sociais. Almeida, 2007, nos ajuda a compreender um pouco mais sobre a relação da educação regida por uma lógica neoliberal:

É fundamental, neste sentido, pensar que toda educação tem uma função política e que sob o capitalismo se organizou um tipo novo de intervenção e um esforço de controle da vida social, em especial da educação alçada à qualidade de política pública e, por essa mesma razão, à qualidade de direito social. Ressaltamos, portanto, a complexidade adquirida por essa instância, que denominamos de educação, e que, ao se articular organicamente à reprodução da vida social no modo de produção capitalista, passa a ser determinada por suas ricas e pulsantes contradições. (ALMEIDA, 2007, p. 3).

Na maioria das instituições públicas e privadas de ensino não existe uma educação inclusiva integral, capaz de proporcionar o pleno desenvolvimento das habilidades e capacidades da pessoa com deficiência, muitas vezes pelo fato dessas instituições não saberem como fazer a inclusão social, mas também pela precariedade de fazer simplesmente a educação.

Assim, a pesquisa vem com a intencionalidade de nos fazer refletir que um novo modelo de educação inclusiva pode ser possível, utilizando-se das competências de reflexão e análise crítica do Serviço Social para trazer discussões integradas com a área da gestão e da educação, apresentando os limites e possibilidades de uma educação inclusiva de qualidade.

Para tanto se faz necessário vislumbrar além do cumprimento com as determinações legais simplesmente, fazendo de nossa missão um direcionamento para a transformação social. A educação inclusiva não se constrói com apenas alguns aspectos inclusivos, mas sim a partir de uma cultura inclusiva composta por conjunto de ações de inclusão. O Plano Apostólico da Província dos Jesuítas do Brasil (2014. p. 18) nos traz a importante dimensão: “O olhar da fé sempre nos permite ver além das contradições do real e descobrir nelas as potencialidades e dinamismos de vida ainda por explorar”.

É nesse contexto que podemos pensar na inclusão do aluno não por imposições legais ou judicialização, mas garantir que famílias, ao buscarem por uma educação de qualidade, encontrem uma escola inclusiva e preparada para o

atendimento integral, garantindo não apenas o ingresso do aluno, mas a sua permanência e conclusão.

A educação inclusiva sendo estimulada e prevista em instrumentos regulatórios inaugura um novo cenário na garantia e acesso aos direitos fundamentais. Entretanto Mantoan (2015) destaca que desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas, problemas conceituais e preconceitos distorcem o sentido legal da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção desses alunos no ensino regular. Embora tenhamos nas legislações grande possibilidades de avanços, essas barreiras podem nos gerar muitos impasses na construção da educação inclusiva de qualidade.

Por outro lado, as instituições de ensino são chamadas cada vez mais a oferecer respostas às demandas de inclusão e promover espaços de integração, mas para tanto é necessário saber como atuar, é nesse sentido que essa pesquisa surge com o intuito de propor a construção de estratégias inclusivas nos Colégios da RJE da Região Sul do Brasil. Contribuindo assim na construção de espaços cada vez mais inclusivos e viabilizadores no desenvolvimento de capacidades dos alunos com necessidades educativas especiais.

Para além das contribuições e discussão dos processos de inclusão nos Colégios da RJE, o trabalho vem com uma proposta inovadora de construção de referencial teórico sobre a educação inclusiva dentro da especificidade da própria Rede, contribuindo na discussão da inclusão em nossos espaços a partir de uma pesquisa em cima de sua realidade e não de realidades que nem sempre se aplicam à rede privada de ensino ou mesmo aos princípios das instituições Jesuítas.

Outra grande contribuição da pesquisa se aplica ao Serviço Social que terá referencialidade de uma pesquisa inovadora sobre importantes elementos da gestão, da educação e inclusão sendo discutidos com o olhar da área, trazendo um novo momento para a pesquisa do Serviço Social na educação e ampliando a sua discussão para além da educação apenas, uma vez que conforme evidenciado pelo Estado do Conhecimento existe uma escassez nas produções teóricas sobre essas abordagens.

O trabalho encontra-se dividido em 6 capítulos, excluindo-se a introdução e considerações finais. O capítulo 2 aborda a trajetória percorrida para definição da metodologia utilizada na construção do trabalho trazendo os procedimentos

metodológicos, reconhecimento das instituições pesquisadas, além de apresentar a metodologia desenvolvida na coleta de dados e análise de conteúdo.

A partir do capítulo 3 iniciam-se as discussões específicas da temática e que dão sustentação teórica ao trabalho. Nesse capítulo é abordado acerca das normativas que orientam a inclusão de pessoas com deficiência em um contexto local e global, percorrendo concomitantemente a história da inclusão através de uma linha do tempo que constrói o conceito de inclusão existente atualmente.

O capítulo 4 em sua primeira parte traz uma abordagem voltada diretamente para a política de educação e inclusão, a influência das normativas externas que refletiram na consolidação da política de inclusão no Brasil. Como complementação apresenta um diagnóstico da inclusão no Brasil a partir dos Dados do Censo Escolar de 2016 e 2017.

O capítulo 5 compõe um cenário que consolida o que vem sendo majoritariamente discutido hoje no âmbito da educação inclusiva, assim são abordados elementos das normativas nacionais, internacionais, sobre o atendimento educacional especializado, universalidade do acesso e a inclusão nas instituições da RJE participantes da pesquisa.

O capítulo 6 vem organizado em 4 partes discutindo as categorias obtidas a partir da análise dos dados, quais sejam: Formação Integral Inclusiva, Gestão Educacional, Política de Inclusão, Serviço Social e a Política de Educação, cada uma das categorias sendo desdobradas naquilo que aparece como mais latente.

Na sequência vem o capítulo 7 o qual se estrutura a partir dos resultados obtidos com a análise dos dados. A proposta de intervenção volta-se à finalidade de atingir aos objetivos propostos pela pesquisa e se consolida a partir de um mapa mental elaborado com as categorias intermediárias e finais.

Finalizando o trabalho, são apresentadas as conclusões levantadas a partir da vivência da pesquisa, dos dados coletados e analisados que oferecem algumas respostas não acabadas de como se organiza a inclusão de alunos com deficiência nos Colégios da RJE, bem como uma análise de como está sendo vivenciada a inclusão nessas instituições a partir da visão dos gestores.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Ao ingressarmos no mundo da pesquisa percebemos que as temáticas que desejamos trabalhar são mais ou menos complexas em relação ao que projetamos e que existem métodos muito diversificados de se fazer pesquisa e produzir conhecimento. O ato de pesquisar nos é motivado por uma inquietação sobre um tema e a necessidade de obter respostas e informações que nos leva à um patamar de aproximação e foco com os elementos da pesquisa.

A metodologia a ser desenvolvida mostra uma jornada a ser percorrida para a construção do conhecimento e se define na proximidade com o objetivo da pesquisa, não existindo o procedimento certo ou errado, melhor ou pior e sim uma definição com base no foco da pesquisa e motivação do pesquisador. Gil (2010, p. 1) ressalta que “uma das razões de se fazer pesquisa é o desejo de conhecer e desenvolver algo de maneira mais eficiente ou eficaz”.

Minayo (1994), ressalta a pesquisa como a atividade básica da ciência e embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação, e não existe intelectualmente um problema sem que tenha sido primeiro um problema da vida prática, com as contribuições da autora percebe-se a pesquisa não desvinculada da realidade social.

Dessa forma, compreender as estratégias a serem utilizadas pela gestão educacional dos Colégios da RJE da Região Sul para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, não se apresenta apenas como uma problemática, mas como uma realidade das instituições para que a educação inclusiva possa se desenvolver com qualidade. Para tanto a metodologia foi cuidadosamente definida com vistas a responder as questões norteadoras desse trabalho.

Esse capítulo propõe-se a apresentar os procedimentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento desse trabalho, divide-se em três partes sendo que a primeira parte aborda os elementos nos quais essa pesquisa se delineia, no segundo momento apresentam-se as motivações que levaram à escolha das instituições pesquisadas e um breve histórico sobre as mesmas, por fim sua última parte aborda como foi desenvolvido o procedimento de coleta de dados com os instrumentais definidos e a análise de conteúdo.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Tendo como objeto de estudo analisar as estratégias da gestão educacional existentes na inclusão de pessoas com deficiência nos Colégios da RJE da região Sul do Brasil para a construção de novas em um trabalho mais coletivo, o objetivo da pesquisa em muito se aproxima ao que Gil (2010) aborda sobre as razões que nos levam a fazer pesquisa descritas anteriormente.

A inclusão educacional de pessoas com deficiência no ensino regular a muito vem sendo discutida no Brasil, mais fortemente no âmbito do ensino público. O recorte que se propõe esse trabalho se insere na realidade do ensino privado no Brasil, onde a discussão da inclusão de alunos com deficiência vem ganhando espaço nos últimos anos. As questões norteadoras desse trabalho deram suporte para definição da metodologia a ser utilizada na pesquisa.

Pensando em uma compreensão mais integral da pesquisa envolvendo as três instituições a serem pesquisadas, definiu-se o Estudo de Caso como procedimento a ser utilizado. Segundo Gaskell (2008, p. 32) nessa metodologia o pesquisador explora com maior profundidade um programa, um fato, uma atividade, processos ou pessoas.

Na compreensão de Gil (2010), se trata de um estudo mais profundo que permite um amplo e detalhado conhecimento sobre o objeto a ser estudado. Na especificidade que se insere essa pesquisa, o estudo de caso foi definido também com a intenção de proporcionar uma visão global, porém detalhada e sistemática dos processos de inclusão dos três Colégios da RJE da região Sul e os impactos na construção de uma educação inclusiva de qualidade.

Yin (2005 p. 32) aborda o estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real”. As contribuições dos autores se aproximam dos objetivos da pesquisa, há flexibilidade no método ao mesmo tempo em que fortalece através de um detalhado processo de coleta de dados a construção da pesquisa.

O estudo de caso possibilita trabalhar com estratégias variadas que mergulhem profundamente na temática que nos permite ir além de uma abordagem quantitativa que explora mais superficialmente as informações. Como a pesquisa se desenvolve em mais de uma instituição se trata de um estudo de casos múltiplos,

capaz de levar a pesquisa a uma maior abrangência e análise de realidades múltiplas que se complementam, convergem ou divergem, embora segundo Yin (2005) o estudo de casos múltiplos permite maiores generalizações e é mais consistente.

Um estudo de caso se apresenta como uma estratégia de pesquisa necessária para dar respostas as questões norteadoras do trabalho, compreender o conhecimento dos gestores em torno da educação inclusiva, a receptividade e sensibilidade para a temática são questões que necessitam de um aprofundamento para se obter um conhecimento amplo. Da mesma forma conhecer os limites enfrentados pelas instituições, as ações e os processos de gestão em torno do atendimento aos alunos de inclusão só podem ser respondidas em uma análise mais detalhada de contexto.

Dada a complexidade da temática de inclusão educacional de pessoas com deficiência no ensino regular, e a necessidade de fazer a discussão a partir de uma expressão da questão social, onde se é necessário trabalhar na subjetividade dos processos a serem levantados e analisados, utilizou-se do tipo de pesquisa qualitativo para atingir os objetivos propostos no estudo.

Para ajudar na compreensão do tipo qualitativo de pesquisa, trago as contribuições de Minayo (1994):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21).

A pesquisa qualitativa se preocupa em compreender as dinâmicas das relações sociais, mais que quantificar dados. No desenvolver da pesquisa foram utilizados dados quantitativos do Ministério da Educação, ligados ao Censo Escolar de 2016 e 2017, com o objetivo de construir um estudo de campo e demonstrar o atual momento da educação inclusiva no Brasil de modo geral, nos Estados do Sul e trabalhar com eles em uma perspectiva crítica, reflexiva e agregadora na análise de conjunturas.

Com esses conceitos, destaco que a pesquisa em educação está inserida em uma realidade social complexa e dinâmica onde os métodos de investigação científica precisam ser definidos com cuidado, garantindo segurança, validade e confiabilidade

ao estudo. Os dados de pesquisa do Censo Escolar de 2016 e 2017 apresentados nesse trabalho além de embasar a discussão de algumas categorias contribuem para a confiabilidade, validade e segurança desse trabalho.

Creswell (2017) sobre a pesquisa qualitativa, contribui afirmando que esse tipo de pesquisa possui diversificadas formas de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados. Sendo assim, é nesse escopo que, para atingir aos objetivos propostos e compreender os processos de gestão existentes em torno da inclusão educacional de pessoas com deficiência, se organizou a metodologia da pesquisa em duas etapas, sendo a primeira relativa à pesquisa bibliográfica, integrando aqui o Estado do Conhecimento, a segunda etapa por sua vez, refere-se à coleta de dados e análise de conteúdo.

O fazer pesquisa desenvolve um movimento capaz de nos permitir avançar mais profundamente na compreensão da realidade, de novos fenômenos, de questionamento de verdades e construção de novas possibilidades. O ato de pesquisar é também o ato de se inquietar e entender que não existe uma realidade pronta e acabada, mas sim tudo se constitui na construção humana, segundo Moraes, Galiuzzi e Ramos (2002). Os mesmos autores destacam ainda que: “não podemos ficar apenas no ato de questionar. O problema nos faz agir”.

É o ato de agir envolvido na pesquisa do mestrado profissional que a escolha pelo tema tem muito da influência de vida do autor, suas experiências e aspirações, Moraes, Galiuzzi e Ramos (2002). Tudo parte de um questionamento, uma inquietação, em que no começo é muito ampla, mas que com o aprofundamento teórico direcionado à temática, aprofunda-se a discussão de elementos que ainda não foram trabalhados na academia e carecem de conhecimento.

É nesse escopo que surge a necessidade de trabalhar com o instrumental do Estado do Conhecimento, ou Estado da Arte, conforme o autor que se utiliza. O que motiva a trabalhar com esse instrumental é a necessidade de contextualização do problema de pesquisa dentro da área de estudo e análise do referencial teórico, Mazzotti (2012).

Com o Estado do Conhecimento é possível analisar o momento das produções teóricas em torno da temática de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, possibilitando visualizar os pontos de confluência entre os autores, as

controvérsias existentes e perceber ainda as temáticas que não foram trabalhadas ou que apresentaram lacunas nos estudos analisados.

O Estado do Conhecimento nesse trabalho é utilizado com intencionalidade de aproveitar o que existe de construção coletiva da comunidade científica como parâmetro para uma nova investigação e aprofundamento, objetivando produzir conhecimentos pioneiros na área de inclusão e gestão educacional.

Para tanto foi desenvolvido a pesquisa nas seguintes bases de dados: Wiley Online Library, Scielo, EBSCOhost, Portal de Periódicos CAPES e Biblioteca Unisinos. O Estado do Conhecimento teve um recorte dos assuntos relacionados ao tema com base nos últimos 10 anos, com foco voltado prioritariamente para artigos, na sequência teses e dissertações. Para pesquisa nas bases de dados se utilizaram os seguintes descritores: Gestão educacional/inclusão; gestão educacional/ingresso permanência e conclusão; inclusão e educação; inclusão educacional/pessoas com deficiência; necessidades educacionais especiais/políticas de inclusão escolar; políticas públicas/inclusão escolar.

Abaixo é apresentado o quadro de pesquisas acadêmicas relacionadas à inclusão educacional de alunos com deficiência no ensino regular entre os anos de 2007 à 2017.

Tabela 1 - Estado do Conhecimento

Título	Autor	Ano	Tipo de Publicação	Descritores
Portadores de deficiência a questão da inclusão social	Maria Regina Cazzaniga Maciel	2000	Artigo	Inclusão escolar de pessoas com deficiência
Gestão para a inclusão	Claudia Pereira Dutra e Claudia Maffini Griboski	2005	Artigo	Gestão educacional/acesso, permanência e inclusão
Inclusão escolar e concepções docentes: do desejo idealizado à realidade prática	Louise Bertoldo Quatrin e Hedioneia Maria Foletto Pivetta	2008	Artigo	Gestão educacional/acesso, permanência e inclusão
Inclusão escolar, redes de apoio e políticas sociais	Rosanna Claudia Bendinelli/Simone Girarde Andrade/Rosângela Gavioli Prieto	2012	Artigo	Necessidades educacionais especiais/políticas de inclusão
Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola	Adriana Lia Friszman de Laplane	2014	Artigo	Necessidades educacionais especiais/políticas de inclusão/inclusão escolar
Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade	Letícia Lorenzoni Lasta e Betina Hillesheim	2014	Artigo	Políticas públicas/inclusão escolar
Políticas educacionais brasileiras sobre aee	Gabriela Tannús Valadão e Enicéia Gonsalves Mendez	2016	Artigo	Necessidades educacionais especiais/políticas de inclusão
Deficiência a trajetória de uma concepção	Sirleine Brandão de Souza	2016	Artigo	Histórico da inclusão de pessoas com deficiência na educação

Plano nacional de educação e educação especial	Fernanda Cristina de Souza e Rosângela Gavioli Pietro	2016	Artigo	Políticas públicas/inclusão escolar
O protagonismo da gestão educacional na efetivação da inclusão de estudantes surdos nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia	Josiane Krebs	2017	Dissertação	Gestão educacional/inclusão
Programa educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo	Katia Regina Moreno Caiado e Adriana Lia Frizman Laplane	2008/2009	Artigo	Políticas públicas/inclusão escolar
Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação	Rosângela Gavioli Prieto, Karina Soledad Maldonado Molina Pagnez e Roseli Kubo Gonzalez	2014	Artigo	Inclusão e educação
Alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares de Mossoró-RN	Maria de Fátima de Lima das e Francisca Kélia Duarte Dias	2014	Artigo	Necessidades educacionais especiais/políticas de inclusão escolar
A construção da cultura inclusiva na escola regular: uma ação articulada pela equipe gestora	Suzana Couto Pimentel	2016	Artigo	Necessidades educacionais especiais/políticas de inclusão escolar
Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil e no Paraná	Silvia Márcia Ferreira Meletti	2014	Artigo	Necessidades educacionais especiais/políticas de inclusão escolar
Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão	Mylene Cristina Santiago e Mônica Pereira dos Santos	2015	Artigo	Necessidades educacionais especiais/políticas de inclusão escolar
Desafios para a inclusão de crianças com deficiência na escola	Thayse Silva Bento, Gabrielly Iasminy Cunha de Castilhos, Soraia Dornelles Schoeller, Patrícia Kuerten Rocha, Adriana Dutra Tholl, Milena Zuchetto Soares	2015	Artigo	Necessidades educacionais especiais/políticas de inclusão escolar
Políticas educacionais, educação inclusiva e direitos humanos	Sonia Regina dos Santos	2012	Artigo	Políticas públicas/inclusão escolar

Fonte: Elaborado pela autora a partir das seguintes base de dados: Wiley Online Library; Scielo; EBSCOhost; Portal de Periódicos CAPES/MEC e Biblioteca Unisinos.

O Estado do Conhecimento assume uma dimensão de muita importância, pois se trata também de uma avaliação das produções já existentes sobre o tema, permitindo que o projeto trabalhe dentro da temática com diretrizes novas e uma proposta inovadora, na produção do conhecimento, evitando assim fazer mais do mesmo em relação ao que já vem sendo produzido. Lakatos, (1992, p. 110) destaca: “Uma procura de tais fontes, documentais ou bibliográficas, torna-se imprescindível para a não-duplicação de esforços, a não ‘descoberta’ de ideias já expressas, a não-inclusão de ‘lugares-comuns’ no trabalho”.

O Estado do Conhecimento elaborado, foi utilizado como referencial teórico na construção dos capítulos, assim como também se utilizou de autores referências nacionais em inclusão como Maria Teresa Eglér Mantoan, Maura Corcini Lopes, Elis Henn Fabris entre outros, autores do Serviço Social que discutem a atuação profissional na política de educação como Eliana Bolorino Canteiro Martins e Ney Luiz Teixeira de Almeida, as contribuições de documentos elaborados pelo conjunto CFESS/CRESS sobre a atuação de Assistentes Sociais na educação e para adensar e trazer a discussão legal dos ordenamentos jurídicos é utilizado também referenciais normativos que tratam sobre a inclusão de forma mais abrangente e a inclusão na educação.

Na construção da metodologia da pesquisa utilizou-se de autores de referência como Cecília de Souza Minayo que nos ajuda a compreender a abordagem qualitativa da pesquisa, Gil (2010) que apresenta de maneira didática e aprofundada os elementos do projeto de pesquisa. Para maior compreensão dos objetivos do Estado do Conhecimento e sua significância para o projeto de pesquisa foi utilizada também a obra de Lucídio Bianchetti e Ana Maria Netto Machado (Orgs.) “A bússola do escrever”. Na construção e definição das estratégias de pesquisa foi trabalhado com a obras de Gaskell (2008), Yin (2005) e Creswell (2007). Por fim na análise de conteúdos utilizou-se das contribuições de Bardin (2016) e Moraes (1999).

Desta forma, a pesquisa bibliográfica foi utilizada na construção desse trabalho, parte integrante em todas as etapas de desenvolvimento do trabalho como elemento essencial de construção da fundamentação teórica, Gil (2010), discorre que é realizada, a partir de material anteriormente publicado, como: livros, artigos e material disponível na internet.

Outro delineamento ao qual se insere esse trabalho é em relação à pesquisa documental. Parte da construção bibliográfica envolveu a aproximação, análise e compreensão de legislações e documentos nacionais e internacionais que abordam sobre a temática da Pessoa com Deficiência com ênfase na educação inclusiva e documentos próprios da Companhia de Jesus no Brasil, tais como o Plano Apostólico da Província dos Jesuítas do Brasil – BRA (2015/2020) o Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação (2016) e o Marco de Orientação para a Promoção da Justiça Socioambiental (2016).

A necessidade de trabalhar como essa metodologia de pesquisa documental decorre da necessidade de apropriação e análise do conteúdo presente nos documentos próprios das instituições pesquisadas. Esses documentos modificam-se conforme as particularidades de cada instituição e se apresentam na forma de regimento interno, planos, políticas, entre outros. A intencionalidade de trabalhar com os documentos institucionais dos Colégios da RJE da região Sul que abordem em seu conteúdo a temática da inclusão vem com o intuito de complementar a compreensão da abordagem institucional existente acerca dos processos de gestão direcionados para a inclusão de alunos com deficiência.

2.2 A ESCOLHA DAS INSTITUIÇÕES

Considerando a vivência profissional em uma das escolas pesquisadas, foi identificado ao longo dos anos que a inclusão de alunos com deficiência gera muitas dúvidas à instituição sobre como fazer e como proceder para garantir o acesso e o atendimento desses alunos. Além disso, com a socialização de experiência com demais colegas Assistentes Sociais das Unidades Educativas da RJE da Região Sul foi possível identificar que os Colégios da RJE de modo geral trabalham com a inclusão de alunos com deficiência dentro de suas particularidades, entretanto não existe uma linha comum de atuação que oriente o atendimento a esse público.

A definição por essas instituições se dá pelo fato de serem todas mantidas da Associação Antônio Vieira – ASAV com sede em Porto Alegre-RS, pela proximidade regional e por já possuir uma caminhada maior na construção de unidade nos processos de trabalho entre as instituições.

Sendo assim a pesquisa foi desenvolvida com os três Colégios da RJE da região Sul do Brasil, sendo eles Colégio Medianeira de Curitiba-PR, Colégio Catarinense de Florianópolis-SC e Colégio Anchieta de Porto Alegre-RS.

O **Colégio Medianeira** fica localizado em Curitiba – PR é certificado como Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS). Fundado em 1957 pelo Pe. Oswaldo Gomes é referência em educação de excelência, na formação humana, social e política, comprometido com a construção de um ensino crítico, reflexivo e criativo. Privilegiado pelos seus 145 mil metros quadrados, fica localizado próximo ao centro da cidade de Curitiba, possui uma ampla área verde preservada, com bosques,

lagos, campos de futebol e quadras esportivas, além da área construída espalhada heterogeneamente. Nos espaços das Unidades de Ensino, o Colégio conta com laboratórios de Ciências, Biologia, Química e Física, salas multimídias, bibliotecas, salas de leitura e anfiteatro. Por ser uma instituição católica, há referências religiosas em alguns espaços, contando com uma Capela e espaços de trabalho para a Pastoral. O Medianeira possui atualmente um Centro de Inclusão que realiza o mapeamento e acompanhamentos dos alunos de inclusão educacional o Centro conta com um profissional de psicologia e profissionais de apoio.

O **Colégio Catarinense** localizado em Florianópolis – SC, foi fundado em 1905 quando retomou a atuação Jesuíta no Estado de Santa Catarina a pedido do Governador da época, Coronel Vidal de Oliveira Ramos. Nasce originalmente com o nome de Ginásio Santa Catarina. Em seus 113 anos de história, originalmente era destinado ao público masculino e funcionava como internato para estudantes de cidades mais distantes, a primeira inserção da presença feminina na instituição ocorreu em 1970 com a implementação das turmas mistas, foram dedicados à educação das classes mais altas da sociedade florianopolitana. O Catarinense também é certificado como Entidade Beneficente de Assistência Social através de sua mantenedora. Entre os valores transmitidos pelo Colégio na sociedade está a qualidade de ensino como referência no Estado de Santa Catarina. Atualmente o Colégio possui Grupos de Trabalho que discutem sobre a educação inclusiva e o trabalho de acompanhamento aos alunos de inclusão são realizados individualmente pelos Orientadores Educacionais e Coordenadores das Unidades de Ensino, possuem o envolvimento do Serviço Social no acompanhamento quando o aluno de inclusão é bolsista.

O **Colégio Anchieta** por sua vez fica localizado em Porto Alegre – RS, foi fundado no ano de 1890 e entrou em atividade logo após a Proclamação da República. Assim como os demais, o Anchieta é Certificado como Entidade Beneficente de Assistência Social. Em suas 12 décadas de história o Colégio construiu uma imagem de instituição privada referência em educação na região metropolitana de Porto Alegre promovendo uma educação inovadora, fundamentada nos preceitos Jesuítas de fazer educação, garantindo excelência acadêmica e humana e no desenvolvimento de uma sociedade sustentável. Através do Serviço de Orientação Educacional o Colégio Anchieta desenvolve o mapeamento e acompanhamento dos alunos que apresentam

alguma dificuldade de aprendizagem e alunos com deficiência. Esse mapeamento e acompanhamento é realizado por um profissional com formação específica em educação especial e possuem atualmente o Atendimento Educacional Especializado voltado ao atendimento e acompanhamento dos alunos público de inclusão. Vale destacar que as instituições foram escolhidas no intuito de integrarem e complementarem essa pesquisa que poderá posteriormente auxiliar na qualificação dos processos de gestão em torno da inclusão, portanto o desenvolvimento da pesquisa não se desdobrará em comparações entre os Colégios e sim uma análise conjuntural dos processos de gestão relacionados a temática da inclusão educacional.

2.3 COLETA DE DADOS

Considerada a segunda etapa da metodologia de pesquisa a coleta de dados primários foi desenvolvida com gestores dos três Colégios Jesuítas da região sul do Brasil utilizando-se de três estratégias de pesquisa, a entrevista semiestruturada, discussão de grupo/rodas de conversa e coleta documental.

A pesquisa foi desenvolvida com gestores das áreas de Coordenação e os três níveis de Direção dos Colégios pesquisados. A definição por esse público decorreu da importância desses sujeitos no papel formativo e viabilizador da inclusão de pessoas com deficiência nas instituições pesquisadas. Abaixo é apresentado o quadro que compõe as entrevistas realizadas.

Quadro 2 – Participantes da Pesquisa

Colégio	Cargo/Função	Número de Entrevistados
Colégio Anchieta	Diretor Acadêmico	1
	Diretor Geral	1
	Diretor Administrativo	1
	Coordenadora do Ensino Fundamental 1º ao 5º Ano	1
Colégio Catarinense	Diretor Acadêmico	1
	Diretor Geral	1
	Diretor Administrativo	1

	Coordenadora do Ensino Fundamental 1º ao 5º Ano	1
Colégio Medianeira	Diretor Acadêmico	1
	Diretor Geral	1
	Diretor Administrativo	1
	Coordenadora do Ensino Fundamental 1º ao 5º Ano	1
	Coordenadora do Centro de Inclusão	1

Fonte: Elaborado pela autora

Dessa forma, em relação a estratégia de entrevista semiestruturada, vale destacar que estas foram desenvolvidas com os Coordenador (as) do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano e os três níveis de Direção: Geral, Acadêmica e Administrativa. Totalizando uma média de 4 entrevistas por instituição, respeitando a particularidade da estrutura organizacional dos serviços em cada uma delas sem absorver demasiado tempo dos profissionais participantes da pesquisa.

Em relação a escolha desse instrumental, entende-se a partir das contribuições de Gaskell (2008, p. 65) que é um método de desvelamento de novas perspectivas e pontos de vista para além do pesquisador, capaz de fornecer dados básicos para a compreensão das relações entre os atores participantes na pesquisa e a temática trabalhada.

A entrevista semiestruturada possui uma versatilidade de trabalhar com um tópico guia orientador, mas que não engessou a entrevista dentro das perguntas previamente formuladas, foi possível com base no rumo das respostas do entrevistado adequar o tópico guia, complementando ou modificando os questionamentos/temas abordados. Creswell (2007), sobre pesquisa qualitativa aborda:

As questões de pesquisa podem mudar e ser refinadas à medida que o pesquisador descobre o que perguntar e para quem fazer as perguntas. O processo de coleta de dados pode mudar à medida que as portas se abrem ou se fecham para a coleta de dados, e o pesquisador descobre os melhores locais para entender o fenômeno central de interesse. (CRESWELL, 2007, p. 186).

Na intenção de obter informações sobre os comportamentos, formas de pensar, valores, crenças e inquietações dos participantes da pesquisa em torno da temática de inclusão, a entrevista se mostrou como o instrumental mais adequado a essa intencionalidade.

A entrevista semiestruturada foi orientada por um tópico guia³, com o devido consentimento dos entrevistados foi gravada, posteriormente transcrita e submetida ao entrevistado para apreciação e modificação quando necessário, respeitando a fidedignidade das informações anteriormente fornecidas. Vale destacar que apenas dois gestores entrevistados apontaram ajustes na transcrição das entrevistas, com algumas pequenas complementações de fala e sentido das colocações, sem comprometer o conteúdo do documento original. As entrevistas foram realizadas nos espaços de cada Colégio com deslocamento do pesquisador para cada uma das instituições, tiveram um média geral de tempo em torno de 1 hora cada.

A segunda estratégia de pesquisa utilizada na coleta de dados foi a discussão de grupo/roda de conversa, onde a intencionalidade dessa modalidade foi de estimular os envolvidos de cada Colégio participante da pesquisa a falar e interagir com o tema proposto e demais colocações sobre aquilo que o próprio grupo se motivou a discutir, segundo: Creswell (2007):

É uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade, um exemplo da unidade social mínima em operação e, como tal, os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual [...]. (CRESWELL, 2007, p. 75).

A escolha por essa estratégia responde a necessidade de uma interação mais profunda e de motivar os gestores a fazerem uma troca sobre seus anseios, certezas e experiências sobre a inclusão de pessoas com deficiência, conversando e complementando a coleta de dados do método de entrevista semiestruturada, uma vez que as discussões em grupo podem viabilizar que as pessoas se sintam mais livres em expor seus pontos de vista, assumindo riscos maiores que na entrevista individual, por exemplo.

Visando atingir os objetivos propostos pela pesquisa, enquanto metodologia prática, foi trabalhado com um grupo por instituição pesquisada, os grupos foram

³ Ver apêndice A.

compostos em média de 4 gestores, sendo eles os profissionais que compõem os três níveis de Direção e a Coordenação do Ensino Fundamental I do 1º ao 5º ano. A discussão com grupos/rodas de conversa, tiveram um tempo médio de 1 hora cada. Da mesma forma como se procedeu nas entrevistas, as discussões do grupo/rodas de conversa também contaram com um tópico guia⁴, foram gravadas, posteriormente transcritas e submetidas para análise e do grupo participante. Vale destacar que não ocorreram modificações nos textos e contexto das discussões dos grupos/rodas de conversa após submissão aos participantes.

Para atingir os objetivos do desenvolvimento dessa metodologia de coleta de dados foi realizado primeiramente a entrevista semiestruturada com os gestores, conforme prévio agendamento com instituições, esse momento envolveu o deslocamento do pesquisador para as cidades em que as instituições estão localizadas. Com as entrevistas já desenvolvidas foi realizada a transcrição dos conteúdos de áudio.

As discussões em grupo/rodas de conversa foram realizadas no espaço físico de cada Colégio, após as entrevistas semiestruturadas. Nessa abordagem com os grupos foram levantados para discussão os temas acerca da educação inclusiva e gestão de processos de inclusão, além de retomar pontos importantes identificados a partir das entrevistas.

Por fim no decorrer do período agendado para a pesquisa nos Colégios foi realizada a coleta documental a partir dos documentos que eram mencionados nas falas dos gestores e mesmo aqueles apresentados no momento de aproximação com a realidade inclusiva das instituições, estes se apresentam como Projetos, Levantamentos/Mapeamentos dos alunos de inclusão, Documentos de Orientação, Planos de Ação, Regimento Interno entre outros.

As estratégias de pesquisa definidas têm a intenção de se complementarem no processo de coleta de dados, onde a discussão com grupos pode esclarecer alguns assuntos levantados na entrevista semiestruturada e vice-versa. Contando com a pesquisa documental a ser desenvolvida nas instituições, consolida-se uma metodologia de trabalho capaz de atingir aos objetivos propostos no estudo.

⁴ Ver apêndice B.

2.3.1 Metodologia da Análise de Conteúdo

No que se refere à análise de dados ou análise de conteúdo como sugere Bardin, (2016), essa metodologia representa uma parte fundamental da pesquisa e vem ganhando cada vez mais espaço ao se trabalhar com a exploração qualitativa de informações e mensagens, conforme destaca Moraes (1999), faz-se necessária na descrição, interpretação e compreensão das informações obtidas na etapa de coleta de dados, onde as informações chegam de forma bruta e precisam ser lapidadas para posteriormente serem trabalhadas como conteúdo de pesquisa.

A análise de conteúdo conforme destaca Moraes, (1999) deve ser capaz de nos levar à respostas diretamente ligadas aos objetivos da pesquisa, se faz necessária a clareza e delimitação dos dados para atingir aos objetivos propostos, assim segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo é composta por algumas fases que se organizam em três polos cronológicos, sendo o primeiro a **pré-análise** que tem a intencionalidade de organizar e sistematizar as informações obtidas na etapa de coleta de dados. O autor destaca ainda que nessa fase é necessário cumprir com três missões: a escolha dos documentos a serem analisados, formulação de hipóteses e objetivos, além da elaboração de indicadores que darão subsídio para a interpretação final, esses três pontos se mantêm em constante ligação e não seguem uma ordem cronológica de organização.

Utilizando das contribuições para a análise de conteúdo de Bardin (2016), inicialmente foram desenvolvidas as transcrições na íntegra de cada uma das entrevistas semiestruturadas e das discussões em grupo/rodas de conversa. Na sequência realizou-se como propõe Bardin (2016), uma leitura “flutuante” do material obtido, retomando as discussões realizadas com os grupos e entrevistas, além de uma leitura geral dos documentos institucionais coletados nas visitas às instituições para a realização da pesquisa. Por fim foram escolhidos os documentos a serem trabalhados, utilizando-se das regras da exaustividade, homogeneidade e pertinência propostos por Bardin (2016).

O segundo momento de análise dos dados segundo o autor, refere-se à **exploração do material** que consiste na definição de categorias e unidades de codificação. É o momento de [...] “obter um sentido geral das informações e refletir sobre o seu sentido global” (CRESWELL, 2007, p. 195). Momento também de

enquadrar as informações obtidas na leitura das transcrições em categorias de análise com base nas ideias gerais dos participantes.

Para atingir a missão a que se propõe essa fase da análise de conteúdo foi utilizado como apoio, o *software* MAXQDA em sua versão de avaliação. O MAXQDA é um programa de computador destinado a subsidiar a análise qualitativa de dados e métodos mistos de pesquisa. De interface intuitiva e inteiramente em português o *software* foi desenvolvido por pesquisadores e é destinado a pesquisadores. O *software* permite que sejam inseridos em sua plataforma os arquivos a serem submetidos à análise de conteúdo, tão logo os arquivos estiveram disponíveis no programa iniciou-se a unitarização, segundo as proposições de Moraes (1999), o material foi sendo sistematicamente relido, sendo selecionados os fragmentos das entrevistas e discussões em grupo/rodas de conversa constituindo-os em unidades de análise.

O MAXQDA possibilita que ao mesmo tempo em que é realizada a unitarização, ou seja, a seleção dos trechos a serem submetidos às próximas etapas da análise de conteúdo já sejam feitas as definições das unidades de contexto, assim na medida em que o conteúdo ia sendo relido e selecionado o seu fragmento, já era possível inserir a unidade de contexto ao qual se relacionava. Concluída essa etapa, foi realizada a extração das informações do software para uma pasta de trabalho do Excel, onde se deu segmento a organização das unidades de contexto por quantificação.

A próxima etapa que propõe Moraes (1999) é a categorização na qual o autor define como: “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.” (MORAES, 1999. Pág. 6). Ao longo desse processo foi atendido aos critérios da validade, exaustividade, homogeneidade, exclusividade e objetividade propostos pelo autor, com a intencionalidade de que o tratamento da análise de dados ofereça condições concretas de atingir aos objetivos propostos pela pesquisa.

Por fim a categorização seguiu os níveis propostos por Moraes (1999) em categorias iniciais que são aquelas mais numerosas, categorias intermediárias em menor número e categoriais finais, sendo aquelas mais amplas e provenientes de reagrupamentos progressivos como aborda o autor. A visualização de como fica

composta até aqui a etapa da análise de conteúdo está expressa no quadro abaixo. O desenvolvimento teórico e analítico das categorias será trabalhado no capítulo 6 da análise dos dados.

Quadro 3 – Quadro de Categorias da Análise dos Dados

CATEGORIAS		
Categoriais Iniciais	Categorias Intermediárias	Categorias Finais
<ul style="list-style-type: none"> • Realidade • Formação Integral • Sentimento de Pertença • Inclusão Integral • Serviços Especializados • Modo de Proceder • Direito • Cultura Inclusiva • Desafio • Justiça • Democratização do Acesso • Processo de Ensino e Aprendizagem • Atendimento Qualificado • Formação Continuada • Famílias • Comunidade • Gestão de Processos • Identidade • Inspiração • Liberdade 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Inclusiva • Modo de Proceder Jesuíta • Pedagogia Inaciana 	<p>Formação Integral Inclusiva</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento • Qualificação Pessoal/Profissional • Reestruturação Pedagógica • Potencial • Cultura Institucional • Excelência • Reestruturação de Processo • Oferta Qualificada 	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura Institucional In/excludente • Sustentabilidade Financeira e Imagem Institucional • Gestão Financeira 	<p>Gestão Educacional</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Clareza nos Encaminhamentos • Sustentabilidade Financeira • Trabalho em Rede com a Comunidade • Imagem Institucional • Diretriz Orientadora • Fluxos de Trabalho • Constante Atualização • Acolhimento às Proposições • Compromisso com a Missão • Gestão de Processos 		
<ul style="list-style-type: none"> • Transferência de Responsabilidades • Projeções Externas • Apropriação Jurídica • Insegurança Jurídica • Sustentabilidade Financeira • Participação Social • Judicialização • Qualidade da Educação 	<ul style="list-style-type: none"> • Normalização Nacional 	Política de Inclusão
<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade • Interdisciplinariedade • Atuação Externa • Resistência Profissional • Corresponsabilidade • Novas Possibilidades • Reconhecimento • Desconhecimento da Profissão 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Ético Político Pedagógico do Serviço Social 	Serviço Social e a Política de Educação

Fonte: Elaborado pela autora

Por fim, o último polo de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016) refere-se ao tratamento dos resultados obtidos e interpretação desses. Esta é a fase onde os resultados se tornam significativos e válidos. Munida das apropriações desenvolvidas nas etapas anteriores, essa fase expressará a essência da coleta de dados na temática da inclusão de pessoas com deficiência e subsidiará a construção da proposta de intervenção e a análise de conjunturas em torno da temática da pesquisa.

Compreende-se que toda a pesquisa envolve riscos e possibilidades que vão desde a obtenção dos resultados desejados ou não, até o impacto que a pesquisa pode gerar nos participantes e instituições pesquisadas. As possibilidades na produção de conhecimento são muitas, onde se dará visibilidade da realidade das instituições Jesuítas inseridas no contexto educacional privado e a preocupação com a oferta de uma educação inclusiva de qualidade.

Analisar os processos de gestão estruturados dentro dessas instituições, desenvolvendo também a análise de conjuntura se constituiu como um trabalho a ser realizado com muito cuidado e foco, buscando extrair o máximo do conhecimento existente através do envolvimento de gestores e educadores na temática da educação inclusiva, contribuindo assim para uma produção de conhecimento de uma realidade específica que tem muito para contribuir, mas também muito potencial a ser explorado.

Tendo como objetivo que a etapa de coleta de dados fosse um espaço rico de conhecimento e troca entre o pesquisador e os participantes, a pesquisa foi desenvolvida na perspectiva da reciprocidade, envolvendo as pessoas no processo de coleta de dados, destacando e envolvendo os gestores como protagonistas dentro da pesquisa. Essa forma de relacionamento estabeleceu uma relação de confiança garantida também pelo compromisso de manutenção do sigilo e garantindo que a participação dos envolvidos fosse consciente, livre e esclarecida, a concretude dessa relação se expressa na assinatura de cada participante ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE⁵ validado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Vale destacar que essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS e aprovada conforme Parecer Consubstanciado⁶ Nº. 2.461.522. Quanto às implicações éticas e riscos que a pesquisa pode produzir, todos os processos de coleta de dados e análise de documentos que envolveram contato direto com pessoas, foram escolhidos e conduzidos com o máximo de cuidado, evitou-se a exposição tanto dos sujeitos envolvidos, como das instituições.

Muitas são as inquietações que se projetam sobre a área da educação que está inserida em uma realidade social complexa, entretanto ao trabalhar com o levantamento de dados e bibliografia para a construção do projeto percebe-se uma

⁵ Apêndice C

⁶ Anexo A

escassez de produções sobre a especificidade do tema. Se por um lado isso significa inaugurar uma nova temática no universo da pesquisa e da produção do conhecimento, por outro lado é possível perceber uma realidade de pouca pesquisa e conseqüentemente produção em torno da temática da educação inclusiva e seus processos de gestão. Se não há pesquisa não há como saber que indagações estão sendo levantadas na grande área, fazer pesquisa é dar visibilidade e confiabilidade do estudo desenvolvido, é produzir conhecimento com qualidade.

Os capítulos seguintes oferecem subsídios teóricos que auxiliarão na interpretação dos dados da pesquisa, traduzindo-se na produção de novas discussões na área da educação inclusiva.

3 CONTEXTOS LOCAIS E GLOBAIS QUE CONSTROEM A INCLUSÃO E SEUS REFLEXOS NA INCLUSÃO EDUCACIONAL

São inúmeros os instrumentais legais que regulamentam e orientam acerca da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil e no mundo, sendo assim, desenvolver-se-á de forma analítica, mas breve alguns elementos que se configuram marcos históricos fundamentais na consolidação do aparato legislativo e do conceito de inclusão que vivenciamos atualmente. Para tanto será percorrida a história da inclusão seguindo uma linha do tempo que apontará nossos retrocessos e avanços em ordem cronológica, sendo dividido em duas etapas, a primeira tratará da história da inclusão no contexto global e a segunda trabalhará a inclusão no Brasil.

3.1 A INCLUSÃO NO MUNDO E NO BRASIL

A história da inclusão se faz necessária de ser resgatada, pois ela se funde com o desenvolvimento da própria história da humanidade, no período da antiguidade as relações de poder eram estabelecidas entre nobreza e “populacho”, onde a nobreza se utilizava direta e indiretamente do trabalho do povo, que apenas tinha seu valor à medida que fosse oferecido pela nobreza. Segundo Santos (2012), nessa conjuntura social e econômica as pessoas com deficiência eram abandonadas e por vezes exterminadas, pois representavam um problema para a sociedade. A ocupação “profissional” que se habilitavam na época era de “bobo” ou “palhaço” que vinha no intuito de divertir a corte.

Ao nos remetermos a Bíblia Sagrada, documento doutrinário do cristianismo, identificamos menção de “leprosos”, “aleijados”, cegos, “mancos” e doentes em geral, pessoas que em sua maioria são representadas no texto em condições de marginalização, excluídos e exilados da sociedade da época, merecedores de compaixão e benevolência. Abordar essa visão tão antiga, projetada em cima das pessoas com deficiência nos traz uma ideia da construção sócio-histórica da inclusão, onde nos primórdios da humanidade as pessoas com deficiência não eram vistas como sujeitos de direitos (SANTOS, 2012).

Na Idade Média, segundo Arranha (2005), surge a ascensão do Clero e conquistam rapidamente o poder antes exercido pela nobreza. O povo continua sendo excluído dos processos decisórios da sociedade, mas com um agravante, com o poder do clero de excomungar aqueles que os desagradassem. As pessoas com deficiência por sua vez já não podiam ser exterminadas, pois passaram a ser consideradas também criaturas de Deus, entretanto eram largados a própria sorte e sobreviviam da caridade e benevolência.

No século XIII surgem instituições voltadas ao abrigo de pessoas com deficiência mental e legislações que deliberavam acerca dos bens dessas pessoas, de cuidados e sobrevivência conforme destaca Arranha (2005).

Com a **inquisição católica** pessoas comuns e pessoas com deficiência que discordavam e apontavam a incoerência do discurso religioso e as ações do clero, passaram a serem perseguidas, torturadas e exterminadas. A **reforma protestante** divide a igreja e ao contrário do que se esperava retrocede, pois passa a reconhecer a pessoa com deficiência como seres diabólicos, dominados por demônios e que deveriam ser exterminados.

Dado o poder adquirido pela Igreja Católica no decorrer dos anos, foi-se instalando uma situação generalizada de abuso e de manifestação de inconsistência entre o discurso religioso e as ações de grande parte do clero. Discordantes dentro da própria Igreja, bem como fora dela, passaram a se manifestar cada vez mais ampla e veementemente. A disseminação de tal processo passou a colocar em risco o poder político e econômico da Igreja. Na tentativa de se proteger de tal insatisfação e das manifestações, a Igreja iniciou um dos períodos mais [...] tristes da História da Humanidade: o da perseguição, caça e extermínio de seus dissidentes, sob o argumento de que eram hereges, ou “endemoninhados”. (ARRANHA, 2005, p.10).

Segundo o mesmo autor, o século XVI com a revolução burguesa e a sua nova forma de produção e modo de pensar, abre espaço a novas ideias e a deficiência passa então a ser vista como uma causa natural, mas que se buscava a cura por intermédio da medicina, no século XVII a deficiência é compreendida pela tese da organicidade, ou seja, por causas naturais e não espirituais, intensifica-se a busca da cura através da medicina, criando a tese do desenvolvimento por meio da estimulação e a partir daí começam a aparecer noções de inclusão na educação.

No século XVIII, surge o paradigma da institucionalização com os asilos, conventos e hospitais psiquiátricos que vinham como uma proposta de tratamento, mas acabavam sendo instituições de confinamento e isolamento, conforme destaca

Aranha (2005). Esse paradigma cria um movimento de retirada das pessoas com deficiência do convívio social para as manter em instituições muitas vezes distantes de sua residência, segregadas e que ofereciam um tratamento de escola especial.

Souza (2016) afirma que o século XIX e início do XX foram marcados por um forte apelo de segregação das pessoas com deficiência, decorrente da criação de instituições que tinham o objetivo de separar pessoas vistas como “anormais” de pessoas “normais”. A inclusão não era ponto de discussão, uma vez que esse público era visto como inviável para a base produtiva, como menciona a autora. Tão logo essa ausência de reconhecimento de direitos, impactava diretamente na vida dessa população e na construção de políticas públicas.

No século XX, conforme destaca Aranha (2005), o paradigma da institucionalização passa a ser duramente criticado pelo fato das pessoas com deficiência levarem uma vida de enclausuramento e de administração de formalidades de suas rotinas cotidianas. E passa a ser compreendido como um processo ineficiente e inadequado de “tratamento”, pois em nada favoreciam a preparação da pessoa com deficiência para a vida em sociedade.

Sob a ótica do sistema capitalista, passou a se questionar a manutenção dessas instituições pelo viés econômico, uma vez que o alto custo dessas manutenções onerava o Estado, assim se inaugura um discurso de autonomia e produtividade da pessoa com deficiência.

Primeiramente, tinha-se o interesse do sistema, ao qual custava cada vez mais manter a população institucionalizada, na improdutividade e na condição crônica de segregação; assim, tornava-se interessante o discurso da autonomia e da produtividade [...]. (ARRANHA, 2005, p. 14 e 15).

Nessa perspectiva, na década de 60 do século XX: Surgem os conceitos de normalização e desinstitucionalização, defende-se se a necessidade de desinstitucionalizar as pessoas com deficiência e inseri-la na sociedade buscando que da forma mais normal quanto fosse possível, tivesse condições de acesso aos “padrões” da vida cotidiana.

Assim surgem os paradigmas de serviço, que segundo Aranha (2005) era uma ideia que se estruturava pela oferta de serviços com vistas a tornar as pessoas com deficiências mais integradas possível na sociedade. Consistia em 3 etapas: avaliação, onde uma equipe de profissionais identificava aquilo que na sua opinião precisava ser

modificado na vida da pessoa com deficiência para deixá-la mais próxima do “normal”, a segunda etapa era de intervenção onde a equipe passaria a realizar atendimentos sistematizados à essas pessoas levando em conta o resultado obtido na fase anterior, a última fase por sua vez era a de encaminhamento para a vida na comunidade.

Após a crítica ao modelo de normalização da deficiência, surge o paradigma de suporte, que segundo Aranha (2005) tem como pressuposto que a pessoa com deficiência não deve ser privada da convivência e deve ter acesso aos demais bens e serviços como os demais cidadãos. O conceito de suporte assume diversos tipos como social, físico, econômico, instrumental e fundamenta os primeiros movimentos que levam a criação do conceito de inclusão social.

Souza (2016) complementa que no século XX com o crescente número de mutilados por combate nas 1ª e 2ª guerras mundiais se inicia um movimento de construção de um novo olhar para as questões relacionadas à deficiência, trazendo consigo ideias de reabilitação dos mutilados e leis trabalhistas de amparo às pessoas com deficiência adquirida em guerra. E a partir desse ponto:

São criadas organizações com o objetivo de estabelecer contato com os diferentes países para tratar do assunto especificamente voltado para a reabilitação e ações que viabilizassem a reinserção das pessoas com deficiências no contexto social, não só daqueles oriundos de mutilação da guerra, mas de todos os demais, ampliando-se as discussões sobre as pessoas com deficiência e o envolvimento das organizações internacionais. (SOUZA, 2016, p. 366).

Com esse novo cenário, segundo o mesmo autor, profissionais, famílias e pessoas com deficiência passaram a se mobilizar em lutas e movimentos sociais para a garantia de direitos e melhora na condição de vida e acesso aos bens e serviços. E as organizações constituídas passam a buscar a inclusão desse público para debater e propor ações sobre os assuntos que lhes atingiam.

3.2 TRAJETÓRIA DA INCLUSÃO NO BRASIL

A inclusão no Brasil teve início por volta de 1854 a partir da motivação da iniciativa privada seguindo o modelo europeu de internatos, segundo Santos (2012), neste ano foi fundado no Rio de Janeiro o Instituto de Meninos Cegos com o intuito de promover o ensino básico e formação para vida de alunos com deficiência visual.

Atual Instituto Benjamin Constant, referência nacional em questões de deficiência visual.

Em 1857 cria-se no Rio de Janeiro o Instituto dos Surdos-Mudos com o intuito de oferecer a educação moral, religiosa e intelectual à população surda de ambos os sexos conforme Santos (2012). O histórico de criação do Instituto se assemelha com a instituição anterior, também foi criada a partir da motivação da iniciativa privada, atualmente é o chamado Instituto Nacional da Educação dos Surdos.

Em 1926 inicia no Brasil o Movimento Pestalozziano que tem seu foco voltado para o atendimento as pessoas com dificuldades de aprendizagem e cria-se então o primeiro Instituto Pestalozzi no Rio Grande do Sul, segundo Santos (2012). No ano de 1929 com a chegada da educadora e pesquisadora Helena Antipoff, se inaugura um novo cenário de direitos para a pessoa com deficiência no Brasil e a educadora passa a fomentar a criação de várias instituições Pestalozzi pelo Brasil no intuito de promover a educação inclusiva.

Percebe-se que a origem do movimento acerca da inclusão de pessoas com deficiência na educação parte de aspirações de pessoas da sociedade que possuíam alguma deficiência, famílias dessas pessoas e da iniciativa privada que possuía um relacionamento mais próximo ao governo da época, viabilizando que ações de inclusão surgissem no país.

Segundo Santos (2005), com a Constituição de 1934 a educação e suas diretrizes passam a ser de competência da União, o documento também e prevê o aumento do número de escolas públicas no país.

A Constituição Brasileira de 1934 estabelece como competência da União a incumbência de traçar as diretrizes da educação nacional. A Educação é apresentada como direito de todos e responsabilidade da família e dos poderes públicos, cresce o número de escolas públicas, mas é muito pequeno o número de crianças com deficiências matriculadas. (SANTOS, 2012, p. 143).

Com a Constituição de 1946 é vetado a cobrança de impostos às instituições de educação e assistência social e assim a educação passa a ser compreendida como um direito de todos, oferecida no lar e na escola, porém ainda se registra poucas escolas e atendimentos em classes especiais. Embora as normativas coloquem a educação como um direito de todos não se instituem políticas para a inclusão de

alunos com deficiência na escola e assim o acesso à educação inclusiva no período ocorre de maneira muito sutil.

Em 1954 é fundada no Brasil a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, que segundo Santos (2012) diante da ineficiência do Estado em consolidar políticas sociais de garantia da inclusão, as famílias, sociedade e pessoas com deficiência se organizaram para discutir e conjuntamente superar o preconceito e através de ações alternativas que viabilizaram o acesso a direitos como os demais cidadãos. Assim as APAES se tornaram nacionalmente destaques na atenção integral à pessoa com deficiência, sendo um marco fundamental na história da inclusão no Brasil.

Com a Lei de Diretrizes e Bases em 1961 é inserida a educação dos “excepcionais” no sistema geral de ensino, com o crescente movimento da APAE e mobilizações das instituições de atendimento a pessoa com deficiência, das famílias e das próprias pessoas, conforme destaca Souza (2016) evidenciava-se uma preocupação maior do poder público com os problemas de educação e o acesso de classes menos favorecidas ao sistema de ensino.

As mobilizações segundo Souza (2016) motivaram a organização de seminários, reuniões, congressos, encontros e tais experiências apontaram a necessidade de uma reorganização dentro das especificidades de cada deficiência, uma vez que as reivindicações eram distintas. De modo geral podemos ver a importância dos movimentos sociais na história da educação inclusiva e também muito do que temos estruturado em nossas políticas atualmente vem de lutas históricas pela garantia de direitos.

Concomitante a esses movimentos ocorre o deslocamento da área de Assistência Social para os Direitos Humanos e de superação da noção de caridade embutida no atendimento às pessoas com deficiência, que segundo Souza (2016) vai do assistencialismo para a participação e integração na Constituição Federal do Brasil. É com a Constituição Federal de 1988 que a educação para pessoas com deficiência começa a ganhar espaço, pois a educação é definida como um direito de todos, dever do Estado e da família. Fica estabelecido a igualdade de condição para ingresso e permanência na escola e o atendimento especializado, principalmente na rede regular de ensino.

Em 1990 com a Declaração Mundial de Educação para Todos e mais tarde com a Declaração de Salamanca de 1994, Souza (2016) destaca que surgem diretrizes e orientações mundiais sobre a constituição de políticas públicas para a educação inclusiva. Sendo um dos destaques a importância de o aluno com necessidades educativas especiais frequentar o ensino regular.

Esses documentos internacionais passaram a orientar a política de educação no Brasil, sendo suas diretrizes integradas em muitos instrumentais legislativos acerca da temática da inclusão, trouxeram um novo momento para a história da inclusão registrando o esforço somado de nações em torno da igualdade de direitos.

O Estatuto⁷ da Criança e do Adolescente – ECA de 1990 resguarda o direito ao atendimento especializado da pessoa com deficiência em todas as redações que se aplica o Estatuto. Acerca da educação também estabelece como obrigação dos pais ou responsáveis a matrícula do aluno com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino e do Estado assegurar o atendimento educacional especializado.

Em 2001 o PNE estabelece em suas metas e objetivos a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns, definindo como responsabilidade da escola se organizar para o atendimento a esses alunos. Com isso, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2002 o Censo Escolar registrou um aumento no número de matrículas de alunos com deficiência nas classes regulares de ensino e em 2008 é superado pelo número de matrículas de pessoas com deficiência em classe regular as matrículas da classe especial.

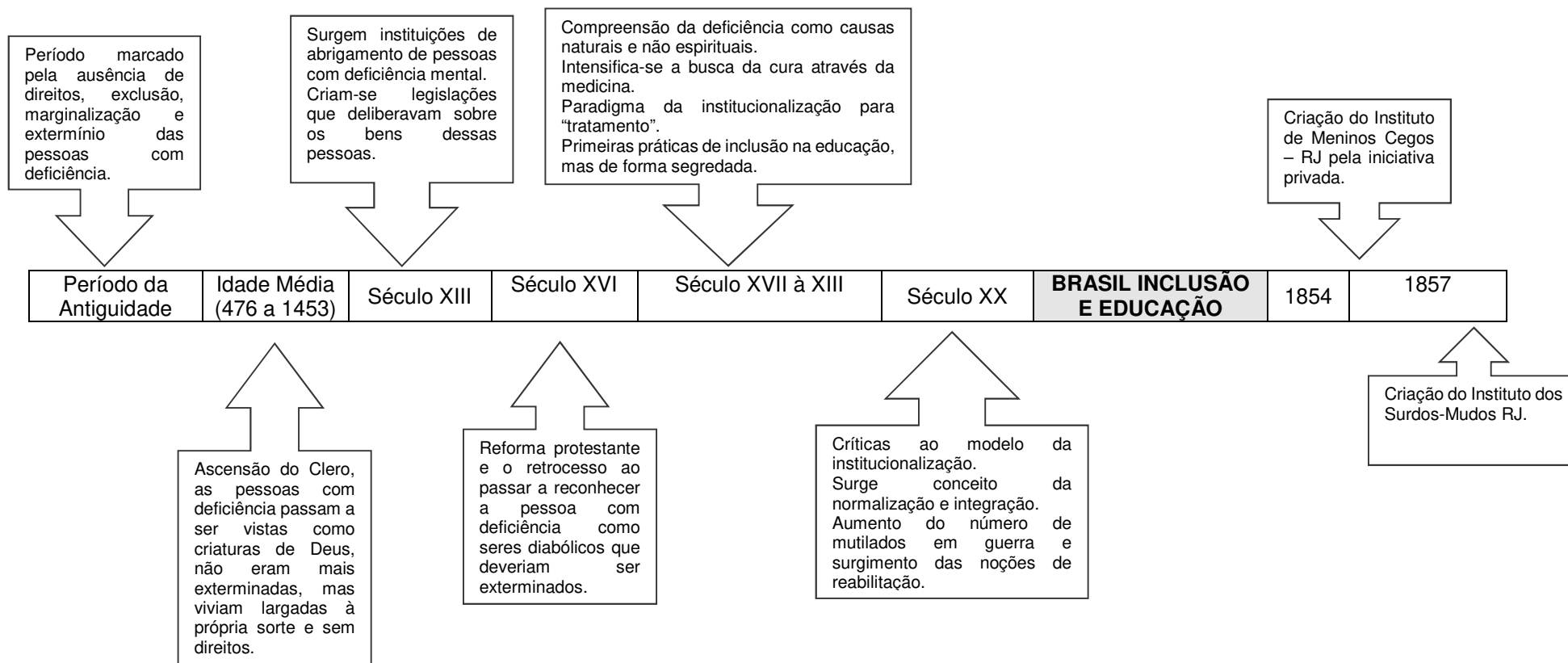
Em 2015 é criada a Lei Brasileira de Inclusão conhecida também como estatuto da pessoa com deficiência trazendo deliberações acerca do atendimento e dos direitos da pessoa com deficiência em todas as áreas da vida social, como assistência, saúde e educação, é o mais recente instrumento legal que registra novos momentos para a história da inclusão no Brasil.

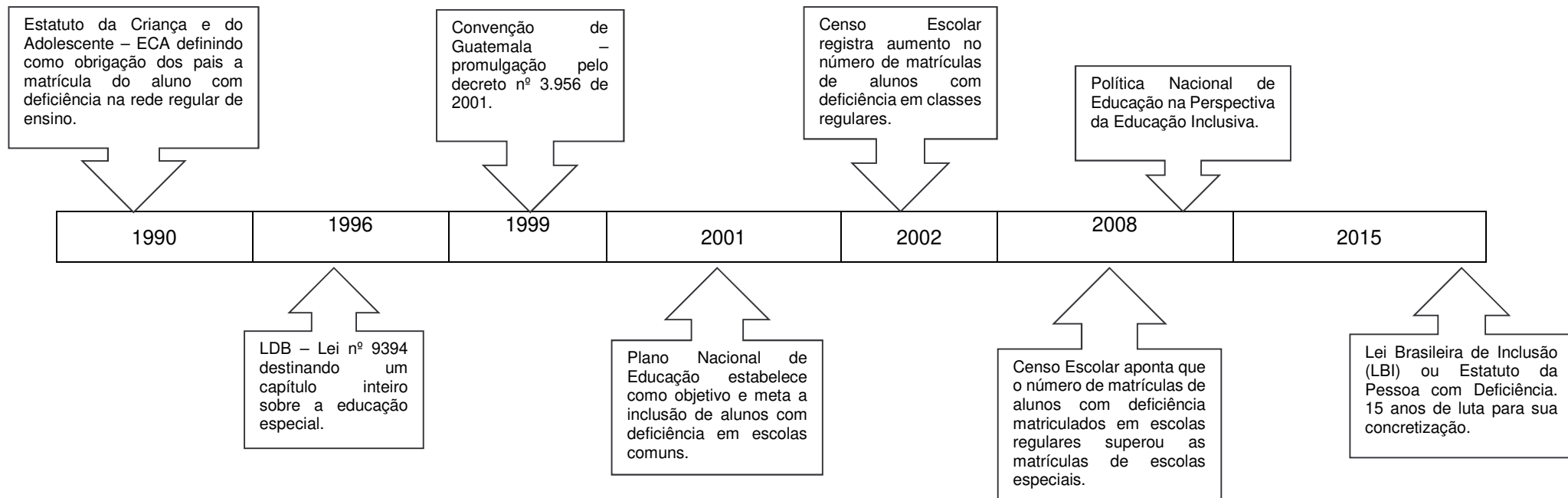
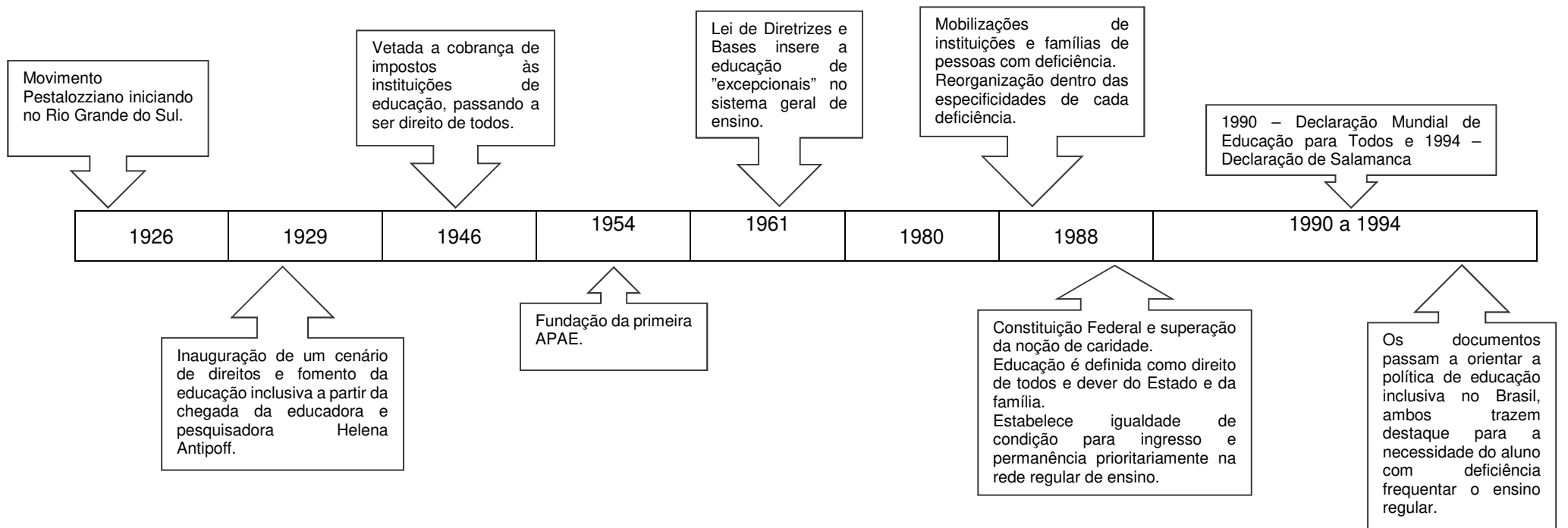
Essa retomada histórica da inclusão e da educação inclusiva no Brasil e no mundo é necessária para nos permitir observar nossa linha evolutiva acerca da noção de inclusão, da conjuntura econômica e social que vem a refletir no conceito de educação que vivenciamos atualmente e que orienta as políticas de inclusão vigentes

⁷ Lei 8069 de 13 de Julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

que serão trabalhadas a seguir. Abaixo é apresentado uma linha do tempo síntese do que foi percorrido que procura mostrar a evolução histórica da inclusão e as normativas acerca da temática.

Figura 1 – Linha do Tempo da Inclusão





4 A INCLUSÃO SOCIAL NAS LEGISLAÇÕES E NORMATIVAS

São inúmeras as normativas brasileiras e internacionais que tratam sobre a temática de pessoas com deficiência, sendo assim buscar-se-á abordar as principais legislações que embasam a política de educação inclusiva no Brasil, trazendo elementos que captem a essência das legislações discorrendo sobre a temática de uma forma analítica.

A abordagem dessa pesquisa volta-se a trabalhar a questão da educação inclusiva no ensino regular, com as contribuições da Declaração de Salamanca que orientou a construção das atuais políticas de inclusão que dispomos no Brasil. Faz-se necessário destacar essa abordagem tendo em vista que os processos de uma inclusão educacional que se vislumbra nas instituições da RJE se inserem dentro do ensino regular, modalidade ofertada pelos Colégios.

Os documentos internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Convenção da Guatemala e Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência nos mostram que a partir da mobilização social somos capazes de construir diretrizes que oferecem possibilidades de atuação cada vez mais inclusivas. Tais documentos são referências de muitas de nossas normativas e ajudam a orientar os países a trabalhar com a questão da inclusão na perspectiva da garantia de direitos fundamentais.

A Constituição da República Federativa do Brasil ⁸de 1988 é a principal legislação brasileira e tem como um de seus fundamentos: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Estabelece ainda em seu Art. 205, que a “educação é um direito de todos, dever do Estado e da família e deve ser promovida com a colaboração da sociedade para o pleno desenvolvimento da pessoa, do exercício da cidadania e para o trabalho”. Ao se referir a educação para alunos com deficiência, em seu Art. 206 define como princípios: a “igualdade das condições de acesso e permanência na escola”. Em seu Art 208 estabelece como dever do Estado “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988).

⁸ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

Logo, é possível extrair desses direcionamentos legais a orientação às escolas de possibilitar ao aluno com necessidades educativas especiais as mesmas experiências de ensino e aprendizagem vivenciadas por alunos sem nenhum tipo de limitação, com o objetivo de que consiga atingir seu pleno desenvolvimento, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho tendo respeitadas as suas limitações.

Entretanto é comum a prática das escolas supervalorizarem as limitações do aluno com necessidades educativas especiais em detrimento de suas capacidades e impondo assim limites a atuação dos profissionais, na construção de uma política inclusiva, mas principalmente podendo as potencialidades de desenvolvimento desses alunos.

Isso ocorre pelo fato das instituições se sentirem muitas vezes desorientadas no modo de proceder para a inclusão. Caiado e Laplane, (2009) discorrem sobre o Programa Educação Inclusiva, iniciado em 2003 e promovido pela Secretaria de Educação Especial – SEESP do Ministério da Educação – MEC, onde objetiva acompanhar docentes para o desenvolvimento de práticas inclusivas, a partir de ações multiplicadoras desenvolvidas pelos municípios polos.

Na obra acima, Caiado e Laplane, (2009) trazem uma importante contribuição de uma gestora de um município polo, que expressa um pouco a dicotomia entre a legislação e a forma como é colocada em prática a inclusão pelos gestores:

Na percepção da gestora, até 2005, os delineamentos do Projeto eram os contidos no material distribuído e as diretrizes eram claras. Já em 2006, a própria exposição de trabalhos de linhas divergentes reflete a falta de coerência e unidade, o que criou, na opinião da gestora, situações de perplexidade e incompreensão, principalmente entre os municípios que estavam participando pela primeira vez. Do ponto de vista desta, esses fatos mostram que o Projeto tinha uma linha norteadora inicial e envolvia uma determinada concepção de inclusão a qual abrangia ações em nível municipal e estadual. Essa linha norteadora foi substituída, em 2006, por uma concepção que admite como ações inclusivas praticamente todas que se apresentarem como tais. Basta um município afirmar que realiza inclusão, oferecendo atendimento educacional especializado, que a ação é legitimada e contabilizada como inclusiva, sem nenhuma avaliação. (CAIADO; LAPLANE; 2019, p. 309).

É possível perceber, a partir da visão da gestora, que de um ano para o outro as linhas de trabalho apresentadas pelos gestores eram divergentes e sem unidade. Pela falta de avaliação do programa as políticas de inclusão adotadas pelas instituições de ensino ao longo do país eram dúbias e poderiam ficar vulneráveis às interpretações distorcidas das legislações.

De fato, não é possível generalizar e esperar que todas as regiões do país estejam em um mesmo nível de inclusão em seus sistemas de ensino, pois isso envolve toda a conjuntura social, todavia se faz necessário pensar que as políticas precisam ser avaliadas e as legislações acompanhadas sob uma mesma unidade de atuação, isso é imprescindível para o desenvolvimento de educação inclusiva de qualidade.

Nesse escopo, se pensarmos a educação enquanto política pública, compreende-se que ela deve necessariamente ser inclusiva para demonstrar o seu potencial de promover a mudança social. Garantir o acesso à educação é oferecer a possibilidade do sujeito compreender a realidade em que se encontra inserido e dentro dela ver possibilidades de transformação e desalienação social, entretanto não faltam normativas que dispõem sobre o acesso do aluno com deficiência à educação. Em 1989 tem-se a criação da Lei⁹ 7.853 que dispõe acerca do apoio às pessoas com deficiência, sua integração na sociedade e define como crime em seu Art. 8: I – “Recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência”. (BRASIL, 1989).

Acerca do assunto Mantoan (2015) destaca: “Apenas esses dispositivos já bastariam para que não se negasse a nenhum indivíduo, com ou sem deficiência, o acesso à mesma sala de aula que qualquer outro aluno”. (MANTOAN, 2015, p. 39).

No entanto, é comum a veiculação de notícias na mídia informando que uma instituição de ensino recusou matrícula a um aluno com necessidades educacionais especiais, as justificativas transcorrem pela falta de estrutura física para receber o aluno, ausência de profissionais qualificados ao atendimento especializado, fragilidade pedagógica, dificuldades em lidar com o aluno com deficiência entre outros. Esses mitos da incapacidade ou impossibilidade institucional expressam o que muitas vezes é velado no modo como é pensada a inclusão, Mantoan (2015) destaca que análises tendenciosas de legislação e desrespeito aos preceitos legais configuram-se as principais barreiras no fazer a educação inclusiva acontecer.

Por outro lado, os inúmeros instrumentais normativos que regulamentam a inclusão nas escolas se apresentam na generalidade e na especificidade de cada

⁹ Lei 7853 de 24 de outubro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm

processo, perpassando a oferta do ensino, matrícula do aluno, adaptações dos espaços físicos, processos de ensino e aprendizagem, acompanhamento ao aluno e encaminhamento para a vida. Entretanto é possível perceber que as legislações muitas vezes são uma reprodução com algum pequeno acréscimo em relação a alguma já existente. Esse emaranhado fragmentado de legislações gera confusões e podem atrapalhar a correta interpretação legal.

O foco no trabalho burocrático de monitorar os processos e acompanhar se estão efetivamente sendo desenvolvidos segundo os preceitos legais, acabam por elevar a carga da dimensão técnico operativa do trabalho, onde se executa os processos de inclusão por obrigação legal, sem muitas vezes ser possível refletir sobre a prática. Ainda sobre as inúmeras legislações que dispomos, as instituições por vezes se sentem impulsionadas a buscar uma consultoria jurídica especializada que podem oferecer maior esclarecimento sobre os processos inclusivos, como é o caso do Colégio Catarinense.

Os investimentos que poderiam ser direcionados para o próprio atendimento da educação inclusiva precisam ser aplicados em ações que nos ajudem a garantir a segurança jurídica das ações inclusivas realizadas. Situações dessa natureza poderiam ser facilmente solucionadas se as legislações estivessem organizadas de maneira mais clara e contassem com assessoria do Ministério da Educação sobre os preceitos legais em que as instituições possuem dúvidas.

Dessa forma as atividades desenvolvidas na instituição para inclusão do aluno com deficiência poderiam ter perspectivas novas de atuação sem restringir a uma atuação tecnicista e burocratizada. Para auxiliar na melhor compreensão dessa discussão trago as contribuições acerca das dimensões de atuação do Assistente Social.

O Serviço Social trabalha com três dimensões de atuação, a teórico-metodológica, a ético-política e a técnico operativa uma não se sobrepõe a outra, pelo contrário, se complementam e são indissociáveis entre si. Essas dimensões implicam na forma de agir do profissional e na forma de buscar novas fundamentações e instrumentalidades de trabalho, segundo ABESS/CEDEPSS (1996). Tão logo focar na dimensão técnico-operativa esquecendo das demais pode levar a encarar a educação inclusiva a partir da reprodução do senso comum sem análise crítica da realidade.

Outro fator que é sentido dentro dos Colégios é fato das legislações oferecerem diretrizes de atuação, mas nem sempre disponibilizarem espaços de aprendizagem que apresentem alternativas e orientem a de atuação com a educação inclusiva e também em relação ao próprio esclarecimento do que está sendo legislado. Por outro lado, algumas das normativas ainda atribuem ao Estado ou município a deliberação acerca de elementos da inclusão tornando o processo de interpretação ainda mais complexo. Nesse sentido Mantoan (2015) explica:

Os caminhos propostos por nossas políticas (equivocadas?) de educação continuam insistindo em “apagar incêndio”. Elas não avançam como deveriam, acompanhando as inovações, e não questionam a produção da identidade e da diferença nas escolas. Continuam mantendo um distanciamento dos verdadeiros motivos que levam à exclusão escolar. (MANTOAN, 2015, p. 53).

Recentemente, ao integrar o grupo de trabalho de inclusão do Colégio Catarinense com vistas ao Planejamento Estratégico Institucional, foi possível perceber o quanto a instituição tem dúvidas em relação à temática da inclusão acerca da legislação. Nos momentos de discussão a dúvida é apontada e por vezes o grupo recorre a uma consultoria jurídica terceirizada para esclarecimento da questão. O grupo é formado por uma equipe de professores, técnicos e orientadores educacionais que tem experiência na área e que naturalmente desconhecem de todos os processos que a educação inclusiva precisa percorrer.

Situações dessa natureza poderiam estar melhores estruturadas no sentido dos órgãos legisladores de educação oferecerem espaços de orientação e capacitação institucional que pudessem dar suporte de uma maneira clara, técnica e qualificada.

O sentimento que pode gerar nas instituições de ensino de um modo geral é que a legislação vem para regular, é orientadora, é necessária, mas também é impositiva e deixando as instituições à própria sorte no processo de construção e vivência da inclusão escolar.

Percebe-se uma resistência quase que generalizada ao se falar de inclusão, pois se pensa diretamente na modificação de estruturas dos processos de trabalho e saída da inércia do “status quo”, entretanto se pensarmos a escola como um espaço constante de inclusão, onde os sujeitos que a compõem não são todos iguais, cada um tem seus valores, crenças, modo de pensar, ser e agir distintos, a escola se

permite ser um espaço de permissão de socializações das diferenças de maneira natural.

A necessidade de trabalhar esse elemento da inclusão e as instituições de ensino vem pela necessidade de aproximar as normativas da realidade vivenciada pelas instituições privadas de ensino que se inserem na Política Nacional de Educação, mas por outro lado percebem que em suma as legislações que orientam a educação inclusiva são direcionadas à escola pública, alvo do massivo número de matrículas especiais como foi possível observar acima no diagnóstico. Portanto analisar o que se aplica de maneira comum e específica é fundamental para fazer uma exploração do que as políticas educativas de inclusão esperam de nossas escolas.

4.1 Denominações Legais

Devido ao amplo aparato legislativo que se construiu acerca da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade ao longo dos anos, as denominações legais se alteraram e hoje é possível perceber dentro das próprias legislações e documentos oficiais do governo uma multiplicidade de denominações ao se referir a esse público.

Lasta e Hillesheim, (2014) ao abordarem a questão das denominações legais ao longo da história trabalham a análise a partir da ótica da exclusão e inclusão e do conceito de normalidade historicamente imposto pela sociedade:

Essas diferentes nomeações indicam que, apesar dessas políticas públicas terem sido pensadas em momentos cronológicos diferentes, foram pensadas dentro de uma mesma lógica, ou seja, uma lógica binária que supõe o anormal em oposição ao normal [...]. (LASTA E HILLESHEIM, 2014, p. 142).

Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência¹⁰ de 06 de Julho de 2015, “[...] são consideradas pessoas com deficiência aquelas com impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que podem interferir na plena participação na sociedade em igualdade de condição com as demais pessoas”.

A Resolução¹¹ nº 4 de outubro de 2009 do Conselho Nacional de Educação embasada nas orientações da Política Nacional de Inclusão caracteriza como:

10 Lei 13.146 de 06 de Julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

11 Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p. 1).

A Resolução¹² nº 2 de setembro de 2001 considera como educando com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentarem durante o processo educativo:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (Brasil, 2001, p. 2).

No contexto da educação o termo mais utilizado para se referir às pessoas com alguma dificuldade de aprendizagem ou limitação é alunos com necessidades educacionais especiais, que vem muito associado ao atendimento educacional especializado. Nesse projeto, as denominações utilizadas para se referir ao público da educação inclusiva serão definidas conforme abordagem utilizada nos momentos distintos do texto.

4.2 DIAGNÓSTICO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Com a contribuição das normativas trazendo a inclusão na perspectiva do direito, nos últimos anos é possível registrar um aumento no número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns da educação básica. Conforme o Censo Escolar 2016, o Brasil no ano de 2008 possuía um percentual de 31% de inclusão desse público nas classes comuns, saltando para

12 Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

57,08% em 2016, já as notas estatísticas do Censo Escolar de 2017 registram um aumento ainda mais expressivo, saltando para 90,9%.

Esse aumento de 59,9% no número de matrículas em classes comuns entre os anos de 2008 e 2017 nos traz alguns elementos para reflexão, que serão desenvolvidos ao longo deste trabalho. Como por exemplo, a influência das legislações nacionais e internacionais na atuação inclusiva das escolas, a sensibilidade das instituições em ver a educação como necessariamente inclusiva e direito de todos, mudança de paradigmas na população que começa a reconhecer seus direitos, entre outros pontos importantes de discussão.

O Censo Escolar de 2016 e 2017 apontam alguns dados sutis em relação às adequações físicas que as instituições de ensino possuem para o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais. Os dados referem-se a disponibilidade de banheiros e adequação de vias e dependências de acesso ao ambiente escolar. Vale ressaltar que a inclusão educacional não se reduz às condições de estrutura física das instituições, mas no conceito vislumbrado, a inclusão deve ser compreendida como a liberdade de direitos, diversidade e emancipação do sujeito.

Adaptar a escola para garantir a educação inclusiva não se resume apenas a eliminar as barreiras arquitetônicas dos prédios escolares; é preciso ter um novo olhar para o currículo escolar, proporcionando a todos os alunos o acesso aos processos de aprendizagem e desenvolvimento. (TEZANI, 2009, p. 4 e 5).

Embora esse conceito seja fundamental para demonstrar a inclusão, as avaliações são medidas por números, sendo assim os elementos importantes da inclusão, trabalhados em seu sentido mais profundo ficam na subjetividade e não aparecem mensurados nos dados estatísticos, que fazem uma abordagem quantitativa da inclusão. Abaixo podemos observar os dados compilados na tabela que aborda as adaptações físicas dos espaços escolares e entorno de escolas públicas e privadas, trazendo as informações por segmento de ensino em percentual e ao final traz uma média geral.

Tabela 2- Adaptações Físicas dos Espaços Escolares e Entorno das Escolas Públicas e Privadas no Brasil

2016		
SEGMENTO	PERCENTUAL DE ESCOLAS COM BANHEIROS ADAPTADOS	PERCENTUAL DE ESCOLAS COM VIAS E DEPENDÊNCIAS ADAPTADAS
Creches	29,09%	24,06%
Educação Infantil	29%	23,30%
Séries Iniciais do Ensino Fundamental	33%	25,08%
Séries Finais do Ensino Fundamental	48%	38,07%
Ensino Médio	58%	46,07%
MÉDIA GERAL	39,42%	31,32%
2017		
SEGMENTO	PERCENTUAL DE ESCOLAS COM BANHEIROS ADAPTADOS	PERCENTUAL DE ESCOLAS COM VIAS E DEPENDÊNCIAS ADAPTADAS
Creches	--	26,01%
Educação Infantil	32,01%	25,01%
Ensino Fundamental	39,09%	29,08%
Ensino Médio	62,02%	46,07%
MÉDIA GERAL	44,37%	31,54%

Fonte: Elaborado pela autora através do Censo Escolar da Educação Básica – Notas Estatísticas (2016 e 2017).

Os dados da primeira parte da tabela 2 apontam que em média apenas 39,42% das instituições de ensino da educação básica no Brasil possuem banheiros adaptados para alunos com deficiência. Da mesma forma, mas em um percentual ainda mais baixo estão as instituições com as vias e dependências adaptadas com 31,32%. A média percentual de 35,37% mostra que a grande maioria das instituições de ensino tanto públicas quanto privadas estão com uma deficiência muito grande em suas estruturas físicas.

Do ano de 2016 para o ano de 2017 ocorreram algumas modificações na informações do Censo Escolar, onde algumas informações sobre Creches não foram mencionadas, além disso foram unificadas as etapas do Ensino Fundamental no ano de 2017.

Pode-se analisar que as instituições avançaram muito pouco na melhoria de sua infraestrutura para atender ao público de inclusão principalmente as adaptações

das vias e dependências das escolas o aumento é muito pequeno. Com relação ao percentual de escolas com banheiros adaptados os números ficam ainda menores se utilizarmos como referência para o cálculo percentual a média do ano de 2016, assim a média geral cai para 40,55%.

Isso demonstra que as instituições em geral, públicas e privadas, não estão se preocupando tanto com as adaptações de estrutura física quanto deveriam, se levarmos em consideração o número atual de alunos de inclusão matriculados em turmas regulares 90,9% e a média geral de 37,96% das instituições com espaços físicos adaptados, podemos concluir que mais da metade dos alunos de inclusão não dispõem de estruturas de acesso que permitam seu pleno desenvolvimento e participação dentro de suas instituições de ensino.

Tezani (2009), expressa que assegurar a acessibilidade de alunos com deficiência eliminando as barreiras arquitetônicas, urbanísticas e de comunicação são consideradas também adaptações curriculares de grande porte, pois viabilizam o acesso desses alunos a educação.

Após serem abordadas as instituições de ensino que possuem adaptações físicas em sua infraestrutura interna e no entorno, abaixo serão apresentadas as informações percentuais sobre o número geral de matrículas em escolas adaptadas.

Tabela 3 - Matrículas em Escolas com Adaptações Físicas dos Espaços Escolares e Entorno Escolas Públicas e Privadas no Brasil

SEGMENTO	PERCENTUAL DE MATRÍCULAS EM ESCOLAS COM BANHEIROS ADAPTADOS	PERCENTUAL DE MATRÍCULAS EM ESCOLAS COM VIAS E DEPENDÊNCIAS ADAPTADAS
Creches	37,04%	29,07%
Pré Escola	43,05%	34,02%
Séries Iniciais do Ensino Fundamental	53,08%	41,03%
Séries Finais do Ensino Fundamental	59,01%	47,03%
Ensino Médio	61,03%	48,05%
MÉDIA GERAL	50,64%	39,84%

Fonte: Elaborado pela autora através do Censo Escolar da Educação Básica – Notas Estatísticas (2016).

Na tabela 2, temos os mesmos dados em relação às matrículas nas instituições de ensino de educação básica. A média geral aponta que 45,24% de alunos estudam em escolas com as adaptações físicas mencionadas nas tabelas

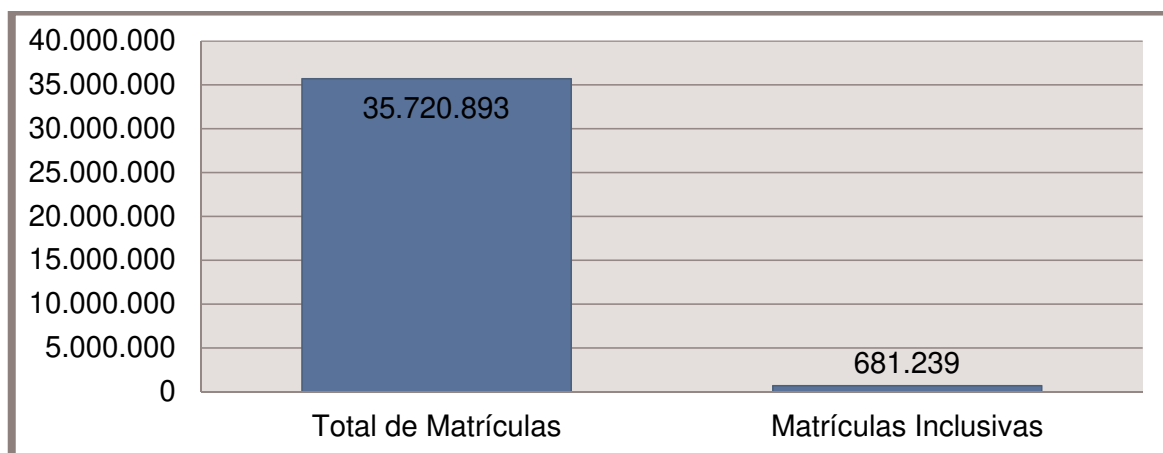
acima. Logo, menos da metade desses alunos contam com uma estrutura física adequada para o atendimento a pessoas com necessidades educativas especiais. Os Dados Estatísticos do Censo Escolar de 2017 não trouxeram essa informação.

Cabe aqui refletir um pouco sobre a importância do papel do gestor escolar ao atuar com a educação inclusiva, segundo Tezani (2009) o gestor deve estar envolvido em construir ações de acessibilidade universal, identificando e realizando as adaptações de pequeno e grande porte que refletem no direito de acesso à educação. Veremos mais adiante que os instrumentais normativos indicam o direito a igualdade e o acesso de todos à educação, tão logo se o Censo Escolar mais recente aponta que grande parte das escolas entre elas as públicas, não possuem a estrutura mínima de acessibilidade para atender as matrículas já existentes de alunos com deficiência, fica a reflexão de que muito caminho se tem a percorrer.

Conforme o Censo Escolar 2016, as regiões Norte e Nordeste são as que possuem maior percentual de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classes comuns. Sendo a primeira com um percentual de 90,07% e a segunda com 94,03%. Conforme informações levantadas em reportagens locais, segundo o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará (CEDECA) o aumento no percentual de inclusão pode estar associado a um trabalho informativo desenvolvido com a população sobre a conscientização da importância da criança com deficiência na escola, isso ocasionou uma mudança cultural na forma de compreender a educação e a inclusão. Outro fator que pode estar relacionado ao maior número de matrículas inclusivas são os benefícios de programas sociais como o Bolsa Família que coloca como critério para recebimento, a permanência na escola. Por fim quantidade não pressupõe qualidade e o CEDECA reconhece que as regiões carecem de maior investimento em qualidade educacional.

Os gráficos a seguir foram construídos com base nos dados disponibilizados pelo último Censo Escolar ano 2016 e vão tratar sobre as matrículas inclusivas em escolas públicas e privadas.

Gráfico 1 - Matrículas de Inclusão do Ensino Fundamental e Médio nas Escolas Públicas e Privadas do Brasil - 2016



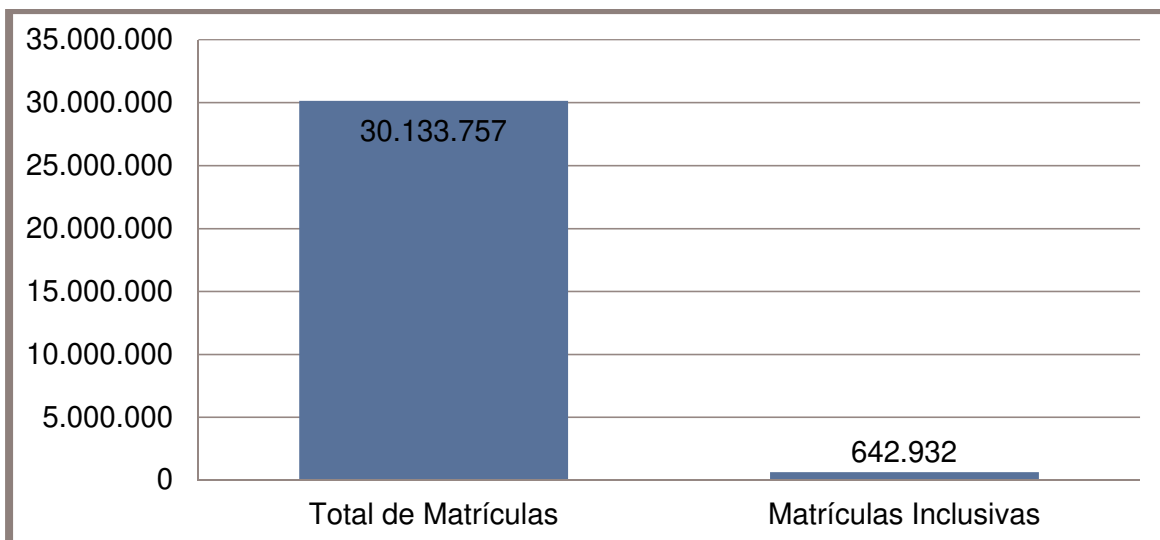
Fonte: Elaborado pela autora através do Censo Escolar da Educação Básica – Notas Estatísticas (2016).

Se considerarmos a porcentagem na relação entre o total de matrículas e matrículas inclusivas, pode-se aferir que apenas cerca de 1,91% de alunos matriculados no Ensino Fundamental e Médio nas instituições de ensino do Brasil possuem alguma necessidade educativa especial.

Ao trabalhar de forma articulada com a Secretaria Escolar do Colégio Catarinense no monitoramento de bolsas de estudos, é possível observar que são registrados no sistema do Censo Escolar como público de inclusão, apenas aqueles alunos que possuem alguma deficiência comprovada através de laudo médico. São reconhecidos pelo Censo Escolar e considerados alunos com deficiência aqueles com as seguintes classificações: deficiência física, intelectual, visual, auditiva e surdocegueira; transtornos globais do desenvolvimento: autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância; e altas habilidades/superdotação.

No gráfico abaixo é apresentado o número de matrículas inclusivas em relação ao número de matrículas regulares do Ensino Fundamental e Médio das instituições de ensino públicas e privadas de todo o Brasil.

Gráfico 2 - Matrículas de Inclusão do Ensino Fundamental e Médio nas Escolas Públicas do Brasil - 2016



Fonte: Elaborado pela autora através do Censo Escolar da Educação Básica – Notas Estatísticas (2016).

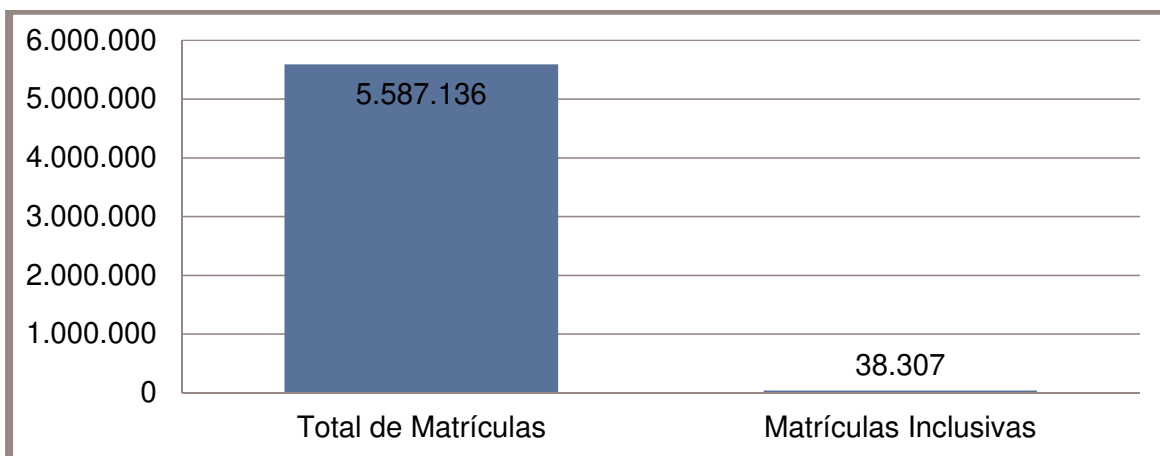
Considerando as matrículas inclusivas em instituições de ensino públicas o percentual é de 2,1%. Nas privadas cai para 0,69% conforme o gráfico nº 3. Fazendo a releitura desses dados com o que é considerado pelo Censo Escolar como deficiência, talvez o número não expresse a realidade da educação inclusiva nas escolas, pois nem todos os alunos com deficiência possuem laudo médico, ou então possuem limitações de naturezas físicas e cognitivas que não são consideradas deficiência, mas que necessitam de um atendimento educacional especializado, como casos de alunos com baixa visão, déficit de atenção, hiperatividade, entre outros observados no ambiente escolar.

O Ministério da Educação através da Nota Técnica nº 04 de 2014 orienta:

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. (NOTA TÉCNICA - MEC, 2014, p. 4).

Para adensar essa discussão, são trazidos na sequência dados na forma gráfica sobre as matrículas inclusivas nas instituições privadas de ensino no Brasil.

Gráfico 3 - Matrículas de Inclusão do Ensino Fundamental e Médio nas Escolas Privadas do Brasil - 2016



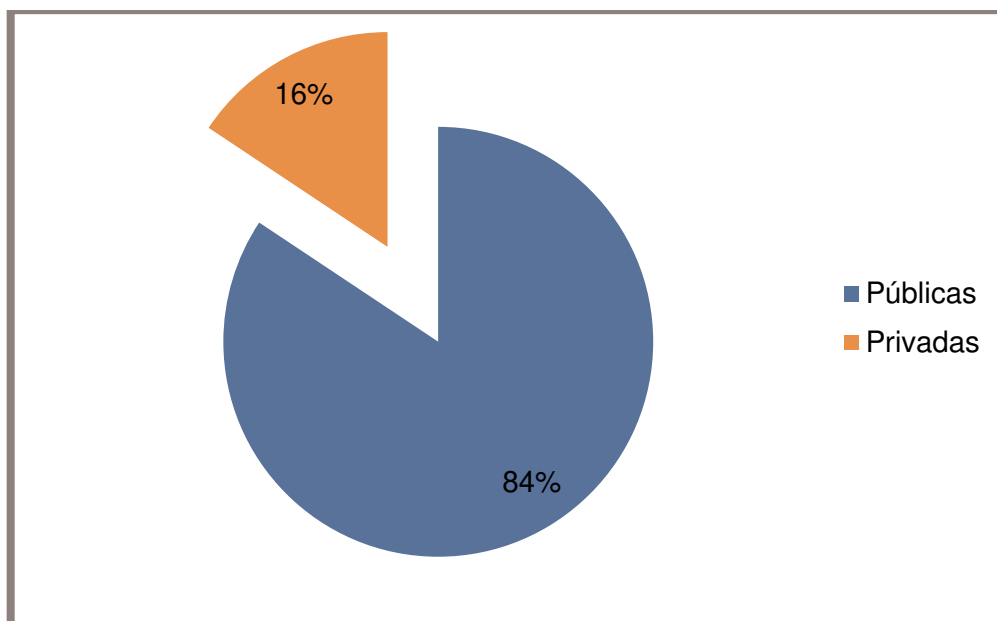
Fonte: Elaborado pela autora através do Censo Escolar da Educação Básica – Notas Estatísticas (2016).

Ao resgatar a experiência do Colégio Catarinense apresentada acima nesse texto, com a nota técnica, percebe-se que isso não é uma prática instituída, ou uma orientação que tenha sido amplamente socializada na política educacional brasileira. Muito embora a nota técnica oriente que o laudo médico é documento complementar e não obrigatório, as instituições por outro lado ficam restritas burocraticamente à necessidade de comprovar documentalmente ao MEC, os alunos que possuem deficiência, seja pela necessidade do recurso financeiro no caso de instituições públicas ou na contabilização¹³ da bolsa de estudo no caso de Entidades Beneficentes de Assistência Social.

No gráfico a seguir aborda-se a relação de proporcionalidade entre instituições de ensino públicas e privadas existentes no Brasil.

¹³ | - cada bolsa de estudo integral concedida a aluno com deficiência, **assim declarado ao Censo da Educação Básica**, equivalerá a 1,2 (um inteiro e dois décimos) do valor da bolsa de estudo integral. (Lei 12.101 de 27 de Novembro de 2009)

Gráfico 4 - Relação do Número de Instituições de Ensino Regular Públicas e Privadas

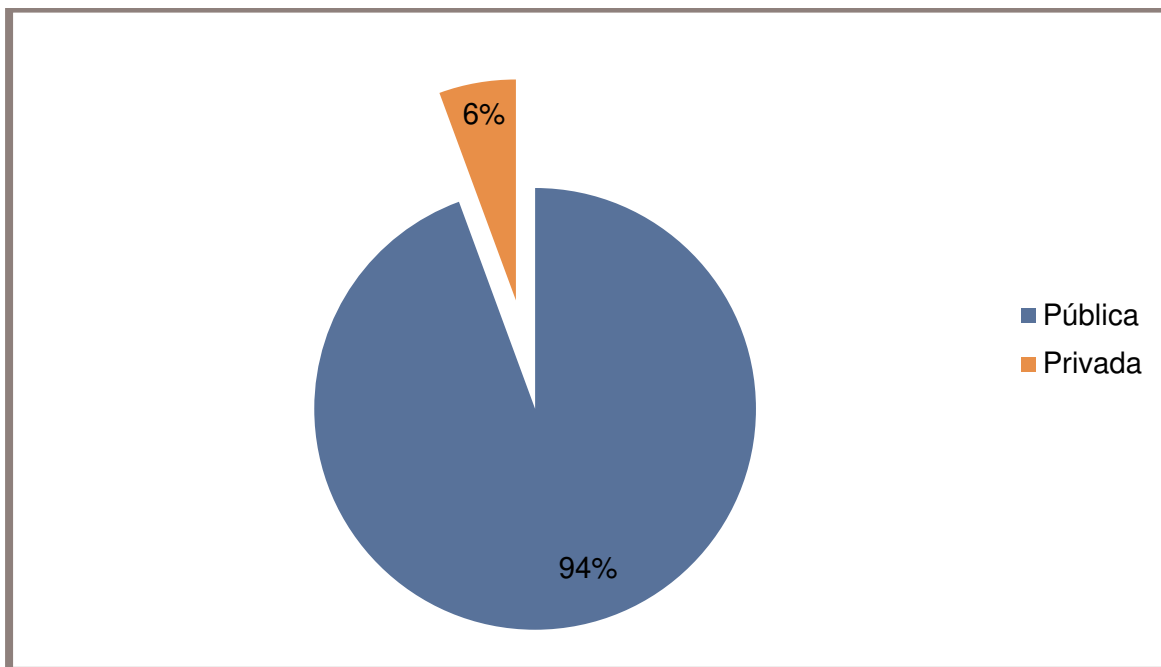


Fonte: Elaborado pela autora através do Censo Escolar da Educação Básica – Notas Estatísticas (2016).

Podemos observar que a proporcionalidade de escolas públicas em relação às instituições privadas de ensino é muito maior, entretanto a iniciativa privada vem crescendo cada vez mais no campo educacional, como já possível perceber no Censo Escolar de 2017 onde as Instituições Privadas de Ensino elevaram sua representatividade no número de matrículas para 18,3%. Nessas instituições privadas também se desenvolvem as dificuldades vivenciadas pelo público da educação inclusiva e assim como na rede pública, as instituições privadas também são convidadas a adentrar na discussão da educação inclusiva de qualidade.

No gráfico abaixo é tratado sobre as matrículas inclusivas no ensino regular tanto de instituições públicas como privadas.

Gráfico 5 - Matrículas Inclusivas no Ensino Regular em Instituições de Ensino Públicas e Privadas



Fonte: Elaborado pela autora através do Censo Escolar da Educação Básica – Notas Estatísticas (2016).

As matrículas inclusivas em classes comuns são visivelmente superiores nas instituições de ensino públicas e devem ser, uma vez que representam 84% das instituições de ensino do Brasil. Embora os números demonstrem um avanço sutil na área da inclusão educacional é possível afirmar que as instituições de um modo geral vêm buscando se adaptar estruturalmente e pedagogicamente para receber alunos com necessidades educativas especiais.

O fato de as redes públicas de ensino terem assumido a grande maioria das matrículas em escolas e salas regulares cria, para essas redes, o compromisso de se estruturarem de forma tal que garantam não apenas a matrícula, mas uma educação de qualidade, que forneça aos alunos as ferramentas necessárias para a progressão no sistema. (LAPLANE, 2014, p. 202).

Pelo fato da pesquisa ter um recorte regional buscar-se-á na sequência trazer dados que componham um diagnóstico quantitativo da educação inclusiva na região Sul do Brasil a partir dos dados disponibilizados pelo INEP. É importante destacar que

os dados referentes às matrículas que estão disponíveis para manipulação são relativos ao ano de 2015.

Tabela 4 - Número de Matrículas Regulares em Escolas da Região Sul do País

SEGMENTO	PARANÁ	SANTA CATARINA	RIO GRANDE DO SUL
Creches	180.418	156.631	167.678
Pré Escola	230.149	162.361	205.852
Séries Iniciais do Ensino Fundamental	778.270	452.800	707.689
Séries Finais do Ensino Fundamental	636.229	364.751	571.570
Ensino Médio	436.821	228.038	359.734
Ensino Médio Integrador	31.880	11.351	20.823
Ensino Médio Técnico	35.625	46.133	97.749
MÉDIA GERAL	2.329.392	1.422.065	2.131.095

Fonte: Elaborado pela autora através do Censo Escolar da Educação Básica (2015).

A tabela a seguir apresenta os dados de matrículas inclusivas separada pelas regiões do país em que a pesquisa se propõe a trabalhar.

Tabela 5 - Número de Matrículas Inclusivas em Escolas da Região Sul do País

SEGMENTO	PARANÁ	SANTA CATARINA	RIO GRANDE DO SUL
Creches	2.795	1.184	1.115
Pré Escola	3.078	1.872	2.586
Séries Iniciais do Ensino Fundamental	32.456	10.650	39.625
Séries Finais do Ensino Fundamental	15.519	9.662	18.813
Ensino Médio	5.309	2.695	4.502
Ensino Médio Integrador	527	82	141
Ensino Médio Técnico	207	88	291
MÉDIA GERAL	59.891	26.233	67.073

Fonte: Elaborado pela autora através do Censo Escolar da Educação Básica (2015).

O Estado do Rio Grande do Sul contava em 2015 com 3,14% de matrículas de alunos com necessidades educativas especiais, o Estado do Paraná possuía 2,57% e Santa Catarina 1,8%. Esse filtro não distingue instituições públicas ou privadas e sim traz uma visão macro do sistema de educação básica nos três Estados.

Afunilando ainda mais a abordagem desse diagnóstico, a seguir serão trazidos dados brutos referente a educação inclusiva nos Colégios da RJE da região sul, com o objetivo de mostrar como se encontram o desenvolvimento das ações de

inclusão. Esse diagnóstico vem para dar suporte a algumas inquietações a serem aprofundadas na pesquisa, busca trazer elementos para análise das práticas institucionais em relação a inclusão e para mostrar o atual momento das Instituições Jesuítas da região Sul do Brasil.

Analisando alguns documentos institucionais é possível perceber que os Colégios utilizam a educação inclusiva para as necessidades educativas especiais em um conceito ampliado, seus atendimentos não se restringem as deficiências previstas nas legislações que regem a educação inclusiva no ensino básico e que compõem as deficiências previstas para registro no Censo Escolar.

Percebe-se nos documentos analisados que os Colégios vêm atendendo em modalidade de necessidades educacionais especiais além daqueles exigidos pelo Censo Escolar, os transtornos da área emocional, transtorno opositivo desafiador – TOD, transtorno do déficit de atenção – TDA, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH, síndrome do pânico, espectro neurológico, transtorno bipolar, dificuldades de aprendizagem, dificuldades fonoaudiológicas, psicomotricidade, dislexia, paralisia cerebral e disgrafia.

Esses atendimentos elevam o número de alunos com necessidades educativas especiais nas instituições da RJE da região Sul, mas a indagação que se registra é se de fato esses atendimentos se configuram atendimento a pessoas com deficiência, ou se deveriam integrar a uma política macro de inclusão que considere esses atendimentos.

De certa forma percebe-se que as instituições da RJE estão trabalhando a questão da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais de maneira isolada, sendo que o primeiro direcionamento que temos no sentido de produção de ações integradoras em rede é o PEC que traz diretrizes gerais para a inclusão, como já foi destacado em momentos anteriores no texto.

O ônus de se trabalhar uma questão complexa de forma segmentada é que as experiências exitosas, e as situações de superação de dificuldades ficam internalizadas nas instituições e não permite um amadurecimento conjunto e construção das práticas de inclusão.

5 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO INCLUSIVO EDUCACIONAL NOS ÂMBITOS NACIONAL E INSTITUCIONAL

O desenvolver do próximo capítulo nos traz importantes elementos de análise sobre as discussões que se fazem mais latentes na atualidade em relação a temática da inclusão. Na intencionalidade de compor um cenário que consolida o que discutimos hoje como educação inclusiva, neste processo serão trazidos elementos das normativas nacionais e internacionais, sobre o atendimento educacional especializado, universalidade do acesso e a inclusão nas instituições da RJE participantes desse estudo.

5.1 A INCLUSÃO E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Constituição Federal de 1988 estabelece que o ingresso do aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ocorra preferencialmente na rede regular de ensino. A Declaração de Salamanca por sua vez, ampliou o conceito de necessidades educativas especiais orientando que a inclusão nas escolas deve ocorrer independente de suas condições limitadoras de alguma forma.

O Estatuto da Criança e do Adolescente também traz prerrogativas da inclusão educacional de alunos com necessidades educativas especiais em igualdade de condição para acesso e permanência na escola. Aborda também que a educação inclusiva deve ocorrer dentro do ensino regular, reforçando esse ponto como uma obrigação dos pais de matricular nessa modalidade.

É necessário aqui ressaltar a complexidade dessa obrigação trazida pelas normativas, pensar a inclusão em classes regulares é estar ciente de que é preciso muito mais do que apenas garantir a matrícula de um aluno com necessidades educativas especiais para que se constitua educação inclusiva. A educação para ser inclusiva não pode se resumir apenas à alguns aspectos como por exemplo a adaptação física ou curricular, necessita ir além, compor um conjunto de ações como: adaptação física, curricular, pedagógica, a sensibilização da comunidade educativa, entre outros elementos, isso resulta na construção de uma cultura institucional inclusiva.

Cada vez mais, é crescente a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classes comuns do ensino regular e assim como expressam Caiado e Laplane, (2009):

Todavia, se num primeiro momento nosso olhar estava sobre o aumento no número de matrículas e vagas, hoje os alunos com deficiências já estão dentro das escolas e outras questões se colocam: Como os alunos aprendem? Como ensiná-los? Como formar os docentes para essa nova organização da escola? Como formar os diferentes profissionais da escola? Quais são os recursos educacionais especializados necessários e como articular a relação entre os professores das salas de aula regular e os professores dos atendimentos educacionais especializados?. (CAIADO; LAPLANE; 2019, p. 311).

Essa questão vai ao encontro do apontamento levantado anteriormente de como realizar não apenas o ingresso do aluno no ambiente escolar, mas a sua permanência e progressão na vida.

O simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos e que o processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela. (MÉSZAROS, apud CAIADO; LAPLANE; 2009, p. 311).

Faz-se necessário pensar a inclusão educacional além dos muros da escola e da área da educação, o trabalho articulado em rede envolvendo as diversas políticas públicas é necessário, assim como o desenvolvimento de ações que combatam as a exclusão em sua origem. Dessa forma busca-se eliminar as expressões da exclusão promovendo a inclusão.

[...] a inclusão é um processo e se fundamenta em três fatores: o primeiro é a presença do aluno na escola enquanto sujeito de direito, estar na escola, junto aos demais colegas da sua faixa etária e na sua comunidade; o segundo é a participação, o relacionamento livre de preconceito e discriminação, em ambiente acessível para que realmente todos participem das atividades escolares, com um currículo aberto e flexível; o terceiro fator é a construção de conhecimentos, que significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e se desenvolvendo. (DUTRA; GRIBOSKI, 2011, p. 1).

Acrescentaria aqui um quarto fator onde a inclusão se fundamenta efetivamente, seria a inclusão após a escola, a integração no mundo do trabalho, das oportunidades, dos relacionamentos, da emancipação do pensamento.

O conceito de inclusão escolar apresentado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva é definido como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 10).

Percebe-se que a Política se baseia enquanto educação inclusiva no ensino regular, segundo as contribuições de Mantoan (2005), a respectiva política trouxe avanços sem precedentes para a inclusão na educação, entretanto enfraqueceu o sistema paralelo de educação especial.

Mantoan (2005) destaca que essa interlocução do ensino regular com a educação especial suplementar é necessária na construção da educação inclusiva de qualidade e ressalta: “Práticas escolares que contemplem as mais diversas necessidades educacionais, devem ser regra no ensino regular e nas demais modalidades de ensino [...] não se justificando a manutenção de um ensino especial apartado”.

A inclusão não pode por descuido de gestão de sala de aula ou gestão de processos gerar ações involuntárias de exclusão. Têm-se dois lados que não podem ser subestimados, a classe regular e o aluno incluído, ambos necessitam da mesma atenção, portanto pensar em práticas educativas diversificadas que integrem e atendam a todos os estudantes é dar espaço a um novo conceito de escola, onde a diversidade tem seu lugar garantido.

Para não se perder qualidade de ensino sem onerar nenhum dos lados em classes com alunos incluídos a turma toda precisa participar do processo de construção da inclusão, não ignorando as necessidades específicas do aluno com deficiência, mas promovendo uma ação pedagógica de suporte que integre em corresponsabilidade toda a comunidade educativa.

De fato, não são processos simples de gestão e perpassam uma mudança de paradigma, pois muitas vezes as escolas se restringem ao atendimento da educação inclusiva por um imperativo legal, menosprezando sua própria capacidade de tornar-se referência na oferta de uma educação inclusiva integral. A mudança da escola não precisa ser em função da inclusão, mas um sistema educativo pautado na justiça, inovação e potencialização das habilidades de cada sujeito será um centro educativo de qualidade, integral e, portanto, a inclusão vem como resultado, ou como sugere Mantoan (2007) como consequência.

5.2 A INCLUSÃO COMO RESPONSABILIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO E A UNIVERSALIDADE DO ACESSO

Em contrapartida temos a Resolução¹⁴ nº 02 de Setembro de 2001 do Conselho Nacional de Educação que define em seu Art. 2º:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (Brasil, 2001, p. 1).

Com isso a legislação coloca às instituições de ensino a necessidade de se adaptarem a realidade da educação inclusiva, mesmo em meio a suas limitações.

Trago novamente aqui as participações no grupo de inclusão do Colégio Catarinense, um dos elementos que surgiu em debate é o fato das legislações solicitarem que as escolas se organizem para o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, mas por outro lado, legislações também nacionais que deliberam acerca de construções, edificações e patrimônio histórico aparecem em contradição.

A estrutura física do Colégio Catarinense é considerada um patrimônio histórico e, portanto, possuem estruturas tombadas que para passarem por alguma reforma ou modificação precisam submeter-se a rigorosos processos de análise dos órgãos públicos, são processos muitas vezes lentos e que atravancam o desenvolvimento das ações de adaptação inclusive nos espaços públicos. Esse exemplo é trazido para suscitar a discussão de que nem tudo é simples para as instituições no cumprimento com o disposto pelas legislações, porém são situações em que existem prazos a serem cumpridos e passíveis de sanções que deixam as escolas em uma situação de impotência por imperativos legais que não são submetidos a uma análise de conjuntura.

Sobre outro enfoque compreende-se que as instituições possuem suas limitações na construção de uma educação inclusiva, onde em nossos espaços de trabalho impera a resistência às mudanças, a fragilidade de recursos humanos capacitados, fragilidade na estrutura física e pedagógica, mas o que é mais

¹⁴ Resolução nº. 02 de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

imobilizador entre todos é a ausência da capacidade de compreender a educação inclusiva como um direito fundamental.

Mantoan (2015), destaca: “Conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste a inclusão – eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diferença, da variedade, da singularidade, enfim, do que é real nos seres e nos grupos humanos”. (MANTOAN, 2015, p. 57)

A superação dessas limitações institucionais perpassa a formação continuada dos profissionais, reconhecimento da educação como um direito fundamental de todo o cidadão, capacidade de aprender e ensinar com a diversidade no ambiente escolar é compreender que a escola inclusiva é uma nova escola voltada à superação das desigualdades e desenvolvimento de potencialidades de todos os alunos, possibilitando não apenas seu ingresso como sua permanência e conclusão na escola.

5.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Conforme a Resolução¹⁵ nº 4 de outubro de 2009 do Conselho Nacional de Educação o Atendimento Educacional Especializado – AEE exerce sobre o ensino regular uma função complementar e suplementar na formação do aluno através da disponibilização de recursos, serviços de acessibilidade e estratégias de eliminação de barreiras para seu pleno desenvolvimento.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional. (BRASIL, 2009, p. 1).

Com essas orientações é possível concluir que as ações de educação inclusiva devem estar integradas ao ensino regular recebendo apoio em caráter complementar do AEE.

¹⁵ Resolução nº 4 de outubro de 2009 do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

A publicação do Ministério da Educação: Atendimento educacional especializado para a deficiência mental, esclarece que essa modalidade de ensino surge a partir da necessidade de oferecer suporte à escola regular no atendimento ao aluno com necessidades educativas especiais não deve possuir um caráter clínico e tem o objetivo educacional como foco.

O AEE deve ser oferecido e submetido à aceitação do aluno e da família, seu intuito é de complementar a educação oferecida em classe regular trabalhando a partir das especificidades do aluno. Prioritariamente o atendimento deve ocorrer dentro do ambiente escolar em que aluno já se encontra inserido, mas pode ser oferecido fora da rede regular, desde que não substitutivo ao ensino em classe comum.

O AEE é uma realidade ainda muito recente nas escolas pesquisadas, nota-se que já vinham ao longo dos anos desenvolvendo-se ações características do AEE, mas que não se estruturavam enquanto projeto teórico-prático. As estruturas entorno do atendimento começam a se consolidar mais fortemente a partir de 2015 em um dos Colégios pesquisados, em 2017 mais um projeto é materializado em outra das três instituições, um dos Colégios vem desenvolvendo as ações de AEE sem que isso seja uma realidade prática documentada.

É possível compreender que os documentos e ações que direcionam o AEE estão muito voltados para a essência que a Resolução nº 4 de outubro de 2009 aborda sobre esse serviço, as ações estão estruturadas pensando o cotidiano do aluno, articulando quais os caminhos e estratégias que serão utilizadas para atender o aluno em sua plenitude no processo de aprendizagem. Percebe-se notoriamente naquelas instituições que já possuem a realidade da inclusão mais avançada estruturalmente que as equipes estão voltadas a se permitir conhecer novas estratégias de desenvolvimento do aluno.

Resgatando a ideia de suporte que é encharcado o AEE, percebe-se as escolas resgatando aquilo que é próprio da Pedagogia Inaciana, desenvolvendo no cotidiano a “*cura personalis*”¹⁶ no ato de planejar cuidadosamente cada uma das ações a serem desenvolvidas, exemplo muito forte disso é que entre os Colégios pesquisados chama a atenção a robustez com que os instrumentais de atendimento e acompanhamento oferecem de conteúdo sobre o trabalho desenvolvido com aquele

¹⁶ Concebida na educação Jesuítica como o amor autêntico e a atenção pessoal prestada a cada um dos alunos, é um olhar específico, individualizado e responsável.

aluno, isso demonstra que foi superada a noção de senso comum que o AEE é um espaço de trabalho isolado, de responsabilidade de um único profissional, pelo contrário é possível perceber que as equipes, serviços e documentos tem como foco o aluno.

Começamos um novo momento no estudo em que passaremos a olhar e refletir naquilo que é unidade a partir das normativas e diretrizes e como isso se apresenta na educação da RJE.

5.4 INCLUSÃO EDUCACIONAL NOS COLÉGIOS DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL DO BRASIL

Como já ressaltado em momentos anteriores, cada instituição da RJE no Sul do Brasil vem se organizando de uma maneira distinta para promover a educação inclusiva, e, portanto, será necessário aprofundar também como elas têm lidado com esses imperativos legais e quais interpretações estão sendo feitas dessas legislações. A intenção vai no sentido de mostrar a diversidade de compreensão em torno de uma mesma temática, mas também de identificar pontos de confluência e avanços que em uma instituição pode estar sendo desenvolvida e em outras não.

De fato um movimento de renovação dos processos e construção de unidade de trabalho é sentido com o PEC, documento muito recente datado de 2016, foi construído pelos educadores da Rede e representa um instrumental de renovação dos processos de gestão, onde toda a sua construção teórica é orientada pela formação integral da pessoa humana. De uma forma crítica, reflexiva e propositiva o PEC estimula a compreender melhor os princípios pedagógicos propostos a partir da realidade das unidades de educação da Rede.

Outro documento da RJE que é inspirador para se trabalhar com a temática da inclusão é o Marco de Orientação para a Promoção da Justiça Socioambiental, que se pauta naquilo que a Rede realiza como missão na superação do abismo das desigualdades socioeconômicas e suas graves implicações sociais, culturais e ambientais e que muito se aproxima do Projeto Ético Político do Serviço Social. É também um instrumento de trabalho capaz de guiar as ações apostólicas da RJE na promoção da justiça socioambiental.

A inclusão educacional de alunos com necessidades educativas especiais chega a rede privada de ensino de forma mais sutil em relação a rede pública e embora a inclusão seja uma realidade cada vez mais presente nessas instituições, ainda existem barreiras de entrada desse público que conseqüentemente interfere na permanência e progressão do aluno no ambiente escolar.

Todos os Colégios pesquisados possuem em seu regimento interno direcionamentos de atuação na perspectiva do movimento da educação inclusiva, alguns mais recentes, logo com uma leitura de realidade mais atualizada. Porém todos buscando estarem atualizados e dentro do cumprimento com as determinações legais, firmando seu papel político, cultural, social e pedagógico, na defesa do direito dos alunos receberem uma formação integral e inclusiva.

Por outro lado, apontam que a implementação da educação inclusiva é construída com referência aos princípios normativos dentro de suas proporcionalidades e adaptações seguindo o princípio da razoabilidade. As instituições privadas possuem suas limitações estruturais e pedagógicas para o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, isso pode ser reflexo de diversos fatores como: investimento de alto custo para melhoria da infraestrutura e de capacitação profissional e distanciamento do Serviço Público no amparo a implantação da educação inclusiva.

Majoritariamente e de um modo geral as legislações que contemplam a inclusão educacional são direcionadas ao ensino público e estendem ao ensino privado de maneira indiscriminadamente igual, assim cabe às instituições se adaptarem às normativas da educação inclusiva dentro daquilo que a sua realidade permite desenvolver, sem que se comprometa o trabalho, o acesso universal e o pleno desenvolvimento do aluno de inclusão.

Em algumas instituições se apresenta uma proposta educativa inclusiva e evoluída ao descrever suas atividades de atendimento pedagógico especializado, onde o acompanhamento ao aluno com necessidades educativas especiais segue uma série de ações inclusivas desenvolvidas com um direcionamento voltado à resolução nº 4 de 2009 do Conselho Nacional de Educação do MEC onde prevê o atendimento educacional especializado em uma função complementar e suplementar.

Nesse sentido percebe-se que as instituições privadas estão cada vez mais sensíveis a realizar a inclusão educacional dentro dos preceitos legais, mas que

algumas barreiras existem e ainda precisam ser superadas para promover cada vez mais a inclusão efetiva e com a mesma qualidade oferecida aos demais alunos da instituição e de ser reconhecida além de seu imperativo legal, mas como missão institucional.

O Projeto Educativo Comum – PEC que estrutura em suas dimensões do processo educativo à educação inclusiva, trazendo direcionamentos para atuar nessa perspectiva com unidade e ancorada na garantia de direitos. O documento nos faz pensar a diversidade como um fator de transformação da escola, uma vez que a escola inclusiva não se faz apenas com salas e recursos especializados, mas se faz dentro de um espaço de valorização da diversidade que visa tornar a educação de qualidade acessível a todas as pessoas.

Com o objetivo de propor uma unidade de atendimento da educação inclusiva o PEC estabelece algumas diretrizes para que os colégios aperfeiçoem seus projetos pedagógicos e sejam propulsoras à uma educação inclusiva e de qualidade:

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

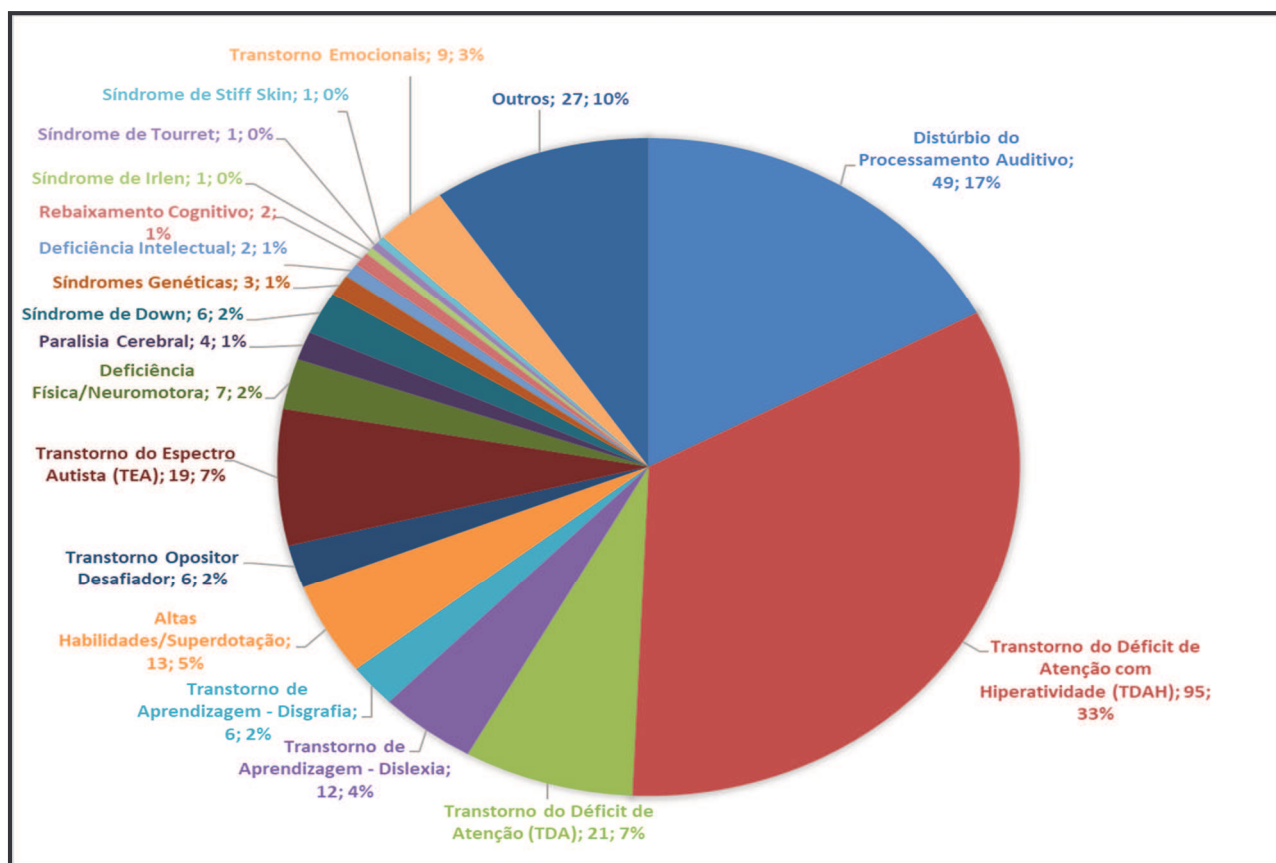
Considerando as orientações do PEC para a RJE, pode-se perceber que as instituições possuem um elemento norteador que lhes convida a inovar na construção da educação inclusiva fazendo de seus espaços educativos meios de superação das desigualdades e exclusão. Percebe-se que os documentos orientadores da educação inclusiva nos Colégios pesquisados assumem a noção de inclusão trazida pelo PEC muito fortemente.

Todos os Colégios participantes da pesquisa vêm estruturando mais sistematicamente nos últimos 4 anos, ações de inclusão nas suas práticas educativas, a inclusão já é compreendida como uma realidade dada a robustez de como os processos orientadores do trabalho com inclusão estão estruturados.

A realidade de inclusão com que os Colégios pesquisados trabalham apresentam-se das mais distintas formas, desafiando as equipes a se estruturarem e

se atualizarem constantemente para que possam realizar o atendimento especializado com a devida atenção, desenvolvendo o aluno em seu processo de aprendizagem. Em um mapeamento realizado com as instituições pesquisadas foi identificado e quantificado as deficiências, transtornos e síndromes que se fizeram presentes no cotidiano de atendimento das equipes pedagógicas no decorrer do ano letivo de 2017, esse movimento vislumbra traçar um perfil da inclusão vivenciada pelos Colégios. Abaixo o perfil está representado em sua forma gráfica.

Gráfico 6 - Perfil das Matrículas de Inclusão dos Colégios da RJE da Região Sul do Brasil



Fonte: Elaborado pela autora através da Análise Documental dos Colégios Pesquisados. Ano Letivo (2017).

Nota-se que os Colégios pesquisados possuem um número bastante elevado dos transtornos do déficit de atenção e déficit de atenção e hiperatividade, observando os documentos institucionais é possível identificar que esse é um dos transtornos mais presentes na segunda etapa do ensino fundamental e médio, tem uma significância

menor nas séries iniciais o que nos leva a refletir sobre essa realidade com um olhar um pouco mais crítico, mas cuidadoso.

Sem questionar um diagnóstico técnico, percebe-se outros fatores no cotidiano escolar que podem influenciar na apresentação de um laudo de TDA ou TDAH pela família, entre os quais a pressão dos pais, pressão dos professores e até mesmo a possibilidade de avaliação diferenciada em meio a uma realidade escolar de muito conteúdo e necessidade de alcançar boas notas imposta pelas famílias e pelos próprios alunos. Schicotti (2013) em sua tese de doutorado em psicologia trata do TDAH e a crescente de diagnósticos:

Ela discorreu que, ali, o médico generalista costuma nomear como depressão tudo aquilo que não vai bem com a criança. Em decorrência de minha pesquisa e de minha experiência, posso afirmar – parafraseando a autora – que, no contexto onde trabalhei, o TDAH tem sido a nomeação mais frequente utilizada pela medicina para expressar o sofrimento infantil. (SCHICOTTI, 2013, p. 135).

São elementos assim que fazem direcionar o foco para a discussão das relações familiares e escolares, voltar a entender o papel dessas duas instituições sociais na constituição do ser de uma criança, em um contexto cultural complexo e dinâmico em que vivemos atualmente, essas discussões serão retomadas mais profundamente no próximo capítulo.

Entre as demandas de inclusão apresentadas no gráfico acima aparece “outros” com 27% de representatividade, esse é um ponto que carece de um olhar diferenciado, pois fala muito sobre a realidade vivenciada pelos Colégios. Mormente nas séries iniciais quando se identifica alguma demanda de inclusão, uma das dificuldades que se apresenta ao trabalho pedagógico é o fato do diagnóstico ainda não estar fechado, se encontrar em processo de investigação, por um lado isso limita as ações de planejamento pedagógico direcionado e qualificado para aquele aluno em específico e por outro lado a família, exigindo da escola resultados de desenvolvimento de seu filho.

Essa é uma realidade muito presente nos Colégios, pois mascara uma realidade de perfil escolar junto ao MEC, que poderia ser diferente na medida em que um aluno de inclusão não possui diagnóstico fechado, também não é possível computá-lo no Censo Escolar como aluno de inclusão, o que deixa uma impressão de que o Colégio não atende alunos com necessidades educativas especiais, quando a

realidade diverge do ideal, esses alunos estão sendo inclusos, acompanhados pelas equipes de serviço, mas não são informados nas bases de dados.

Outro elemento de análise que chama a atenção no gráfico acima são os transtornos emocionais que refletem uma realidade que também demanda muito trabalho e dedicação das equipes de serviço, mas que não se apresentam em nenhum perfil diagnóstico da necessidade que esses alunos possuem de um olhar mais cuidadoso, diferenciado na especificidade de cada dificuldade trazida pelos alunos. Alguns dos Colégios pesquisados registram como acompanhamento de inclusão esses alunos com algum distúrbio emocional, transitório, de curto ou longo prazo, na medida em que esse atendimento envolve a necessidade de planejamento antecipado das atividades de um ano letivo e pressupõe orçamento, mobilização da equipe de profissionais que irá atender e capacitação, dessa forma seria justo que as instituições pudessem dar visibilidade do trabalho desenvolvido para além de deficiências consideradas mais severas.

6 ANÁLISE DOS DADOS

O capítulo em que se extrai os elementos de análise da pesquisa está estruturado em quatro momentos, aonde inicialmente será trabalhado com uma categoria nova que é a formação integral inclusiva referenciada nos preceitos da Pedagogia Inaciana e no modo de proceder dos Colégios Jesuítas, essa categoria vai dialogando com o conceito de In/excludente que ganha uma complementação a partir dos elementos de análise de conteúdo da pesquisa. Também aborda sobre o processo de ensino e aprendizagem com as dificuldades e potencialidades identificadas pelos gestores, seguindo um encadeamento é trabalhada a formação continuada e a visão a partir das colocações dos gestores além da relação escola/família/comunidade como um espaço de multicontextos em que o aluno está inserido.

O segundo momento do capítulo se organiza acerca da gestão educacional e os elementos com os quais precisa lidar dentro de um processo de inclusão, perpassando a cultura institucional, a necessidade de qualificação e formação dos profissionais, a gestão financeira de tudo que pressupõe a inclusão e reportando-se a cultura externa e a imagem que a comunidade projeta do Colégio ao atender as demandas da inclusão.

O terceiro momento desse capítulo discute os avanços e impactos da Política de Inclusão a partir da visão dos gestores e a compreensão das instituições acerca daquilo que as normalizações trazem com relação aos elementos dificultadores identificados na construção da educação inclusiva.

Por fim o momento do capítulo aborda a relação do Serviço Social com a política de educação e dentro dela a política de inclusão, retoma o projeto ético político do Serviço Social dialogando com a realidade da profissão, a realidade da educação na temática da inclusão, discutindo sobre as possibilidades e potencialidades que pode emergir da relação Serviço Social e Educação.

6.1 FORMAÇÃO INTEGRAL INCLUSIVA

A trajetória que consolida a seleção de Formação Integral Inclusiva como categoria emergem de outras três categorias intermediárias as quais estão representadas no Quadro 3 anteriormente apresentado no item 2.3.1 do Capítulo 2, são elas: Educação Inclusiva, Modo de Proceder Jesuíta e Pedagogia Inaciana. A definição por discutir uma categoria nova vem da intencionalidade de utilizar aquilo que é muito próprio da educação Jesuíta que é a formação integral do sujeito, assim a intencionalidade é de abordar essa visão do fazer educação integral na perspectiva da educação inclusiva também.

As narrativas que serão apresentadas, tratam da visão dos gestores sobre a educação inclusiva em suas instituições, remetendo à um dos objetivos da pesquisa de conhecer como os gestores pensam a educação inclusiva nos Colégios da RJE da região Sul. Assim para iniciar as discussões trago elementos que representam o conceito de inclusão a partir da visão dos gestores, dialogando com referenciais teóricos que darão suporte para análise. Abaixo alguns referenciais que representam a compreensão sobre educação inclusiva:

A pessoa sempre inteira, conosco, com as limitações que ela apresenta, eu acho que esse é um ponto chave, que a pessoa se sinta inteira apesar de não poder absorver todos os processos que fazem parte da rotina da casa. (GESTOR 9, 2018).

Um mecanismo muito importante e ela nunca deixa de ser uma inclusão social. (GESTOR 2, 2018).

Eu vou pela linha do direito, eu acho que compreendo a educação inclusiva como um direito de todo e qualquer cidadão, inalienável, no sentido de independente de credo, cor, raça deficiência e etc... Em uma cultura que se diz inclusiva, em uma cultura que se diz democrática no processo societário de pleno desenvolvimento do ser humano um processo inclusivo educativo é esse que por direito atende a tudo e a todos. (GESTOR 1, 2018).

Na minha percepção e daquilo que vem, que comunga com a proposta da escola a gente inclui à todos e a cada um, por suas diferenças, por suas formas de aprendizagem, por sua capacidade de demonstrar a sua aprendizagem, sobre potencialidades e fragilidades. (GESTOR 10, 2018).

Me vem à mente a ideia de justiça, acho que a inclusão na educação acho que parte do princípio do ato de educar. (GESTOR, 8).

Porque não é só uma inclusão da aprendizagem é uma inclusão social né, é uma inclusão que ela é vista diferente. (GESTOR 10, 2018).

Embora os gestores sejam de instituições distintas é possível perceber que as visões se complementam e seguem uma mesma linha de como a inclusão é assumida pelas instituições, é muito forte a noção do direito, de justiça acerca da inclusão.

Na visão do Gestor 2 é possível perceber que visualiza a inclusão como um mecanismo de inclusão social, complementarmente o Gestor 10 comunga de que é uma inclusão também social, pois é vista de forma diferente. Destes elementos podemos tomar duas linhas complementares de análise, na medida em que é uma inclusão social para o aluno de inclusão, mas também para os demais alunos da turma, do Colégio. A inclusão sempre possibilita o aprender aquilo que é diferente de certa forma, e assim trabalhar com uma visão ampliada para além da inclusão educacional já pode ser compreendida como um avanço dessas instituições até para a construção daquilo que se fala de cultura institucional inclusiva que será desenvolvida mais adiante.

Tanto a fala do Gestor 9 como na fala do Gestor 10 é possível perceber que remetem a sua compreensão da inclusão para aquilo que é da identidade institucional, de pensar a pessoa como inteira dentro da instituição olhando para a sua individualidade, naquilo que é próprio do sujeito e que remete a "*cura personalis*". Para compreender um pouco mais sobre essa identidade tão presente na educação Jesuítica trago as contribuições da Pedagogia Inaciana:

Como ideal, os colégios da Companhia deveriam ser lugares onde cada um se sinta compreendido, considerado e atendido; onde os talentos naturais e a capacidade criativa das pessoas sejam reconhecidas e elogiadas; onde todos sejam tratados com justiça e equidade; onde seja normal o sacrifício em prol dos economicamente pobres, marginalizados sociais, e intelectualmente menos bem dotados; onde cada um de nós encontre o desafio, o estímulo e a ajuda de que precisa para realizar ao máximo as suas potencialidades individuais; onde nos ajudemos uns aos outros e juntos trabalhemos com entusiasmo e generosidade, esforçando-nos por tornar concretamente visíveis, por palavras e obras, os ideais que defendemos para nossos alunos e para nós mesmos. (PEDAGOGIA INACIANA, 1994. p. 45).

Ao olharmos para os documentos da Companhia de Jesus é possível compreender a noção do direito, do senso de justiça em sua essência e embora a educação inclusiva possa representar alguns desafios para as instituições como veremos na sequência, não pode ser geradora de processos exclusivos, pois assim

estaria seguindo um direcionamento contrário daquilo que as orientam as propostas práticas dos processos de trabalho expressas nos documentos da Companhia.

Eu vejo como um desafio, porque quando a gente atende e acolhe esse aluno com deficiência, você não pode enquadrá-los nas mesmas estratégias, nós não podemos enquadrá-los no mesmo princípios, porque cada caso é um caso. (GESTOR 10, 2018).

É um desafio né Natalia, nesse momento é um desafio para todas as escolas a ideia da, da lei da inclusão apesar de nós termos né um discurso é que é um discurso crítico, um discurso de inclusão, de acolhida, muitas vezes a essa inclusão ela não é tão fácil assim. (GESTOR 8, 2018).

Como escola é estar atento à todas as possibilidades e também o que um inclusivo pode nos impactar, desafios que gera para a gente se desenvolver melhor. (GESTOR 7, 2018).

Nas narrativas acima são projetadas três visões em relação aos desafios da inclusão, o Gestor 10 fala no contexto da prática de trabalho e atendimento ao aluno de inclusão, onde vivencia dificuldades com sua equipe, pois muitas vezes são reproduzidas práticas de trabalho e atendimento já utilizadas em casos anteriores e que podem ser efetivas ou não, dependendo das especificidades de cada sujeito. Cabe aqui uma reflexão retomando a discussão da “*cura personalis*”, na medida em que se estamos utilizando práticas de trabalho que anteriormente já foram exitosas ou não, deixamos talvez de realizar uma atenção pessoal às individualidades daquele aluno naquilo que o torna único. Parafraseando o Gestor, cada caso é um caso, necessário ser acolhido em sua totalidade sem projeção de padrões previamente determinados.

O Gestor 8 já aborda o desafio a partir daquilo que a legislação traz como um ideal de inclusão e aquilo que é vivenciado na prática, dentro da realidade da escola de múltiplos contextos. A escola é desafiada o tempo todo a se mostrar aberta para a inclusão, a legislação chega também para fortalecer essas noções, mas como trabalhar dentro de contextos muito tradicionais do fazer educação, naquilo que é reprodução histórica de um modelo tradicional de escola, o Gestor demonstra o seu anseio e o impasse que por vezes é imobilizante quando se pensa a educação inclusiva como inovação em contraponto ao modelo tradicional de escola.

Entretanto a inclusão não necessariamente é uma inovação nos contextos educacionais mundo à fora, ela está muito presente e é crescente em nossas realidades por um histórico de lutas e superação das injustiças que viabilizou e

motivou o acesso deste público, portanto incluir não pressupõe inovar, mas sim reconhecer o outro em sua integralidade, em tudo que pode receber de nós enquanto aprendiz e o quando nós podemos aprender na relação com ele, isso é a essência do fazer educação. Do latim *educare* a educação tem o sentido literal de conduzir para fora, esse fluxo é natural e intrínseco ao processo de ensino e aprendizagem.

Ao falarem sobre os desafios que se apresentam ainda na própria formulação das suas noções acerca da inclusão, os posicionamentos tomam rumos diferentes, mas que se encontram em algum momento pelo caminho quando a inclusão é percebida como um desafio. Na fala dos três Gestores o desafio aparece em suas mais distintas formas, assumem uma particularidade conforme a incidência do trabalho de cada Gestor, alguns a nível mais de gestão mais macro, outro acerca da gestão de processos e de pessoas e um último o desafio de desinstalar-se, como pode ser extraído da fala do Gestor 7, um desafio que ajuda no desenvolvimento.

Dado o modelo tradicional do fazer educação que se reproduz ao longo da história, talvez o desafio de desinstalar-se e avançar com novas propostas para além do modelo pronto é talvez o que mais dificulta o avanço da educação inclusiva, além de estabelecer uma linha muito tênue entre o tradicionalismo do modo de educar e a exclusão educacional, conceito trabalhado por Martins (2012) que elenca três dimensões distintas, mas complementares em que a exclusão educacional pode ocorrer:

A primeira é relacionada ao próprio processo de ensino – aprendizagem –, seja em decorrência dos alunos apresentarem altas habilidades, os superdotados, ou o inverso, déficit de aprendizagem.

A segunda dimensão está relacionada às necessidades temporárias ou permanentes, decorrentes da questão social que se expressam de diferentes formas.

A terceira dimensão refere-se à questão dos preconceitos de diversas formas, contraditoriamente muito presente no ambiente educacional. (MARTINS, 2012. p. 187 e 188).

Resgatando um pouco do sentido desse elemento do trabalho destaco a atenção para um dos objetivos da pesquisa que consiste em conhecer os limites, possibilidades e receptividade dos Colégios da RJE da região Sul acerca da educação inclusiva, os limites estão muito presentes na fala dos Gestores, assim como aquilo que pode ser visto como possibilidades para a educação inclusiva nesses Colégios. Abaixo, fragmentos das entrevistas corroboram para compreendermos um pouco

sobre as possibilidades dessas instituições em avançarem com a construção de uma educação integral inclusiva e a receptividade quanto ao tema.

Eu diria assim que ela se traduz numa cultura institucional que é inclusiva e que ela vai então por mostrar isso do ponto de vista de acessibilidade aos espaços físicos, ela pela passa por uma política de educação inclusiva para esse atendimento dos estudantes com necessidades especiais e ela tem um último ângulo que significa um trabalho, eu diria assim é um aprendizado permanente de toda comunidade escolar para assegurar que a política seja implementada, que a lei de acessibilidade ou as leis sejam cumpridas e que tenha um projeto de educação inclusiva. (GESTOR 11, 2018).

Não se trata só de uma questão de estrutura ou de qualificação profissional, mas se trata realmente daquilo que a escola tem como projeto educativo. Teria que revisitar isso porque o nosso projeto educativo é realmente um projeto pautado na excelência quer dizer, esse aluno que nós queremos incluir, nós queremos que ele também possa evoluir, não é só uma vivência social, mas que ele possa evoluir o mínimo necessário intelectualmente e aí ele também tem que ser viável dentro da proposta pedagógica que temos. (GESTOR 12, 2018).

O senso de solidariedade e empatia que as turminhas nas quais essas crianças estavam inseridas foi muito grande, assim dos coleguinhas mudarem o seu ritmo de andar, se deslocar pela escola, desenvolveram o senso do cuidado, amor ao próximo. Então para nós que temos esse viés de escola de confissão religiosa, também é uma oportunidade de exaltar esse humanismo, de desenvolver esse senso de coletividade né, de cuidado com os demais. (GESTOR 2, 2018).

Eu acho que assim, a gente ganha quando a gente faz uma busca mais tematizada e muitas vezes o atendimento para criança com deficiência é um atendimento assim mais intuitivo, a gente faz aquilo que acha que é bacana, que é necessário, que é o adequado. (GESTOR 8, 2018).

Nas narrativas acima algumas palavras chaves se traduzem naquilo que são as possibilidades, destaco a cultura institucional inclusiva, a qual perpassa a abertura que a comunidade educativa dá para a inclusão, a fala do Gestor 2 que resgata da própria comunidade escolar aquilo que é essência da educação Jesuíta no cuidado com o outro, o senso de solidariedade e coletividade que é de certa forma mais presente na vida dessa geração que ocupa as cadeiras escolares atualmente. A excelência do processo educativo também é outro fator de destaque entre as falas, na medida em que é um elemento de muito zelo pelos Colégios Jesuítas a oferta da educação de excelência.

Todos esses são elementos que constituem e remetem à uma Política Interna de Educação Inclusiva, seja ela existente formalmente ou apenas como prática instituída, mas acima de tudo isso demonstra que os Colégios, que a sua comunidade educativa estão com projetos educativos para a inclusão, estão abertos a desenvolver

uma formação integral inclusiva, por outro lado na fala do Gestor 2 apesar de ser clara a dedicação para o atendimento ao aluno de inclusão fica evidente a insegurança que se tem em relação ao atendimento prestado, o profissional expressa que muitas vezes é realizado de forma intuitiva e da maneira que julgam ser coerente e acertada para aquele aluno.

Dois importantes elementos podem ser extraídos desse primeiro momento da análise dos dados: as instituições possuem um processo inclusivo robusto, mormente estruturados pelos documentos da Companhia de Jesus, possuem diretrizes gerais de atuação, porém os Colégios estão fragilizados naquilo que é o cotidiano do atendimento ao aluno de inclusão, e aí a insegurança impera. Não há uma insegurança por falta de excelência acadêmica, pois nesse ponto os Colégios estão muito bem alicerçados, mas no cotidiano do fazer a educação inclusiva, ou mesmo de como aplicar essa excelência acadêmica e a formação humana dentro dos preceitos da pedagogia inaciana também para o aluno de inclusão, a quem recorrer? Aonde buscar amparo para dividir, planejar e avaliar o seu trabalho?

Vale destacar que os Colégios já se movimentam no sentido de ter um olhar mais cuidadoso com os profissionais que estão atuando diariamente e diretamente com a inclusão, procurando dar suporte pedagógico e pessoal, viabilizando tempo, estruturas e recursos para que consigam desenvolver o seu trabalho da melhor maneira, garantindo que o aluno tenha uma educação integral inclusiva de qualidade.

6.1.1 Educação In/Excludente

Trabalhar com a análise da categoria *In/excludente* configura um desafio necessário na abordagem do tema, pois ela aparece latente na fala da maioria dos gestores, dialogando com autores especialistas na discussão dessa categoria serão trazidos elementos das entrevistas que falarão um pouco mais do cenário inclusivo existente nessas instituições.

O objetivo desse trabalho consiste em discutir a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, entretanto a reflexão de inclusão social está inserida em um contexto maior que vai além de apenas uma área de viabilização do acesso, permanência e conclusão do aluno. Os Gestores falam sobre a gestão dos processos acerca do ingresso no ensino regular:

Eu entendo que em alguns casos a inclusão ela é muito difícil de fazer na escola, porque requer um serviço altamente ultra especializado e aí a escola... realmente fica complicado. (GESTOR 5, 2018).

Algumas inclusões que nos colocam hoje, que é muito mais inclusão em nível terapêutico, porque a criança precisa de alguém do lado dele, nós não temos condições de atender. (GESTOR 12, 2018).

Falar em educação inclusiva não é apenas receber os estudantes no espaço escolar, mas sim pensar nas mudanças necessárias para que o processo dele seja significativo. (GESTOR 4, 2018).

Novamente a noção da inclusão como um desafio aparece implícita na fala dos Gestores, acompanhada também de um equívoco acerca do que é fazer a educação inclusiva, da mesma forma que é preciso compreender a inclusão muito além do que colocar o aluno em sala de aula, o extremo da mobilização de estrutura e recursos por si só não garante que a inclusão ocorra. A inclusão é sim um processo de formação e acompanhamento contínuo. Mantoan (2015) trabalha o conceito de integração para ir além da radical inclusão do aluno com deficiência no ensino regular. Na integração o aluno possui um leque de possibilidades educacionais que podem ir da inserção na classe regular ao ensino em escolas especiais, como destaca a autora.

O Gestor 4 em sua fala expressa bem aquilo que é função da escola no atendimento ao aluno de inclusão, é necessário mobilizar sim os recursos e desenvolver sistematicamente os processos para a inclusão, mas os esforços precisam garantir que a escola se mantenha naquilo que é a sua essência, sua área preponderante de atuação, isso pode ser melhor exemplificado nas narrativas abaixo:

Muitas vezes também Natalia me preocupa o grau de expectativa que se tem da sociedade para com a escola. A escola tem algumas limitações, nós não somos hospital psiquiátrico, nós não somos consultório terapêutico, nós somos escola, nossa função é trabalhar com matemática, com português, com ciência, com história, com geografia, com sociologia, mas é de uma forma com que as crianças possam realmente se beneficiar disso. (GESTOR 8, 2018).

[...] o nosso projeto educativo é realmente um projeto pautado na excelência quer dizer, esse aluno que nós queremos incluir, nós queremos que ele também possa evoluir, não é só uma vivência social, mas que ele possa evoluir o mínimo necessário intelectualmente e aí ele também tem que ser viável dentro da proposta pedagógica que temos. (GESTOR 12, 2018)

Evidentemente que a excelência acadêmica e a formação integral do sujeito tão presentes na educação Jesuíta é levado também para a realidade do aluno de inclusão. A escola se dedica, se motiva, busca estruturar estratégias de atendimento,

acompanhamento, planeja novas ações na tentativa de dar respostas positivas para aquelas famílias que buscaram uma de nossas instituições porque confiam no trabalho desenvolvido, mas no final de um ano letivo por exemplo, falar para uma família ou um aluno que não foi conseguido desenvolver plenamente as capacidades de seu filho é frustrante para a instituição, para o educador e principalmente para o aluno e sua família. Então pelo próprio processo de inclusão se não ocorrer com êxito transforma-se em um processo de exclusão.

Talvez sejam esses motivos que levam os Gestores a pensar que:

[...] é difícil realmente e aí uma escola especializada seria o melhor caminho para esse aluno, mas aí eu não estou aqui dizendo aqui que a gente tenha que renegar, não, pelo contrário a gente aceita e nós vamos trabalhar, mas aí a gente tem que ver o bem da criança, se é o melhor mesmo ele estar aqui, mas eu acho que inclusão ela começa lá da ponta, lá do início. (GESTOR 5, 2018).

Precisamos refletir que processos de segregação dos grupos seja por orientação sexual, condição socioeconômica, portadores de doenças crônicas, pessoas com deficiência ou de qualquer outra ordem, alimentam em nossa sociedade aquilo que Lopes e Fabris (2013) classificam como uma discriminação negativa onde há diferenciação, marcando e estigmatizando o sujeito, é o fato de impor ao sujeito uma condição inferiorizada, um isolamento que em nada contribui na emancipação desse público. Essas situações se fundem na discussão da inclusão, pois não é possível conceber a inclusão sem reconhecer os processos de exclusão envolvidos. É preciso pensar a inclusão em um conceito ampliado que significa incluir todo aquele que está fora de padrões estabelecidos pela sociedade.

A discussão da educação inclusiva gera no contexto escolar uma mudança de paradigmas políticos, pedagógicos, morais e éticos e que são fatores que horas atravancam e horas impulsionam a criação de estratégias de inclusão. Segundo Lopes e Fabris (2013) a noção de inclusão pode ser compreendida também como uma estratégia educacional pelo fato de aproximar sujeitos diferentes com histórias de vida distintas, o contato com o outro na convivência e na observação geram sobre a própria pessoa comportamentos de superação, promovendo no indivíduo práticas de empoderamento de sua condição “diferente” de ser.

Muitos são os rótulos e estereótipos atribuídos ao público da inclusão social, que se orientam pelo preconceito e reprodução do senso comum. Mantoan (2015)

ressalta que mesmo após anos de implementação da inclusão nas escolas brasileiras persiste em professores do ensino regular a noção de que não estão preparados para ensinar todos os alunos.

[...] é um caminho que nós temos que desbravar ainda, a nossa inclusão é parcial, para alunos que apresentam outras dificuldades motoras, cognitivas e físicas nós ainda não estamos tão adaptados e qualificados academicamente para atender. (GESTOR 12, 2018).

[...] uma escola que não foi feita para isso nem estruturalmente, muito menos teoricamente preparada ela não tem condição de fazer uma educação inclusiva com “N” crianças, jovens, adultos com necessidades especiais, essas consideradas com transtornos abrangentes ou totais, então esse é um problema. (GESTOR 3, 2018)

Por vezes por próprio desconhecimento do que é a inclusão, as instituições de ensino se distanciam dessa realidade e utilizam o discurso de referência que outra escola poderia estar melhor preparada para atender aquele aluno no momento, por já ter experiência com aquele tipo de deficiência, isso é menosprezar a capacidade do fazer educação, é negar a essência de ser um educador, mas principalmente negar um dos maiores princípios constitucionais que é a educação como um direito de todos. Para a garantia da inclusão em nossos espaços educativos é necessário superar os mitos.

Paulo Freire apud Souza (2010) nos fala em mitos como inverdades propagadas para se manter a dominação e estabilidade dos privilegiados. Os mitos possuem um poder tão grande que se instalam em nosso ser como se fossem verdades inquestionáveis, prontas e acabadas e que não se pode nem pensar em transformação.

Especificamente para os alunos com necessidades educativas especiais, existem os mitos em torno da incapacidade para acompanhar em sala de aula, nas atividades físicas e ainda como onerosos financeiramente e laborativamente para as instituições e professores. Conforme destaca Mantoan (2015) os professores se consideram:

[...] incompetentes para lidar com a diferença nas salas de aula, sobretudo quando se trata de ensinar os alunos com deficiência, os seus colegas especializados sempre receberam encaminhamentos desses alunos para estudarem em suas classes e escolas especiais, sendo distinguidos na comunidade escolar pela capacidade de fazê-los aprender. (MANTOAN, 2015, p. 25).

Tais situações focam muito mais na limitação dos alunos que no desenvolvimento de suas potencialidades, e é aí que se reproduzem a discriminação e o cerceamento do direito à uma educação igualitária para todos.

Como a inclusão está intrínseca na maioria dos discursos em nossa sociedade, vemos que a reprodução da exclusão pode ficar velada de certa forma ou então pensamos estar realizando a inclusão quando na verdade perdemos ou deixamos no esquecimento que, intrínseco a um processo de inclusão, a exclusão está ali, junto mostrando que todo o ponto alto de uma ação tem também seu ponto baixo. Traz à tona uma realidade cruel que na formulação de nossas políticas de inclusão muitas vezes é subestimada, mas que seus impactos serão sentidos por aquela população sócio-historicamente excluída.

Rodrigues (2006), expressa que não podemos deixar de levar em consideração as nossas culturas e sistemas baseados na meritocracia competitiva ao falar de In/excludente, uma vez que esses sistemas naturalmente realizam uma triagem dos aptos em relação aos “outros”, entenda-se como outros aqueles que não estão inclusos nos critérios de capacidade e normalidade, impostos em um contexto neoliberal.

Outra linha de pensamento que Rodrigues (2006) aborda, é ideia de ver os sistemas como certos e as pessoas que não se adaptam a ele como erradas, e nesse escopo vem a justificativa de que processos de exclusão são inevitáveis. Tais sistemas esperam que garantindo a inclusão que idealizam como correta, as pessoas se insiram nos moldes pré-definidos se sintam incluídas e felizes para sempre, entretanto a inclusão perpassa discussões mais profundas do que a simples adaptação do sujeito ao que está posto, negligenciando suas especificidades e desrespeitando a singularidade de cada um.

Nesse contexto o autor aborda a inclusão por meio de duas metodologias, a inclusão essencial e a inclusão eletiva. A primeira refere-se a garantia dos direitos humanos, de acesso e participação na sociedade em todos os seus níveis e serviços nas palavras de Rodrigues (2006) essa dimensão ainda prevê a não discriminação por nenhum fator. O autor complementa:

O fato de a sociedade assegurar a inclusão essencial não a autoriza a colocar as pessoas em nichos ou em “guetos”. Todos os membros de uma sociedade pertencem a vários grupos, sejam eles determinados por laços familiares, por interesses profissionais, econômicos, culturais ou afetivos. Frequentemente

se procura atribuir um “lugar” fixo e relativamente inamovível às pessoas em “risco de exclusão”. (RODRIGUES, 2006, p 11).

Seguindo nessa linha de pensamento é abordado sobre a dimensão da inclusão eletiva, onde a pessoa tem o direito de se relacionar e interagir com os grupos pelos quais tem afinidade com seus interesses, a perspectiva inclusiva deve se estender até que haja a possibilidade de escolha ou de recusa pelo tipo de inclusão que está sendo proposto ou imposto. As duas dimensões são complementares onde a segunda não ocorre sem a existência da primeira, que se refere às condições do acesso básico.

A escola está nesse nicho sendo in/excludente na medida em que assume determinados posicionamentos que consolidam a política interna de atendimento à inclusão. Analisando a atuação das três instituições distintas vemos elementos fortes de inclusão e exclusão em todas, muitas vezes ocorrendo simultaneamente. O questionamento que fica até esse momento do trabalho é se algum momento conseguiremos fazer uma inclusão sem que ela gere processos de exclusão?

6.1.2 Processo de Ensino e Aprendizagem

Avançamos agora um pouco naquilo que é mais o cotidiano da escola, saindo dos conceitos mais abrangentes, mais macro de inclusão e indo para as discussões mais focalizadas no dia-dia da gestão, do professor e do aluno. O processo de ensino e aprendizagem de uma instituição está vinculado diretamente com aquilo que é o projeto educativo de uma instituição Jesuíta, hoje pautada na excelência acadêmica e formação integral. Percebe-se uma fala recorrente das instituições acerca da preocupação do aluno inclusivo se sentir pertencente a essa identidade escolar.

[...] esse estudante ele também tem que acompanhar aquilo que é muito mais uma realidade da unidade, mas também tem esses componentes curriculares, as próprias competências que se espera. (GESTOR 11, 2018).

[...] “O nosso interesse é ele estar no meio das outras crianças, só isso”. Quer dizer, como é que você vai fazer isso, essa é educação inclusiva? Eu acho que não. (GESTOR 3, 2018).

Acho que o que pega mais nisso é o preconceito, porque quando uma criança dessa vai para a escola a escola não vai exigir que ela tenha o mesmo nível de rendimento como os outros alunos, não de forma alguma ele vai ter o ritmo dele, ele vai ter o processo de aprendizagem dele especial, dele

especificamente, e ali está efetivamente se envolvendo no processo social e também evoluindo no processo. (GESTOR 5, 2018)

Embora bem distintas as vertentes da linha de pensamento desses Gestores todos se confluem entorno do processo de ensino e aprendizagem do aluno, a preocupação do Gestor 11 volta-se diretamente aquilo que é prático do cotidiano escolar, o alcance das médias, notas necessárias para lograr aprovação reconhecendo que aquele aluno está capacitado dentro daquilo que o programa escolar se propôs a ensinar.

A Gestor 5 demonstra uma preocupação também mais próxima dessa linha, no sentido mais social, com o preconceito envolvido nos processos de inclusão, de uma maneira mais clara já apresenta uma sensibilidade maior da instituição de ter um olhar mais cuidadoso para o desenvolvimento do aluno dentro do seu ritmo nas suas possibilidades do que no rigor acadêmico rígido e restrito dos currículos escolares, resgato aqui novamente a “*cura personalis*”.

O Gestor 3 por exemplo, retorna seu pensamento um pouco mais relacionado ao que já foi trazido anteriormente no texto, acerca de que o papel da escola também não pode ser unicamente de convivência, mas sim de desenvolvimento daquele aluno, dentro da excelência que ele pode vir a alcançar, logo incluir para conviver é pouco para uma escola com tamanha preocupação pelo desenvolvimento acadêmico pleno.

Por outro lado, os educadores entrevistados ressaltam algumas dificuldades práticas do dia a dia para o atendimento da inclusão garantindo a “*cura personalis*” respeitando as particularidades de cada aluno.

[...] até porque as nossas turmas são turmas grandes, a formação de nosso professor é talvez uma formação um pouco mais tradicional, a escola ela tem uma visão um pouco mais conteudista, então é trabalhar com aquela... com o diferente disso, com aquele que sai do perfil, aquele que não atinge os objetivos, aquele que de uma forma geral carece de mais atenção. (GESTOR 8, 2018).

Considerando a especificidade da sala de aula quando nós temos hoje o número de alunos que nós temos, eu acho que isso realmente é um limitador. (GESTOR 14, 2018).

[...] a gente não pode ter a ilusão de que em uma sala como as nossas em que a gente tem 30 à 40 nós vamos dar um atendimento de qualidade para essa criança, pode até dar na questão da convivência só que na questão cognitiva tu precisa estar junto. (GESTOR 8, 2018).

Ambos os Gestores acima demonstram uma preocupação com o número de alunos existentes atualmente em sala de aula, normalmente as turmas são grandes, entre 30 e 40 alunos, sem a realidade da inclusão já é difícil que os educadores contemplem a todos em suas especificidades pessoais, quando a realidade da inclusão se faz presente nessas turmas é ainda mais difícil garantir o cuidado mais individualizado tanto para o aluno de inclusão quanto para os demais.

É possível compreender que apesar de todo o esforço demandado pelos educadores a logística da sala de aula não favorece para um trabalho mais focalizado, individualizado, não necessariamente isso resulta em prejuízo na qualidade da educação oferecida, mas a identidade naquilo que a Pedagogia Inaciana alicerça da “*cura personalis*” certamente fica comprometida. Outra vertente que emerge dessa discussão é a sustentabilidade financeira que retomaremos a discussão mais adiante.

Seguindo as discussões que envolveram o processo de ensino e aprendizagem os Gestores entrevistados falaram um pouco sobre a forma como a escola é reconhecida também pela comunidade, expressando alguns anseios com relação ao currículo a ser vencido.

[..] as famílias, acho que elas sentem um pouco né de preocupação por uma escola que dá muita ênfase em conteúdos né, então a nossa escola é conhecido como escola conteudista e crianças com algum tipo de deficiência sentem que precisam ter um ritmo um pouco mais leve né [...] (GESTOR 8, 2018).

As instituições de ensino estão cada vez mais sob o holofote das avaliações de desempenho que dentro de uma estrutura da globalização e internacionalização das políticas educacionais, visam realizar comparativos entre políticas e produzir reformas para supostamente melhorar o desempenho educacional. Vislumbrando um contexto amplo do desenvolvimento econômico, entretanto deslocado muitas vezes da realidade local. Isso leva a cumprir com protocolos previamente estabelecidos por um padrão deslocado da realidade das instituições, com um currículo fechado e denso.

As instituições de ensino perdem espaço ou limitam ao máximo inserir no currículo conteúdos e matérias relevantes, principalmente voltadas para a formação integral, um dos Gestores destaca:

[...] a gente fala tanto em preconceito, a gente fala tanto em diversidade, mas a melhor matéria para discutir diversidade não está em sala de aula que é a antropologia. (GESTOR 5, 2018).

O currículo certamente seria tão envolvente se inseridas matérias capazes de discutir não apenas os processos básicos de formação cognitiva, necessários à formação acadêmica, mas também aqueles que suscitam reflexões sobre a vida dos alunos, as questões sociais da sociedade, por outro lado um dos Gestores traz um conceito muito interessante sobre o transbordamento do currículo.

Agora a gente precisa também ver os limites, por exemplo tem um teórico que eu acho que ele fantástico, que é o Antônio Novoa, ele estuda um conceito chamado o transbordamento do currículo. Fantástico, o nosso currículo é transbordante, está transbordando não tem espaço para mais fragmentação e mais nada, eu tenho que estudar português, matemática, história, geografia, ciências muito bem. (GESTOR 5, 2018).

A padronização das avaliações de desempenho descontextualizada da realidade das instituições de ensino do país, somada à necessidade de se estabelecer em uma boa colocação nos rankings de avaliações externas, e o crescente avanço das instituições educativas de mercado lascivo culminam na padronização dos processos educativos em uma realidade que o padrão pré-estabelecido não se aplica, e o currículo que poderia ser mais inclusivo fica engessado.

O processo de ensino e aprendizagem de uma instituição de ensino envolve complexos sistemas de interação entre professor e aluno, acima foi abordado um pouco da realidade do educador em sala de aula ou gestão e que impactam diretamente no desenvolvimento do aluno de inclusão ou não, há de se pensar a inclusão como um processo e o aluno como o sujeito de aprendizagem produto das proposições de desenvolvimento que enquanto educadores proporcionamos à ele. De certa forma o aluno se desenvolve, quando os educadores também são capazes de desenvolver estratégias de atuação que coloquem o aluno no centro, como foco em todo o processo.

6.1.3 Relação Escola/Família

Quando abordado o tema família com os Gestores, as falas direcionam para o trabalho com pelo menos três grupos de famílias: a família do aluno de inclusão, as

demais famílias do Colégio e família de um aluno inclusivo em potencial, cada uma com um objetivo diferente, projeções e expectativas distintas em relação à escola.

Trabalhar com famílias é sempre muito complexo e dentro desses três grupos identificados na análise de conteúdo das entrevistas as formas como cada família conduz a sua compreensão acerca da inclusão vai criando diversidade de pensamentos.

Os Gestores acerca de famílias de alunos de inclusão se dividem em três grupos a partir de suas falas:

[...] a gente tem dois tipos de família: a família que assume e se responsabiliza com a gente e traz, e quando a gente traça caminhos e estratégias conclui e a gente vê avanços. A outra é a família que vem e delega somente à escola “eu estou aqui” e exige da gente tutor, exige da gente as estratégias, exige da gente o acompanhamento e delega. Por fim aquela família que fica no muro, “nem vou acompanhar meu filho, nem vou atender as estratégias da escola” e delega para um terceiro profissional que vai além da família, que vai além da escola, que são os profissionais da área da saúde psiquiátrica em fim. Então nós temos três perfis de famílias. (GESTOR 10, 2018).

E nós temos famílias que manifestam de várias formas, tem família que chega com um laudo e diz assim: “eu quero um currículo adaptado para o meu filho, quero os direitos todos dele garantidos”, e tem outra família que traz o laudo e diz: “ não quero que ninguém saiba que o meu filho tem essa deficiência, não quero que ele seja tratado diferente e não quero que ele tenha uma avaliação e nem conste no currículo dele o currículo adaptado. (GESTOR 2, 2018).

Tem famílias que não aceitam a efetiva colaboração, tem famílias que tem criança aí e que complicou a família é avisada, eles vêm buscar imediatamente, mas outras não querem saber. Às vezes eu atendo o telefone e eu escuto “eu sei quais são os meus direitos”, então é uma série de dificuldades. (GESTOR 3, 2018).

Na fala do Gestor 10 é possível perceber que tem o grupo de famílias que caminha junto com o Colégio, traça estratégias, apoia, se trata de uma efetiva parceria de conhecimento, compreensão e trocas e então é possível vislumbrar o desenvolvimento do aluno. De outro lado extremamente oposto estão as famílias que apenas delegam para a escola, por vezes eximindo-se de suas responsabilidades enquanto família, os processos emocionais que podem estar imbricados nessa relação de participação efetiva ou não da família será desdobrado mais adiante. Por fim nota-se ainda aquela família que busca apoio de profissionais especializados, normalmente da área da saúde para auxiliar na mediação com a escola, não é uma

participação efetiva e direta, mas há envolvimento no processo de ensino e aprendizagem do seu filho.

Embora na narrativa do Gestor 2 esteja presente também essa noção da família que delega, sem muito envolvimento com a escola, aparece ainda um terceiro perfil de família, que mesmo seu filho (a) sendo aluno de inclusão e tendo todas as prerrogativas de adaptação curricular e pedagógica para seu desenvolvimento, prefere que o mesmo não seja tratado de maneira distinta dos demais, a aposta da família é que o desenvolvimento do aluno aconteça sem nenhum processo inclusivo. Os resultados por sua vez estão associados ao grau de comprometimento desse aluno, essas situações acontecem na maioria das vezes com os alunos que possuem transtornos de déficit de atenção e/ou hiperatividade, autismo, transtornos emocionais, altas habilidades e superdotação entre outros.

O Gestor 3 por sua vez traz ainda uma abordagem um pouco diferenciada, mas ainda envolvendo a colaboração da família no processo de inclusão e integração do aluno, a informação trazida aqui refere-se ao nível de preocupação da família com o aluno inclusivo quando está na escola, existem por vezes situações em que o aluno corre algum risco por ter um comprometimento maior, assim ele destaca nesse escopo dois perfis de família, aquelas que estão junto com o Colégio sempre que necessário, outras que vão unicamente pela via do direito, sem estar junto com a escola quando acionadas.

Percebe-se que as teias tecidas na relação com as famílias vão se inter cruzando e dialogando, horas se dividem, horas se confluem por isso da complexidade de se trabalhar com família, Sarti (2015) nos ajuda a compreender que isso desenvolve no próprio processo de constituição da família, ou seja naquilo que ela enfrentou em sua história, seus mitos e a explicação de sua realidade vivida a partir dos elementos objetivos e subjetivos acessíveis para a cultura que aquela família tem acesso.

Essa compreensão nos oferece um subsídio de análise mais cuidadosa também sobre os dois perfis de família identificados pelos Gestores, a abordagem agora segue com um outro perfil de famílias da escola.

[...] o tema ele acaba sendo verbalizado das mais diferentes formas: pais que elogiam, pais criticam... mas é um tema posto. (GESTOR 11, 2018).

[...] o olhar das outras famílias, principalmente quando eu tenho um caso de agressão “eu não pago a escola para o meu filho vir apanhar de uma criança que não é normal” e isso tem sido muito forte esse ano na unidade. (GESTOR 10, 2018).

[...] e o restante do grupo de pais eles muitas vezes eles nos colocam preocupações assim: “tá a professora vai atender muito essa criança e meu filho vai ficar sem atendimento”, “o meu filho vai adquirir algumas posturas imaturas porque essa criança tem talvez um déficit conceitual ou cognitivo”, então existe também isso, o outro lado que assim, é um grupo de familiares que tem muita preocupação nesse (eu vou falar uma coisa horrível) mas nesse contato assim, nessa inserção de outras crianças em sala de aula. (GESTOR 8, 2018).

[...] nem sempre isso é assimilado com leveza por parte de algumas famílias, são minoria, mas muitas vezes a gente houve alguns comentários numa perspectiva bem conservadora de não aceitação da presença do diferente no mesmo espaço do seu filho né, preferindo rechaçar ou encontrar alguma explicação para a excluir. (GESTOR 9, 2018).

Porque a nossa clientela ela tem uma expectativa muito unânime em achar que: escola é todo mundo sentado um atrás do outro, que é todo mundo no mesmo ritmo, que todo mundo vai ter no final do processo o mesmo produto né, então nossos pais e as nossas famílias têm um pouco isso, quando isso não acontece o pai tem muita preocupação que, uma criança incluída em sala de aula atrapalhe o desenvolvimento do seu filho, porque a professora no primeiro momento vai se dedicar mais a ele, a primeira queixa é essa. (GESTOR 8, 2018).

As principais abordagens na relação com a família se dá pelo desconhecimento do processo inclusivo na escola, remeto aqui a uma ideia já abordada anteriormente sobre os mitos como verdades propagadas trazido por Paulo Freire apud Souza (2010), quando se desconhece os processos acerca da inclusão propagam-se ideias equivocadas de que o professor dará mais atenção à um aluno que outro, que o filho venha a desenvolver posturas “inadequadas” em decorrência do convívio com um aluno de inclusão, entre outras.

Como já abordado anteriormente o número de alunos que temos na realidade da sala de aula atualmente é um agravante para os alunos de inclusão, mas também para os demais alunos da instituição, na medida em que o professor precisa se dedicar ao cuidado na totalidade dos alunos. A realidade do professor auxiliar embora prevista em lei não é assumida pelas instituições pesquisadas em todas as turmas que possuem alunos de inclusão, isso vem motivada pela questão financeira e também pela própria formação desses profissionais. Por outro lado, algumas das instituições pesquisadas já desenvolvem um trabalho bastante complexo de formação com os professores auxiliares, todos com formação específica voltada para a área de atuação

e contratados como professores e não auxiliares de sala ou estagiários como pode ser percebido em outras realidades para além das pesquisadas.

As situações de agressão/discussão quando envolvem um aluno inclusivo parecem tomar uma proporção maior do que episódios de agressão/discussão entre alunos não inclusivos. Muitas vezes aquilo que antes seria resolvido com uma conversa com orientadores educacionais e os pais dos alunos envolvidos assume proporções de protesto e responsabilização da escola, acompanhada muitas vezes de atitudes para rechaçar ou excluir o aluno e até mesmo sua família das relações de convívio escolar. A escola ainda tem seu modelo tradicional muito fortalecido atualmente, onde tudo aquilo que foge de um padrão entendido como “normal” gera rejeições.

Essa forma de compreender a inclusão remete diretamente ao que Sarti (2015) fala sobre a família ao expressar aquilo que está internalizado em sua cultura, logo uma família que tem um histórico de relacionamentos mais conservadores, menos preocupados com o bem estar do próximo e que não possui em seu meio de convivência pessoas de inclusão social, tenderão a rejeitar qualquer processo que fuja dos padrões com os quais já estão condicionados, isso leva aos processos de exclusão mais severos de uma sociedade.

Por outro lado, Sarti (2015), nos traz a dimensão de “a família tem precedência sobre os indivíduos, e a vulnerabilidade de um de seus membros implica enfraquecer o grupo como um todo”, logo nas famílias que estão mais vulnerabilizadas e não apenas economicamente, mas emocionalmente muitas vezes o senso de empatia com a realidade do outro é maior, pois é capaz de reconhecer as fragilidades do outro a partir de suas próprias experiências.

A linha entre o conservadorismo e o preconceito é muito tênue, por vezes andam juntas, historicamente nossos Colégios recebem um público mais elitizado que convive muito distantemente de realidades mais vulnerabilizadas e é comum a reprodução de episódios de negação da aceitação do diferente, muitas vezes mais sustentada pelos próprios pais do que pelos alunos. Os Colégios por sua vez desempenham um papel fundamental na formação do sujeito, na construção de seres humanos para os outros como ressalta a Pedagogia Inaciana e essas questões no cotidiano de convivência entre os **alunos** é mais amena.

Essa atual geração de alunos, embora seja uma geração muito ligada à tecnologia e mais isolada em seus próprios mundos, é também uma geração mais preocupada com as questões sociais, são naturalmente mais inclusivos e responsáveis na sua relação com os demais e isso como destaca Sarti (2015) faz parte da história que consolidada esse sujeito também como família. O aluno seja criança ou adolescente é capaz de dialogar com os pais e levar para discussão do seio da família questões de diferentes ordens, os pais por sua vez precisam também se abrir a conhecer esse novo mundo no qual os filhos estão ingressando e conseguem desconstruir seus próprios estereótipos aos poucos. A hierarquia do conhecimento na família que antes vinha dos pais para os filhos, hoje se dá em um fluxo de “mão dupla”, onde todos aprendem na troca com o outro.

Por fim abordo o último perfil de família identificada pelos Gestores, aquela família em potencial e as projeções que realiza acerca da escola.

[...] outra coisa é também o universo das famílias que apostam na nossa proposta, muitas vezes o pai e a mãe que tem uma criança com algum tipo de deficiência ele é uma pessoa que parece que vem pedir esmola na escola. (GESTOR 8, 2018).

[...] que ele se sinta plenamente acolhido no ambiente escolar e que a família também sinta segurança no trabalho pedagógico, então são feitas estratégias diferenciadas a partir da necessidade individual de cada criança, mas não só esses que possuem um laudo médico ou uma evidência de inclusão, mas à todos, todos são olhados na sua individualidade. (GESTOR 2, 2018).

[...] as famílias, acho que elas sentem um pouco né de preocupação por uma escola que dá muita ênfase em conteúdos né, então a nossa escola é conhecido como escola conteudista. (GESTOR 8, 2018).

O que eu vejo é que às vezes as famílias nos procuram e existe uma certa resistência interna em atender e escutar estar aberto às críticas né, se a gente não for capaz, não tiver a capacidade de ouvir e escutar, estar aberto às críticas a gente está se fechando, se enclausurando né e está endurecendo uma proposta formativa. (GESTOR 12, 2018).

O Gestor 8 alicerça sua fala no sentido de que a família que procura a instituição de ensino mais adequada para seu filho não assuma uma postura de inferioridade, a família precisa também ser conhecedora dos seus direitos e procurar a instituição no sentido de definir as estratégias de atendimento, acolhimento e acompanhamento que darão o suporte necessário para o desenvolvimento do seu filho (a).

As projeções externas das famílias inclusivas em potencial falam muito também sobre aquilo que é a cultura institucional, como é possível perceber na fala do Gestor 8 em que a escola possui uma vertente mais conteudista e isso gera uma certa preocupação a esses pais, se o filho é capaz de se desenvolver nesse método de ensino. É possível perceber também na fala do Gestor 12 que a abertura dos profissionais atuantes nas instituições para a inclusão é pequena, capaz de fechar os processos, esgotando-os na reprodução de uma proposta pedagógica previamente estabelecida, sem estar aberto à novas possibilidades.

Por outro lado, a escola ao apresentar sua proposta pedagógica como fica evidente na fala do Gestor 2, as preocupações voltam-se para que o aluno se sinta confortável no ambiente escolar e a família segura por ter confiado no trabalho da instituição, desenvolvendo estratégias de atendimento, acolhimento e acompanhamento que resultem no desenvolvimento desse aluno.

Além dos perfis de família que as instituições atendem no trabalho com a inclusão outra dimensão que aparece muito forte e que no relato dos Gestores é identificado como uma dificuldade para o desenvolvimento do trabalho das equipes no atendimento e acompanhamento do aluno de inclusão é a negação ou a não aceitação da deficiência por parte da família.

Tem a questão da negação por parte da família da deficiência do filho, professor de Educação Física constatou nas atividades e trouxe tão logo para família e a família negava, recusava-se a buscar assim uma avaliação médica com um profissional específico né e a criança queixava-se de dificuldades assim, para executar algumas tarefas na questão da Educação Física ficou mais evidente, mas na aula de música e movimento também aparecia. Aí a gente percebe um desafio assim de poder fazer com que a família acolha e a inclusão ela começa no seio materno, né e a gente vê como é difícil para a família em termos emocionais acolher né às vezes. (GESTOR 2, 2018).

[...] muitas vezes, a criança, o adolescente e mesmo a família não aceita, e aí a gente precisa retomar, acompanhar, ser claro né, os limites do Colégio são esses, e não entrando em conflito, não precisando usar a lei, não precisando usar o direito. Não. O foco é a criança, o foco é a sua aprendizagem. (GESTOR 1, 2018).

[...] a grande dificuldade que a gente tem no âmbito institucional é a falta em alguns casos, é falta da participação da família nos encaminhamentos que a gente faz. (GESTOR 10, 2018).

[...] Já aconteceu da família não aceitar nosso apoio e retira, geralmente são famílias que não aceitam a condição do filho, isso acontece, quando a família não aceita, ela vai para outra escola, a gente pressiona a buscar o apoio necessário para criança e a família evade, mas é um número muito pequeno. (GESTOR 2, 2018).

É evidente que escola e família devem compor um uníssono para garantia de que o potencial de desenvolvimento do filho/aluno seja explorado ao seu máximo, garantindo o sucesso na aprendizagem. Porém são muitas as questões emocionais que envolvem a capacidade dessa família em ser uma parceira efetiva da escola. Bilac (2002) destaca que “os pais abdicam de seus juízos e emoções em prol do conhecimento técnico dos especialistas. A autoridade se impõe de fora para dentro e os efeitos são vários, tanto do ponto de vista sociológico quanto psicanalítico” (BILAC, 2002, p. 34), muitas vezes os pais estão tendo o primeiro filho, com toda aquela insegurança que é natural quando se conhece as coisas pela primeira vez, o ingresso do filho na escola não é diferente, mas essa insegurança pode ser acentuada quando se trata de um filho inclusivo.

Muitas são as projeções e expectativas atribuídas à família, no imaginário coletivo a família tem uma idealização e o seu maior símbolo de representatividade ao longo dos anos é aquela família nuclear, composta de pai, mãe e um filho, todos dentro de um padrão de “normalidade”, qualquer situação que apareça diferente desse padrão existente causa estranheza e pode ser um complicador para a atuação, pois segundo Carvalho (2002):

A maior expectativa é de que ela produza cuidados, proteção, aprendizado dos afetos, construção de identidades e vínculos relacionais de pertencimento, capazes de promover melhor qualidade de vida a seus membros e efetiva inclusão social na comunidade e sociedade em que vivem. No entanto, estas expectativas são possibilidades, e não garantias. A família vive num dado contexto que pode ser fortalecedor ou esfacelador de suas possibilidades e potencialidades. (CARVALHO, 2002, p. 15)

A família, em um processo de inclusão, precisa ser acolhida em sua totalidade assim como o aluno, a negação, a própria falta de envolvimento nos processos e o fato de delegar atribuições que seriam da família para terceiros podem representar muitos problemas de ordem emocional, entre eles o luto do filho idealizado, Alves, (2012) nos fala sobre a morte simbólica que podem ser representados por ritos de passagem entre uma situação e outra em nossas vidas, algumas vezes são processos naturais como um casamento, uma formatura, um nascimento de um filho, mas e se o filho que esperam não for o filho que está idealizado a uma vida toda?

[...] há a morte do filho idealizado, e tal constatação gera profunda tristeza, medo do futuro, frustração e vergonha. É preciso vivenciar o processo de luto pelo filho que foi idealizado, para que seja possível estabelecer um vínculo

de amor e cuidado com o filho que nasceu. Muitas vezes, pessoas que passam por essas experiências se fortalecem e dão um novo significado à vida. (ALVES, 2012, p. 90).

Cada família passa pelo luto do filho idealizado a seu tempo, alguns logo na gravidez quando descobrem a deficiência, outros no nascimento do filho, por vezes no desenvolvimento cognitivo ou motor da criança e ainda no processo de ingresso na escola em que precisam dividir com outras pessoas aquele sentimento que ainda não havia vindo à tona, quando precisam se reconhecer como uma parte muito importante dentro desse processo e não conseguem encontrar as forças necessárias para, então o luto simbólico ele é tão concreto para essas famílias, mas imperceptível por elas próprias e pela escola, já que não ocorreu de fato a morte de alguém em vida, mas a morte de uma expectativa.

O filho está lá! É outro, completamente diferente do que foi desejado, mas está lá, e o casal (muitas vezes somente a mãe) não tem autorização para chorar e ficar de luto pelo filho que morreu. As pessoas ao redor cobram ações e atitudes, indiferentes ao conflito de sentimentos dos pais. (ALVES, 2012, p. 91).

Embora cada abordagem das famílias trabalhadas no início desse item tenham objetivos distintos, uma compreensão é unânime no relacionamento com a família, a qual escola e família precisam ser parceiras no processo de inclusão para o desenvolvimento das potencialidades e do processo de aprendizagem do seu filho, mas as expectativas que por vezes a escola projeta sobre a família ela não é capaz de atingir, não consegue por suas próprias limitações avançar naquilo que seria o seu papel, ou melhor naquele papel que projetamos para ela. Portanto no trato com a família também deve-se sempre ter o cuidado em pensar que a sua fragilidade faz parte do processo de inclusão e que para atingir ao aluno é necessário muitas vezes um trabalho também de resgate dessa família, desenvolvê-la bem, conhecê-la bem, encaminhá-la adequadamente quando necessário, a inclusão é com o aluno e com sua família também.

6.2 GESTÃO EDUCACIONAL

Considerando que um dos objetivos ao que se propõe a pesquisa é analisar como estão estruturados os processos de gestão educacional para o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, foi lançada como tema para discussão nas rodas de conversa a seguinte pergunta: Como identificam os processos de gestão educacional para a inclusão do aluno com deficiência e sua permanência na instituição? Na naturalidade em que transcorreram as rodas de conversa os Gestores expressaram aquilo que compreendem acerca da gestão educacional voltando o foco para a inclusão.

[...] a gente está iniciando um processo de sistematização mais alinhado com que o que tem de legislação externa né e de grandes orientações também na área educacional. (GESTOR 8, 2018).

Então a gente vem fazendo isso gradativamente a partir do PEC, planejamento estratégico que tem também informações e a gente vai evoluindo, mesmo porque a própria inclusão no Brasil ela é muito recente, ela em si mesmo ninguém sabe exatamente em que caminho ir, está se construindo esse caminho. (GESTOR 5, 2018).

[...] isso tudo gera demandas, isso pressupõe mapeamento, pressupõe pessoas que acompanhem, fóruns que nós abrimos de discussão sobre, análise de realidade se a gente tem condições de atender, parceria com famílias, com profissionais de apoio e eu diria também em uma gestão ela não pode estar fechada naquilo que é o nosso projeto, então existem outros projetos, existem outras práticas, existem pesquisas em andamento na área, existem congressos a respeito disso, então é um projeto em constante construção. A gestão no caso do processo educacional da inclusão ela tem que ser uma gestão aberta naquilo que é realidade interna e também a realidade externa. (GESTOR 1, 2018).

o Colégio em si nos últimos anos investiu em profissionais especialmente para atender essas demandas. Nós temos uma professora aqui que responde, ela busca formação se especializa para, é um apoio né e é um braço direito para gestão também né, profissionais que atendem perante aos órgãos competentes, isso é uma questão boa, claro com custo, com investimento, mas sem dúvida dá um retorno bem melhor do que não ter essa pessoa. (GESTOR 7, 2018).

Percebe-se na fala da maioria dos Gestores uma ideia de gestão da inclusão centralizada mais em uma pessoa ou um setor específico direcionado para desenvolver a inclusão, fala-se do que vem sendo pensado e construído ao longo dos anos, mas ficam em uma esfera muito superficial no entendimento daquilo que se espera enquanto gestão, entretanto o Gestor 1 traz uma dimensão muito importante

quando se discute gestão que envolve a participação da comunidade interna e externa nos processos de consolidação da inclusão.

Lück (2015, p.36) nos traz importantes considerações que nos auxiliam a avançar para a construção da gestão educacional ao afirmar que a “lógica da gestão é orientada por princípios democráticos e pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre orientação, organização e planejamento”. Tão logo nos processos de tomada de decisão na gestão educacional, uma das dimensões que precisam ser trabalhadas em nossas instituições é sem dúvidas a participação popular na consolidação das políticas educacionais que são para elas pensadas, integrar essa participação é reconhecer que necessitamos de mais envolvimento dos atores para fazer uma educação de qualidade, integral e com vistas à emancipação do sujeito.

O Estado, hoje como construtor e executor da política de educação é cada vez mais influenciado pelo neoliberalismo e preceitos capitalistas ficando em meio a jogo de poderes, em que hora tenta legitimar o direito a educação, hora atenta para o desenvolvimento econômico a qualquer custo, ainda que isso signifique a supressão de direitos. Esse tenso jogo de poderes acaba por fazer o Estado buscar alternativas de atendimento e garantia de direitos aos “coletivos feitos desiguais”, como define Arroyo (2010). Garantindo por meio de políticas de inclusão o acesso dos “desiguais” em espaços universais, mas como está sendo pensada a política para eles sem envolvê-los?

Pode-se analisar que os projetos e ações de inclusão estão sendo colocado a prova para a comunidade, apresentam-se ações inclusivas que são planejadas por uma equipe de profissionais, por vezes por um único profissional. Certamente a família está envolvida nesses processos, mas os avanços poderiam ser mais concretos e próximo da realidade de cada aluno se fossem planejadas com eles, sabendo deles o que é a melhor ação a ser tomada, para que se sintam também pertencentes a esses espaços universais trazidos pelo autor.

Nas legislações percebe-se o movimento pela inclusão desses grupos nos espaços de discussão e construção de políticas, na maioria das vezes como interação consultiva, participativa, mas nem sempre deliberativa. Embora as legislações tragam a dimensão da participação popular, ainda ficamos limitados a uma democracia representativa que por seu caráter frágil limita avançarmos em uma ação sistemática

e efetiva de participação e efetiva consolidação da democracia. A consolidação e motivação para a participação e democracia perpassam uma mudança cultural da sociedade.

A escola ainda necessita pensar os alunos e a comunidade educativa como parte da instituição social que é, pois são esses os sujeitos que a compõem e é para eles que a escola deve ser pensada, precisamos trazer essa racionalidade para dentro de nossas instituições e pensar que os atores (pais, alunos, professores e comunidade educativa) precisam estar envolvidos nos processos de decisão tomadas na gestão e que os afetam diretamente, sem que isso retire a autonomia institucional.

Entre as falas dos Gestores a dimensão da participação é um ponto muito forte quando se fala em gestão, por outro lado as direções estão estruturadas em três níveis, elas voltam o foco para o aluno, toda a centralidade do processo está em torno de oferecer condições para que a equipe pedagógica desenvolva o trabalho de inclusão da melhor forma, como podemos observar abaixo na fala do Gestor 13.

Sob a ótica de gestão, ou dentro da direção administrativa o nosso papel é dar o suporte necessário para que o trabalho da área acadêmica com esses alunos ou com essa área de estudantes de inclusão sejam atendidos da melhor forma possível. (GESTOR 13, 2018).

Embora cada nível de Direção responda a partes distintas dentro de um processo de inclusão, as decisões que envolvem um nível mais estrutural e de planejamento são pensadas de forma integrada e deliberadas conjuntamente, todas com foco voltado ao aluno, portanto os processos de gestão sempre darão suporte à área pedagógica, essa área por sua vez estabelece as conexões necessárias para atingir o estudante desenvolvendo-o em seu processo de aprendizagem.

Outra dimensão relacionada a gestão abordada pelos Gestores é a necessidade de articulação no trabalho em rede.

[...] eu acho que a nossa mantenedora ela não tem uma política clara também sobre essa temática, seja na sua Diretoria Acadêmica ou seja na sua Diretoria Social, então hoje a iniciativa ela é muito mais da mantida e não tanto da mantenedora. (GESTOR 11, 2018).

[...]a inclusão ela precisa ser uma pauta constante de discussão, de estudo, de problematização das nossas direções, uma Direção Acadêmica, uma gestão pedagógica que não assume a realidade da inclusão como uma necessidade de discussão de curricular e pleno acesso de todas as crianças todas as pessoas no ambiente educativo, hoje ao meu ver não é uma educação de qualidade, não é uma educação de excelência e não é uma

educação da Companhia de Jesus. Nós entrando em 2020 sem projetos claros de inclusão para os colégios da Rede, isso me preocupa, então como Direção eu trago essa problemática para minha mesa digamos, para a realidade e o compromisso institucional. (GESTOR 1, 2018).

Os Gestores trazem dois elementos de reflexão, ambos voltados a discussão da inclusão em um processo mais amplo. Na fala do Gestor 11 o sentimento é de que as escolas se sentem sozinhas e gostariam de uma clareza maior naquilo que poderia ser um projeto da Companhia, com diretrizes mais claras e objetivas. A Mantenedora das instituições pesquisadas e a própria Rede Jesuíta possuem muitas frentes de trabalho, Diretorias providas de muita capacidade técnica para problematizar, discutir e planejar políticas de inclusão que oferecem às obras educativas uma maior clareza nos encaminhamentos, com segurança jurídica e unidade nos processos de trabalho respeitando evidentemente as excepcionalidades de cada regionalidade.

Quando a discussão vai além dos limites teóricos dos documentos institucionais é possível evidenciar que as instituições avançam junto entorno de uma mesma temática, oferecem suporte e espaços de trocas de experiências, crescem juntas, mas contam com a referencialidade de recorrer a instâncias maiores de deliberação e orientação, ganhando assim segurança na tomada de decisões.

Nesse primeiro momento foi discutida a gestão educacional inclusiva de forma mais abrangente, no desdobramento da discussão dessa categoria serão trazidos novos elementos de análise acerca da gestão.

6.2.1 Imagem e Cultura Institucional In/excludente

A discussão desses elementos reflete um pouco como os Gestores percebem a imagem e a cultura institucional de suas instituições, indo de encontro também ao objetivo da pesquisa de conhecer como os Gestores pensam a educação inclusiva nos Colégios da RJE da região Sul.

Então aqui tem uma série de limites eu diria que eu traria para o campo da cultura e organização escolar e como que a gente vai respondendo criativamente também a isso. Eu posso olhar todos esses desafios como potencialidades né, também como possibilidades porque é justamente a partir disso que há uma série de quebras de culturas dos nossos professores. (GESTOR 1, 2018).

[...] a tensão cultura/estrutura, como você quebrar determinados padrões de uma educação pautada em um modelo. (GESTOR 1, 2018).

Acho que a inclusão é um processo cultural, precisamos estabelecer efetivamente essa cultura inclusiva, então não apenas receber e falar que temos um espaço, mas sim ter essa escuta em relação a todos os envolvidos, hoje eu acho que as possibilidades que a gente precisa estar trabalhando é justamente com os professores no sentido de estar desenvolvendo mais eles, momentos de trocas, aquilo que nós estamos fazendo que as vezes um colega faz e outro faz, compartilhar essa troca entre eles eu acho que é muito importante. (GESTOR 4, 2018).

A cultura institucional presente nas instituições aparece em todas as instituições, horas como desafio, horas como oportunidade e de fato pelas narrativas acima é possível perceber através das contribuições do Gestor 1 que embora a quebra de padrões pré-estabelecidos possa representar uma possibilidade para que a instituição avance em direção à uma cultura institucional inclusiva, ela também vem como um desafio no sentido de como romper com esses padrões estabelecidos previamente.

Na fala do Gestor 4 pode-se perceber que a construção de uma cultura institucional inclusiva é processual, não se esgota na criação de espaços de inclusão, mas no movimento de trazer a comunidade educativa para o meio em um comprometimento mútuo em torno da temática. Na sequência são desdobrados de maneira mais direta os desafios e oportunidades apontados pelos Gestores acerca da cultura institucional existente atualmente.

[...] eu te digo que eu ainda tenho um outro problema que a gente enfrenta é a não abertura de alguns professores para acolher a essas crianças de inclusão. (GESTOR 10, 2018).

Temos muitos professores abertos em relação ao processo de inclusão, mas existe alguns que aceitam a inclusão, falam que ela é importante, mas no dia a dia não faz nada de diferente para que os estudantes sejam incluídos. (GESTOR 4, 2018).

Na comunidade interna nós temos os dois lados, um lado que vê positivamente, e um lado que não quer que chegue a sala de aula dessa forma porque é o professor que é mais fechado e que não está aberto para. (GESTOR 10, 2018).

[...] potencial nós temos professores excelentes, bem pagos, motivados, temos tudo isso aí, só precisa agora nós, ó vamos começar a trabalhar isso aqui agora, vamos trabalhar e começar a colocar isso aqui nesse clima, para eles começarem a respirar isso, para poder entender, poder abraçar, assumir efetivamente, não ter medo de nada. (GESTOR 5, 2018).

Em todas as falas acima é unânime os Gestores voltarem seu foco de atenção do trabalho de inclusão para o professor, muito embora saibamos que as escolas

mantêm estrutura de pessoal voltada para o atendimento do aluno inclusivo, não se esgotando apenas na relação aluno/professor. Gostaria de ampliar essa compreensão, pois para discutirmos cultura institucional não é possível restringir apenas ao corpo docente, correndo o risco de construir uma cultura inclusiva paralela, focalizada e sobrecarregada no professor.

Quando se discute a construção de uma cultura institucional inclusiva é necessário que toda a comunidade educativa se sinta envolvida no processo, se sinta parte corresponsável por essa construção conjunta, por isso a sensibilidade em trabalhar com os enraizamentos da inclusão é necessária, uma vez que no ambiente escolar serão encontrados grupos mais propensos à inclusão, outros mais resistentes, como fica evidente na fala do Gestor 10. A comunidade educativa por sua vez, carece de momentos distintos e individualizados, cada um voltado ao papel que cada colaborador desempenha no cotidiano do trabalho com a inclusão.

Por outro lado, o Gestor 5 traz uma dimensão de gestão voltada à valorização profissional como uma potencialidade, na medida em que diz ter um corpo docente bem remunerado e motivado para a inclusão, mas que precisa ser *startado* para fazer parte desse clima institucional inclusivo. Os educadores¹⁷ tendo o aluno como foco do seu produto de trabalho é necessário que o clima institucional e a cultura organizacional estejam também voltadas ao bem estar de seus funcionários, dando suporte para que desenvolvam seu trabalho com qualidade, e com qualificação profissional.

A gestão precisa estar preparada para lidar também com os desafios e possibilidades apresentados pela sua comunidade interna de pais e alunos. Abaixo a fala de alguns Gestores:

90% da minha comunidade local, das famílias locais eles falam assim: “é por isso que eu estou aqui dentro” para que o meu filho conviva com a criança da comunidade, conviva com o autista, conviva com o down, conviva com o paraplégico, conviva e é isso que eu quero que meu filho aprenda. (GESTOR 10, 2018).

[...] casos muito pontuais assim “ah legal que vocês fazem isso, mas eu não quero na turma do meu filho”, mas isso é muito pontual e os pais que nos procuram eles já têm um olhar diferenciado pensando na nossa proposta que é uma formação humana. (GESTOR 4, 2018).

¹⁷ Compreende-se por educador, todo o profissional de uma instituição de ensino capaz de promover qualquer processo educativo, docente ou não docente.

Nós precisaríamos, com certeza um maior comprometimento da comunidade geral, um pensamento mais coletivo, de que isso é uma necessidade social, com certeza porque eu acho que ali nós temos algumas dificuldades. [...] A gente tem uma população que se irrita facilmente, é estressado, logo mais já vai para a discussão em vez de analisar com mais tranquilidade as coisas. Então essa compreensão de que isso é um compromisso social é um pouco complicado, acho que não só aqui, isso é para todo mundo, mas dentro do processo isso é uma coisa que a gente nota, pelos efeitos, ninguém fala isso abertamente, mas pelas atitudes isso ocorre. [...] um quarto limite ali em termos de inclusão de gestão é a questão do reconhecimento e do convencimento social que isso é um comprometimento de todos. (GESTOR 3, 2018).

Da mesma forma que não se pode centralizar a discussão da inclusão voltada para o professor apenas, também não se pode isolar a instituição em suas convicções sobre o ser e fazer a educação inclusiva, olhar para a visão que a comunidade educativa projeta do Colégio sobre a temática também é imprescindível para a consolidação de uma cultura inclusiva, mas também para a tomada de decisões da gestão.

Nesse escopo surge também a imagem institucional a partir da comunidade externa:

Inclusive nós recebemos um certificado de um órgão público aqui [...] de acessibilidade que fomos até contemplados que atende a demanda, claro tivemos que fazer algumas adaptações, inclusive a gente faz constantemente isso. (GESTOR 3, 2018).

[...] somos um colégio considerado referência, e muitos profissionais que trabalham com crianças com necessidades especiais nos indicam. É um fato que se torna um problema, pelo volume de solicitações e de diversidade de casos. Temos fila de espera até 2021. Em 2017 conseguimos aprovar a atualização do Regimento Escolar e nele explicitamos que teremos condições de atender um número “x” de estudantes de inclusão por ano (não por turma). Ora, isso supõe ferramentas para ingresso, e estratégias para permanência e conclusão. (GESTOR 11, 2018).

A quantidade de alunos que tem de inclusão que tem procurado o Colégio, tem aumentado nos últimos anos, principalmente em razão do bom trabalho que o Colégio tem feito. Como eu comentei no início, o Colégio é quase que reconhecido dentro da cidade como um Colégio que faz um trabalho de inclusão bastante profissional e consistente eu diria. (GESTOR 13, 2018).

Para mim a gente não pode ser vista como uma escola de inclusão, então assim acho que também tem isso (eu comentava com você) que a gente tem por exemplo lista de espera para aceitar aluno de inclusão. [...] acho que a gente não pode ser visto, lido pela cidade, pelos Colégios pares e tal como um Colégio referência nisso ou aquilo, então eu acho que isso é uma questão, eu não gostaria que a gente fosse visto dessa forma. (GESTOR 11, 2018).

Com referência a imagem institucional colocada acima pelos Gestores podemos evidenciar que as instituições estão sendo buscadas pela comunidade externa por desenvolver um trabalho diferenciado com a inclusão, algumas das instituições despontando em relação a outras tendo que estruturar estratégias de gestão para atendimento da demanda de forma mais qualificada. Deixo claro que as instituições ao criar a estratégia da lista de espera para matrícula de um aluno inclusivo não negam o acesso do aluno ao Colégio, mas possui uma transparência com a família sobre a real capacidade de atender a essa demanda, haja vistas o número de alunos inclusivos matriculados. Algumas famílias compreendem e permanecem na lista de espera para conseguir uma vaga, outros insistem e recebem o apoio necessário, mas que poderia ser ainda mais qualificado em um processo regular de ingresso, ou caso a instituição ampliasse sua capacidade de atendimento.

As instituições são valorizadas pela comunidade externa pelo trabalho desenvolvido, as famílias tanto de alunos inclusivos como não inclusivos voltam-se para elas buscando matrícula, motivados sem dúvida pela excelência acadêmica, mas também pela diversidade da inclusão que a escola oferece. Como podemos observar na fala do Gestor 3 a instituição chega a contar com a valorização dos órgãos públicos com certificados de acessibilidade que dão credibilidade e motivação para o trabalho realizado.

Por outro lado tem também aquela comunidade externa¹⁸ que é mais conservadora, fechadas em seus etnocentrismos e que não veem a inclusão de forma positiva e necessária para o desenvolvimento social e portanto não se envolve nem participa dos processos inclusivos:

[...] vejo como o desafio maior a situação da comunidade que muitas vezes essa acolhida generosa que a gente tem nos casos de inclusão não é interpretada como algo positivo por parte de uma comunidade mais ampla, muitas vezes mais conservadora que não entende esses processos um pouco mais contemporâneos eu diria, de atendimento específico aos alunos que assim precisam. (GESTOR 9, 2018).

A exclusão social, ainda que, presente no plano social segundo Renk (2005) é deixar o sujeito à margem e manifesta-se de diversas formas, uma delas quando

¹⁸ Pode ser compreendida nesse momento do texto a comunidade externa como Associação de Pais e Professores, ex-alunos e suas famílias e a comunidade do entorno que participa na instituição junto à Igreja, Voluntariado, entre outros.

não possui seus direitos assegurados. A escola quando defende a educação inclusiva precisa passar a construir novos entendimentos e desconstruir estereótipos para que o aluno e sua família se sintam parte da instituição.

Por outro lado outra situação que se apresenta como uma realidade das instituições é que atualmente com a ofensiva da educação regida por uma lógica neoliberal, associada as avaliações externas de desempenho resultam no *ranqueamento* das instituições onde são levados em consideração a colocação em vestibulares, a aprovação em universidades conceituadas, as melhores notas nas avaliações de desempenho, entre outros fatores que acabam por tornar o ambiente escolar um ambiente de disputa interno, entre os próprios alunos, pois instiga a competição por melhores notas e desempenho e externo, pois as instituições de ensino passam de parceiras para competidoras por resultados. Abaixo é possível perceber esse tensionamento na fala do Gestor.

Então o olhar da Rede é para os resultados coletivos, nós não vamos maquiagem os resultados coletivos, nós não vamos fazer uma super turma para termos um super resultado, mas nós somos cobrados como instituição por métricas, por resultados pelo melhor lugar na cidade, estamos entre os sete melhores colocados na cidade, mas temos consciência de que poderíamos estar à frente se nós não tivéssemos, eu vou usar bem essa palavra! Se nós não tivéssemos esses estudantes. [...] O último por sua vez é os dados de vestibulares, os dados de ENEM, as métricas do colégio como um todo, elas são questionadas pela comunidade interna e externa que poderiam ser melhores, mas ao mesmo tempo a gente tem consciência de que em um universo de 150 a 170 estudantes do terceiro ano que concluem todos os anos o terceiro ano, nós temos em torno de 30 à 35 estudantes que vem de uma inclusão social (GESTOR 1, 2018).

As instituições pesquisadas não voltam seu foco para o livre mercado da educação, mas possuem uma imagem de excelência que precisa ser mantida dentro de sua comunidade interna, externa e a forma mais objetiva pela qual se avaliam as instituições atualmente é o desempenho e resultado nas avaliações externas, nas aprovações em vestibulares, *ranqueamentos*. Os princípios da educação Jesuíta voltam-se para a formação integral do sujeito, dessa forma é possível compreender que a inclusão se aproxima muito mais da identidade da educação Jesuíta que a educação do livre mercado. Esse é um desafio que será retomado a partir da visão dos Gestores logo na sequência.

6.2.2 Gestão Financeira

De modo geral a missão das escolas confessionais não se volta para a geração de riquezas e sim à um propósito maior de intervenção em um projeto societário. Na Rede Jesuíta especificamente, percebemos isso claramente na Pedagogia Inaciana onde tem como um de seus elementos formar seres humanos para os outros em uma perspectiva da educação integral baseada em valores humanos e cristãos. Portanto penso que muitos dos elementos trazidos por Gandin se aplicam a realidade das escolas privadas confessionais, uma vez que:

(...) é preciso desenvolver conceitos, modelos, técnicas, instrumentos para definir "as coisas certas" a fazer, não apenas para o crescimento e a sobrevivência da entidade planejada, mas para a construção da sociedade; neste sentido, inclui como sua tarefa contribuir para a construção de novos horizontes, entre os quais estão, necessariamente, valores que constituirão a sociedade. (GANDIN, 2001, p.87).

A colaboração do autor vai de encontro ao que se discutia ao final do item anterior, pois a educação Jesuíta é voltada para a construção de valores morais e não produção de riquezas.

Outra dimensão que aparece muito forte nas narrativas dos Gestores e que deixa uma grande lacuna em como gerir essas situações é de fato a sustentabilidade financeira das instituições. Dos Colégios pesquisados todos são certificados como Entidade Beneficente de Assistência Social, portanto não se dedicam a geração de riquezas, lucro para benefício próprio. Os recursos financeiros são para investimento acadêmico, estrutural e de manutenção da contrapartida (bolsas de estudo e benefícios inerentes). Logo os Gestores precisam lidar com a garantia do acesso e formação acadêmica de qualidade para o aluno inclusivo, mas no outro lado da balança tem a questão financeira que limita a instituição de realizar um trabalho mais direcionado e estruturado para aquele aluno em específico. Abaixo algumas colocações dos Gestores sobre o tema:

[...] o pai paga uma mensalidade e aí a gente realmente tem que ter... é uma equação que muitas vezes não fecha né, ali na ideia da gestão, como é que o gestor que tem que dar conta da mensalidade, de fazer uma planilha, ainda tem que levar em consideração também que uma criança (por exemplo, eu tenho crianças lá que precisam de um monitor do lado grudadinho porque senão não funciona, foge, se machuca, bate nos outros e isso é hiper complicado. (GESTOR 8, 2018).

Eu tenho muita clareza disso do que é o papel da escola, o papel da escola realmente é um papel de formação integral é um papel cognitivo e em certas situações a escola não tem como atender alguns alunos sozinha, ela precisa e não se trata só de uma estrutura física é uma estrutura humana que nós não temos profissionais para isso e não faz parte do nosso métier contratar esses profissionais. (GESTOR 12, 2018).

[...] o Colégio tem trabalhado bastante para modernizar, eu não diria nem modernizar, mas adequar a sua infraestrutura para dar conta disso. (GESTOR 13, 2018).

O Gestor 8 expressa bem a realidade prática do que ocorre com o aluno em sala de aula, onde se faz necessária toda uma estrutura de apoio para dar ao professor condições de desenvolver as capacidades plenas do aluno de inclusão, mas ao mesmo tempo os pais seguem pagando o valor de uma mensalidade regular. Em outros momentos ao longo da análise de dados foi possível identificar que os Gestores trazem anseios também com relação ao número de alunos em sala. O aparato legislativo nacional ao menos não estabelece um número mínimo de alunos por sala, mas proíbe a prática da cobrança de mensalidades mais elevadas para o aluno com deficiência, a maior incumbência fica com a escola.

Por outro lado as instituições não recebem suporte do poder público para desenvolver a educação inclusiva de maneira mais efetiva, mais concreta, estruturada e sem tantos “medos”, o suporte não se apresenta nem como financeiro nem como técnico para orientar as instituições sobre a forma de fazer a educação inclusiva a partir das compreensões legais, pelo contrário, muitas vezes as instituições dão suporte através da participação em estruturas de participação popular em conselhos, fóruns e grupos de trabalho.

O Gestor 12 por sua vez traz uma nova dimensão ao discutir sobre o seu entendimento em relação as obrigações da instituição com o aluno inclusivo, sendo que o Colégio procura oferecer as condições de estrutura física e humana para o atendimento ao aluno, mas que por vezes é necessário a participação de profissionais que venham auxiliar o aluno nas questões médicas, de higiene, alimentação e locomoção que não seriam segundo a sua compreensão, responsabilidade da instituição, sendo que o foco da escola está voltado para o processo de formação do aluno.

Por outro lado, os Gestores necessitam lidar com mais um tensionamento que são as expectativas de remuneração do educador. Abaixo o Gestor parafraseia um educador:

[...] “se eu tenho um aluno inclusivo, eu devia ter metade dos alunos que eu tenho na turma, se eu tenho um aluno inclusivo eu devia ter um percentual na minha hora aula/atividade na remuneração” e por aí vai. Isso na verdade, são coisas que não são pautadas, ou não são trazidas claramente, mas se a gente pensa nos corredores ou nessas rodas de conversa quando não tem nenhum gestor junto, com certeza isso aparece, é conversado. (GESTOR 6, 2018).

Com a narrativa do Gestor acima também é preciso refletir o porquê que colocações como estas não são trazidas diretamente como pauta, na medida que fazem parte do discutir a inclusão, que deve ser construída por quem convive com ela no dia-dia. A valorização do profissional que trabalha com a inclusão é necessária no sentido também de motivar a se capacitar, melhorando a sua atuação.

De modo geral as instituições estão investindo financeiramente na reestruturação física e pedagógica, buscando melhorias na acessibilidade e trazendo no seu processo de aprendizagem a cultura da educação inclusiva, isso pressupõe investimento financeiro que é um desafio para as instituições no sentido de atingir todas as frentes de trabalho de um Colégio, garantindo a excelência em todas. Da mesma forma se ocorre investimento por parte do profissional em capacitar-se, buscar o “*Magis*” em suas ações de trabalho é coerente que as instituições visualizem e valorizem o esforço desses profissionais, seja por abertura de novas frentes de trabalho, de socialização das descobertas e experiências exitosas e também pela própria valorização financeira, não pelo trabalho com um aluno inclusivo unicamente, mas pela dedicação de buscar capacitação para atender à uma demanda que a escola é convidada a dar respostas cada vez mais qualificadas.

6.2.3 Qualificação e Reestruturação Pedagógica

O educador está no meio da disputa de interesses entre os objetivos da família, da escola, das avaliações externas e a pressão de ter que lidar com todas essas questões simultaneamente, certamente é um desafio, alguns Gestores entrevistados já falam sobre a necessidade de trabalhar a inclusão de maneira interdisciplinar, dialogada com outras áreas do conhecimento.

Então muito do que nós temos aqui como, como atendimento, é também atendimento multidisciplinar, normalmente as crianças estão aqui na escola, mas tem suporte de um psicólogo, psiquiatra, psicomotricista né. Uma fonoaudióloga porque a gente precisa realmente trabalhar em contato e normalmente as crianças de inclusão elas precisam ter um olhar multidisciplinar. (GESTOR 8, 2018).

A fala do Gestor é um reconhecimento que o fazer educação não se esgota na sala de aula, no atendimento individualizado entre família e escola e muitas vezes entre escola e escola, mas é necessário ir além dos muros institucionais para buscar apoio para aprofundamento das questões que envolvem os alunos de inclusão, mas também de como se preparar para o atendimento à demandas cada vez mais novas de inclusão que chegam ao cotidiano escolar, isso perpassa também a formação continuada.

[...] a potencialidade de trabalhar o grupo de professores, desenvolver um projeto formação, pensar uma política anteriormente sobre isso. (GESTOR 1, 2018).

[...] a formação de nosso professor é talvez uma formação um pouco mais tradicional. (GESTOR 8, 2018)

[...] e o que é legal assim né Natalia é escola estudar permanentemente e se preocupar em levar isso muito a sério, porque daí nós vamos com propriedade e quando tu vai com propriedade, tanto a família quanto esses profissionais dizem: "opa" vamos dar uma resposta positiva a isso. (GESTOR 2, 2018).

As capacidades técnicas que cada educador docente ou não docente possui para o atendimento ao aluno de inclusão são distintas conforme a área de atuação dentro da instituição e o contato que exerce na relação com o próprio aluno e sua família, portanto a qualificação precisa ser cuidadosamente pensada para abranger na totalidade as carências técnicas que esse profissional necessita suprir. A qualificação não se trata de algo a ser consolidado em dois, três ou quatro encontros anuais, mas precisa ser parte integrante da formação diária, da atuação diária, precisa estar na agenda de interesses institucionais, só assim deixará de ser apenas a qualificação para ser uma cultura institucional inclusiva.

Os Gestores acima trazem três abordagens distintas que ao final se complementam ou se distanciam conforme cada profissional desenvolve a sua própria motivação pela temática. Início com a narrativa do Gestor 8 onde aborda um pouco sobre a formação clássica do professor e também "antiga" de certa forma, muito

embora a formação continuada seja uma das necessidades para que o professor se mantenha atualizado, sendo capaz de desenvolver um senso crítico em relação às questões sociais que se apresentam na escola. Em grande número os professores que atuam nessas instituições possuem uma carreira de trabalho, o que significa que tiveram uma formação anterior a muitas discussões que se desenrolam atualmente na academia.

Se tu perguntares para 99% dos professores que saem da universidade, todos vão dizer que não estão, que não foram preparados para isso, que não estão qualificados para atender essa demanda, porém eu acho que muitas vezes a gente precisa também refletir enquanto agentes de formação continuada que tipo de formação a gente dá para esse professor que está na escola e que o educador da escola também tenha essa preparação. (GESTOR 8, 2018).

A licenciatura ela não forma, a pedagogia ela não forma, não tem uma formação específica para a inclusão no ambiente escolar, então como que a instituição organiza planos, projetos, processos formativos para também atender esses professores, dar subsídios e aí chegar à criança no pleno acesso. (GESTOR 1, 2018).

Os cursos de Pedagogia pouco discutem e pouco preparam para essa realidade e há poucos cursos específicos. Por fim, avançar no desenvolvimento de um currículo inclusivo. O tema e as práticas precisam vir respaldadas via currículo, com projetos, ações e práticas de gestão escolar. (GESTOR 11, 2018).

A necessidade de constante atualização profissional é fundamental para qualquer educador docente ou não, isso deve vir como uma motivação própria, mas a instituição tem um papel preponderante na atualização desse profissional, como oportunizar momentos de reflexão e conhecimento sobre demandas emergentes que se apresentam na área da educação, garantindo que eles tenham capacidade de reconhecer e compreender a realidade com a qual estarão atuando.

Por outro lado, ficamos esperançosos ao conhecermos um pouco mais de perto o que a academia está investindo na formação do pedagogo por exemplo, nos dias de hoje a partir da socialização da experiência de um Gestor que vivencia um novo processo de formação.

Lá dentro a gente respira inclusão. Tudo que é matéria, tudo que é trabalho, é trabalho voltado a educação, para a pedagogia voltando o olhar para a inclusão, muito, muito forte. (GESTOR 5, 2018).

Então isso está sendo trabalhado muito na academia, de forma muito pesada, então essa geração que está saindo agora de pedagogos já sai com um DNA muito forte da questão da inclusão. (GESTOR 5, 2018).

Quando somos conhecedores de nossas demandas de atuação ainda na academia é natural a quebra de paradigmas idealizados de atuação, turmas homogêneas, entre outros. Penso que a academia ao estar trazendo a inclusão cada vez mais presente no currículo contribui no desenvolvimento de profissionais cada vez mais sensibilizados, engajados com a temática e comprometidos com o ato de educar a todos em suas especificidades.

Existe um discurso muito forte por parte dos professores que eles não têm formação, e por isso não fazem nada, não sabem como agir, não sabem o que fazer. Minha leitura em relação a isso é a dificuldade de lidar com o desconhecido (inclusão), pois esse aluno vai fugir daquilo que estou acostumado a fazer, então é mais fácil falar que não tenho formação, que não tenho conhecimento. (GESTOR 4, 2018).

Noto que aqui, nosso grupo de professores ainda está em fase de formação para acolher e gerar aprendizagens significativas no dia-a-dia da sala de aula. Há ainda insegurança e despreparo para lidar com a grande diversidade de situações. Porém, à medida que a cultura inclusiva vai sendo gestada, é algo benéfico para todos os estudantes. (GESTOR 11, 2018).

Da formação desse profissional emerge a capacidade dele se envolver no desenvolvimento de projetos, políticas e ações inclusivas como traz o Gestor 1, é sempre uma possibilidade de trabalho quando se oportuniza ao mesmo espaços de desenvolvimento de suas próprias potencialidades. Por outro lado, quando não ocorre a adesão, esse profissional precisa lidar com as suas próprias frustrações e passa a ver a inclusão muito mais como um fardo. A fala do Gestor 2 por sua vez reforça o que já vem sendo discutido, quando a família, o aluno a comunidade visualiza o interesse e dedicação do Colégio entorno da temática de inclusão o trabalho desenvolvido ganha força, destaca-se e recebe apoio. Isso sem dúvida resulta em um impacto muito positivo no desenvolvimento do aluno.

Por outro lado, percebe-se também a partir da fala dos Gestores um impacto emocional quando se deparam com uma realidade de inclusão e que a gestão precisa saber como agir.

[...] porque o educador que está à frente se desestabiliza e em muitos momentos a gente tem que primeiro dar o suporte à ele para depois de correr e atender a criança da inclusão. (GESTOR 10, 2018).

Dentro desse contexto então... de acolhimento eu ao mesmo tempo vejo um grande desafio de gente preparada, digo profissionais, professores ou auxiliares que acompanhem realmente para o atendimento pleno. (GESTOR 7, 2018).

A falta de profissionais qualificados para o atendimento à inclusão como vemos na colocação do Gestor 7 resulta também na questão de instabilidade emocional trazida pelo Gestor 10 na medida em que o profissional precisa estar capacitado técnica e emocionalmente para lidar com todo o tipo de questões inclusivas que estiverem em suas mãos.

De certa forma as instituições desenvolvem uma compreensão cada vez mais voltada para a inclusão desde a contratação de um novo profissional como podemos observar nas colocações abaixo.

Hoje por exemplo, um dos critérios que nós utilizamos para contratar professores e isso já há três anos é o critério da inclusão, um dos itens no momento do processo de entrevista é se tem alguma formação, se tem alguma experiência, se não tem nenhuma formação, nenhuma experiência como que você vê? Como que você analisa? Quais são as suas sensibilidades como pedagogo ou como professora no caso licenciados de uma história, de uma química e etc... para com a realidade da criança, a realidade da inclusão né. (GESTOR 1, 2018).

A partir da formação do professor que é o que está faltando, eu entendo que possa estar faltando isso na escola, muito professor já está buscando ler, está buscando entender que e que forma pode trabalhar melhor autonomamente. Acho legal, é importante porque faz parte do trabalho do professor, o processo de ensino e aprendizagem, porém a escola enquanto ferramenta muito boa de atuação no aluno que a *cura personalis*, a pedagogia inaciana ela pode também alavancar isso para o professor. (GESTOR 5, 2018).

A instituição que tem um olhar já na contratação do educador docente ou não docente com foco na inclusão, prepara também o profissional para a realidade com a qual ele desenvolverá seu trabalho, de certa forma esse já chega com uma preparação diferenciada para atuar com a realidade da inclusão. Por outro lado, não basta apenas selecionar o colaborador para atuação sem formá-lo adequadamente garantindo suporte e segurança para atuação.

[...] nesse sentido acho que nós enquanto escola pela tradição que temos, acho que é algo que nós ainda necessitamos aprender, nos capacitarmos, nos qualificar, formar os nossos colaboradores para melhor atender esse público e recebê-los também. (GESTOR 12, 2018).

Tudo perpassa por uma ideia de oferta qualificada, se a percepção dessa necessidade de um trabalho à parte, que haja uma qualificação, haja uma instrumentalização de como se fazer, caso contrário ficamos apenas numa boa vontade, sabemos que muitas escolas nessa boa vontade acabaram se perdendo no processo, acho que tem que ter um pouco de cuidado para não ser só uma acolhida pela acolhida, é uma acolhida com um porquê de ser, com objetivo no final. (GESTOR 9, 2018).

Dessa forma pode-se extrair que não há como reestruturar processos de trabalho em torno da temática de inclusão sem prever uma grande dedicação para a formação da comunidade escolar envolvendo pais, alunos e principalmente os colaboradores docentes e não docentes em um projeto maior de sociedade na qual a inclusão está inserida.

Eu diria que não se trata só de estrutura física e treinamento profissional, mas se trata realmente de repensar proposta pedagógica. (GESTOR 12, 2018).

A própria Pedagogia Inaciana, o PEC, o Marco para a Promoção da Justiça Socioambiental, entre outros documentos da Companhia de Jesus já conduzem muitos direcionamentos das áreas que carecem de maior atenção voltadas para a inclusão, aliada a qualificação técnica feita de educadores para educadores, uma verdadeira troca entre os pares é um salto para novos movimentos inclusivos dentro das estruturas escolares.

6.3 POLÍTICA DE INCLUSÃO

Quando falamos em política de inclusão a ideia remete a uma inclusão social que pode se aplicar nos mais diferentes contextos, mas o foco do trabalho volta-se para a inclusão de pessoas com deficiência com direcionamento para a área da educação. Nas políticas de saúde e assistência social percebe-se que a questão da inclusão de pessoas com deficiência já é agenda fixa, os serviços parecem estar mais organizados e realmente estar impactando positivamente na vida dessas pessoas, por outro lado a área de infraestrutura, da educação e a própria convivência social e comunitária parecem não conseguir evoluir muito na medida daquilo que a legislação prevê ou idealiza.

Se pensarmos os impactos que a ausência de saúde pode causar na vida de uma pessoa logo associamos ao risco de morte, agravo da condição de saúde, ao pensarmos na ausência da assistência social corre-se o risco dessas pessoas viverem às margens da sociedade, em situações de vulnerabilidades que nosso próprio ego não aceitaria, por outro lado quando falamos da vida em sociedade e a vida escolar nossas resistências em torno da inclusão são visíveis, como vimos anteriormente na

fala dos Gestores, a resistência dos pais e dos próprios colaboradores docentes ou não acerca da convivência do filho(a) com alunos inclusivos.

Na área da assistência social tem-se o Benefício de Prestação Continuada que visa amparar financeiramente a pessoa ou a família da pessoa com deficiência com renda per capita de $\frac{1}{4}$ do salário mínimo nacional vigente ou que não tenha condições de se manter. Na saúde as pessoas possuem atendimento prioritário, tratamentos específicos, mas na vida, as pessoas com deficiência continuam enfrentando muitas dificuldades, desde a locomoção pela carência de transporte adaptado, acessibilidade física e tecnologia, mas uma das maiores dificuldades sem dúvida é ter direitos garantidos descumpridos pelas instâncias com as quais se relacionam. Um Gestor traz uma fala muito interessante acerca da legislação:

[...] eu diria só que não sei o quando nós estaríamos, teríamos avançado sem a lei, entende?! Eu acho que a lei ela tem essa face também por que ela chega, ela te que obriga e tal, ela te exige a ser criativo para implementar essa lei, então eu acho que tem essa dimensão também. [...]. Nesse sentido eu acho que nós não estaríamos onde estamos, se não houvesse a lei. (GESTOR 11, 2018).

A partir da fala do Gestor evidenciamos que a escola se motiva muito também a partir daquilo que a própria legislação coloca como uma obrigação, sendo necessário se reinventar, a escola precisa estar atenta, ser conhecedora das legislações que a regem e cumprir com aquilo que é determinado, mas também possui um papel não de executor apenas da política de educação inclusiva, mas de construtor, apontando e ajudando construir e reconstruir conceitos e deliberações voltadas para a inclusão desse público.

A política de inclusão vem para fortalecer a garantia dos direitos da pessoa com deficiência não é mais uma questão a ser discutida isoladamente pelo governo ou pelos movimentos de direitos humanos é uma questão de discussão de um novo projeto societário, de desinstitucionalização da exclusão.

A efetivação de uma educação inclusiva neste contexto secular não é tarefa fácil. Não menos desprovida de dificuldades é a tarefa de um Estado que intenta organizar uma política pública que, como tal, se empenha na busca de um caráter de universalidade, garantindo acesso a todos os seus cidadãos às políticas que lhes cabem por direito. (PAULON et. al. 2005, p. 23).

A educação inclusiva ela implica na necessária implementação de políticas públicas universais que possibilitem a atuação conjunta de diferentes áreas em um trabalho mais coletivo, humanizado e pautado na garantia de direitos, possibilitando uma educação de qualidade para todos através da valorização das diferenças.

Esse momento da análise de dados volta-se para o objetivo de analisar os elementos dificultadores para a educação inclusiva nos Colégios da RJE da região Sul para além dos elementos já trabalhados acima voltando um pouco o olhar a partir das normativas que deliberam acerca da educação inclusiva em que a escola está submetida.

6.3.1 Normalização Nacional e Insegurança Jurídica das Instituições

São muitos os questionamentos que as instituições se colocam sobre a inclusão, resultando em dúvidas na construção dos processos de trabalho e uma insegurança muito grande acerca de algumas questões que as normativas trazem, levando os profissionais e a própria instituição a desenvolver seu trabalho de forma retraída podendo por vezes até estagnar o avanço na construção de uma cultura educacional mais inclusiva. Veremos na sequência alguns importantes anseios trazidos pelos Gestores, mas também posições e impressões acerca de suas apropriações jurídicas.

Acho que isso tudo é muito novo, eu lamento que a gente tenha que ter uma lei para incluir, sou dessa opinião, eu acho que o mundo é de todos, a escola é para todos. (GESTOR 2, 2018).

A inclusão ela está batendo na porta pelo marco regulatório, né da legislação educacional e para isso a gente vai ter que realmente cumprir né. Uma das coisas assim...eu era da orientação pedagógica durante muito tempo, sempre desafiava os meus superiores a dizer olha: precisamos de um projeto de inclusão, um projeto que dê conta pelo menos para dizer, para deixar claro o que que essa escola tem como possibilidade de atender. (GESTOR 8, 2018).

[...] a gente pegou a lei, avaliamos, analisamos e fomos ponderando aquilo que que teríamos condições de trazer para dentro da escola, de adequarmos dentro da escola. Aquilo que a gente foi avaliando nesse momento, nesse processo de construção que ainda poderíamos dar conta do processo em sala de aula a gente foi dando conta em sala de aula assim, então a gente não usa, até porque a lei ela é muito aberta, ela dá brechas para várias questões, então pegamos as centrais na época [...], a tutoria, o acompanhamento, a adaptação curricular, a adaptação metodológica avaliativa, os recursos então aquilo que a lei colocava como central, que na nossa avaliação era central e fomos adaptando dentro da escola. (GESTOR 10, 2018).

Percebe-se que os Gestores possuem conhecimento e domínio de muitas questões que se apresentam na inclusão, a apropriação jurídica é necessária para pensar a reestruturação pedagógica e, portanto, como vemos abaixo a legislação é sobretudo alicerce.

É importante deixar claro que o Colégio trabalha dentro da lei, a lei não é feita para a escola privada, quer dizer a lei 13.122 é uma lei para a sociedade em geral, ela trata desde o direito à moradia até o direito educação. (GESTOR 1, 2018).

Eu acho que a lei ela é bastante clara no sentido de que... A lei 13.146 com a questão da inclusão de pessoas com deficiência, mas eu realmente pontuo é no sentido de as crianças terem realmente o direito à educação. (GESTOR 14, 2018).

[...] sim nós queremos sempre dentro do sistema, cumprir aquilo que é legislação, que é legal, mas também poder traduzir isso que são princípios e valores da nossa proposta educativa numa realidade específica. (GESTOR 6, 2018).

O esforço das instituições volta-se para tentar encaixar a proposta pedagógica e aquilo que é realidade institucional naquilo que a legislação prevê, por vezes os princípios e valores institucionais vão na contramão daquilo que a legislação vem deliberando e o exercício de revisitar seu projeto de formação pode ser mais árduo, pois há enraizamentos com aquela forma de educar tão tradicional, com uma construção histórica tão fortalecida.

Nesse sentido a legislação vem também no intuito de fazer com que as instituições possam se desinstalar, revisitar suas ações, pensar além da forma tradicional de educar, mas há necessidade de muita clareza daquilo que é papel da educação e daquilo que esbarra na responsabilidade de outras políticas públicas, acredito que seja esse um dos grandes tensionamentos atuais da educação inclusiva.

Até aonde as instituições são obrigadas a atender quando a linha com outras áreas é tão tênue? Se por um lado não fica marcado até aonde vão os limites de uma política pública sem entrar na esfera de competência de outra, cabe-nos a reflexão: se estamos conseguindo atuar em um fluxo contínuo de trocas com áreas que não são da educação, qualificando assim nosso trabalho ou vemos as interferências de outras áreas como ameaça?

Eu acho que precisa um diálogo mais profissional, tem certas inclusões que a escola por si só não dá conta, precisará de apoio de outros profissionais. De quem será essa responsabilidade? Na escola eu tenho que profissionais pedagógicos, pessoas formadas pedagogicamente, academicamente, mas de repente para algumas inclusões eu vou precisar de um terapeuta, de um fisioterapeuta né, então até aonde a escola pode. (GESTOR 12, 2018).

[...] nós não temos uma sala por exemplo de multi recursos aqui dentro para atender as crianças com necessidades especiais. É lei? Até certo ponto a lei recomenda, o Estado tem? Têm, mas a pesquisa recente está colocando de que a sala de multi recursos não resolve a realidade da inclusão, então se a pesquisa tem colocado isso, nós estamos participando de congressos, estamos lendo o que a literatura tem trazido, nós vamos ver o que tem de melhor hoje. (GESTOR 1, 2018).

Outra dimensão que vem sendo abordada pelos Gestores é sobre a questão do próprio investimento com aquilo que a legislação estabelece, na fala do Gestor 1 ele traz uma visão acadêmica sobre a sala de recursos multifuncionais trazida no Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011, onde ela por si só não resolve a realidade da inclusão e necessita de investimentos elevados que poderiam estar sendo direcionados para a formação profissional por exemplo.

Percebe-se as instituições de um modo geral muito interessadas em saber da academia, das produções científicas o que está se desenvolvendo atualmente na área de inclusão no sentido de compreenderem melhor esse movimento da inclusão. Mas é evidente que é um processo que deixa as instituições com um certo nível de tensão ao responderem a realidade da inclusão a partir de suas compreensões que se traduzem numa insegurança jurídica, apesar de estarem sempre munidos de consultorias jurídicas especializadas no tema.

[...] não basta dizer que educação inclusiva é oportunizar uma boa educação à todas as pessoas com qualquer condição, aí é que está o grande equívoco e há resistências muito grandes em relação à própria legislação brasileira em relação à educação inclusiva. (GESTOR 3, 2018).

A gente fica completamente comprimido entre aquilo que a lei, o município nos diz e aquilo que nós entendemos como escola né, que é na verdade criar espaços adequados de convivência, espaços adequados aonde possa acontecer aprendizagem e a gente fica ali no meio. (GESTOR 14, 2018).

Outro fator é a indeterminação da legislação sobre educação inclusiva e sua aplicação nas legislações educacionais nos Estados e Municípios. (GESTOR 11, 2018).

As instituições vão desenvolvendo a inclusão na escola a partir da interpretação legal e apesar da troca de experiência com sindicatos, conselhos de

direito e outras esferas, muitas lacunas se apresentam na medida em que a legislação orienta sobre determinado tema e modo de proceder, o município por sua vez entende de outra maneira e orienta a execução de maneira distinta.

O Decreto¹⁹ 7.611 de Novembro de 2011 em seu Art. 5º define:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. (BRASIL, 2011).

Na medida em que a própria legislação se coloca como apoio técnico e financeiro para o sistema público de ensino em relação ao Atendimento Educacional Especializado deixa descoberta, mesmo que tecnicamente, as instituições privadas de ensino, sem que tenham aonde buscar amparo para compreender melhor a sua atuação na inclusão, se estão realizando as ações da maneira correta, sem dúvida essas incertezas fragilizam o processo de inclusão dentro da instituição podendo levar a estagnação quando algo é realizado, vem dando certo e não está sendo questionado pelos órgãos reguladores.

Na questão do apoio financeiro, as instituições privadas não recebem qualquer subsídio que lhes auxiliem a se preparar melhor, por outro lado admite-se matrícula dupla dos alunos de inclusão para os alunos matriculados na rede pública de ensino para acesso aos recursos do FUNDEB, conforme O Decreto²⁰ 7.611 de Novembro de 2011:

Art. 4º O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º-A do Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

“Art. 9º-A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2011).

¹⁹ Decreto Nº. 7.611 de 17 de Novembro de 2011, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

²⁰ Decreto Nº. 7.611 de 17 de Novembro de 2011, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

As instituições públicas de ensino necessitam, sem dúvida, de maior investimento financeiro e técnico para seu desenvolvimento, mas há de se refletir uma regra mais justa até mesmo para efeitos de comprovação do atendimento que vem sendo realizado pelas instituições privadas de ensino. O apoio técnico necessita ser direcionado também às instituições privadas na medida em que estão debaixo da mesma legislação, evitando assim interpretações equivocadas do real sentido da legislação.

Então avançar por exemplo em dar alimentação, alguém responsável para dar essa alimentação em um intervalo, isso já foge à lei não diz que eu tenho que ter isso e aí olha a discussão por onde que pode caminhar. Então por isso que eu digo, essa discussão legal, essa discussão de modelo ela atrapalha o desenvolvimento do nosso trabalho também e é um desafio, porque também avançar nesse contexto aí está fora da lei também. (GESTOR 5, 2018).

Percebe-se na fala do Gestor acima o entendimento da contrapartida da família para auxiliar o aluno com deficiência fora da sala de aula. Esse é um exemplo de que não há um entendimento claro de até aonde a escola pode avançar no atendimento ao aluno extraclasse. Cada instituição atua conforme orientado principalmente por suas legislações estaduais e municipais, não havendo unidade de atuação e portanto, também não conseguem se apoiar nos momentos de dúvidas em relação ao modo de proceder. Ainda há outras dificuldades vivenciadas pela legislação que extrapolam a própria legislação da inclusão como veremos na sequência.

[...] como que eu vou conversar com essa estrutura que é mais que centenária né?! Eu tenho instâncias de liberação, de autorização para obra que envolve Patrimônio Histórico, é toda uma série de negociações técnicas e legais que precisam ser feitas antes de iniciar uma obra que visa atender um caso por exemplo de acessibilidade né. (GESTOR 9, 2018).

A dimensão trazida por um dos Gestores acima é o impasse da legislação de inclusão e com outras legislações, na medida em que nossas instituições possuem uma trajetória histórica de longa data, as instalações são muito antigas, sendo consideradas patrimônio histórico, qualquer necessidade de ajuste para acessibilidade acaba por esbarrar na burocracia legal fazendo que um projeto leve muito tempo para ser aprovado ou que nem seja aprovado.

O que fazer diante desses dilemas, se não encontramos respostas claras nas legislações e não se tem o apoio necessário para esclarecimento de incertezas? Como projetar novos caminhos para a educação inclusiva dentro na proposta pedagógica das instituições seguindo aquilo que a legislação define?

Dada a extensão da temática e a repercussão em diversas áreas da educação vemos que é necessária uma maior interlocução entre o poder público, órgãos reguladores e as instituições de ensino privadas no sentido de orientar mais que judicializar os processos, forçando a escola a desenvolver um modelo de inclusão sem que consigam compreender o real sentido da execução. O processo de inclusão precisa ser dialogado na sociedade, principalmente pelo fato de muitas experiências exitosas estarem sendo desenvolvidas para além daquilo estabelecido pelos instrumentais regulatórios.

6.3.2 Projeções Externas e a Judicialização

Os Gestores ao discutirem sobre a importância que as legislações e normativas representam para as escolas trazem também para discussão as projeções externas que vivenciam pelos mais diversos órgãos do Poder Público, Sindicatos, Conselhos, entre outros:

Eu vejo que a discussão às vezes por uma questão de força de lei ela se torna muito rasa, aqui no nosso Estado a gente teve inclusive uma participação do SINEPE muito forte e às vezes com uma leitura equivocada até talvez pela força de que se colou, mas é algo que realmente tem que se pensar, tem que se tencionar, tem que mensurar. (GESTOR 12, 2018).

[...] um direito que ainda não está instituído eu diria, mas é um direito que agora nos últimos 3 anos ele ganha força da lei e a partir disso também a instituição ela começa a responder em outros patamares diante daquilo que é o Ministério Público, que é o Conselho Estadual de Educação. (GESTOR 1, 2018).

Vem todo mundo delegar para escola, é o ministério público, são sindicatos, são as famílias, são os profissionais da saúde e a escola na verdade ninguém com muita clareza né, da legislação, da adequação dos ambientes, então vem muita cobrança e pouco apoio. (GESTOR 2, 2018).

[...] e ela só dizia assim: “só pode ser essas deficiências muito severas né, qualquer outra não entra nisso”. Nós tínhamos na época, o ano passado em torno de quase 300 crianças com necessidades especiais, mas para ela, ela não achou 5, só achou 3 ou 4. (GESTOR 3, 2018).

Os três primeiros Gestores trazem para discussão que após a inclusão ter ganhado força de lei, muitas instâncias da sociedade civil governamentais ou não projetam uma grande transformação sobre a escola e as cobranças chegam através das mais diferentes demandas, mas sem muita clareza do que realmente esperam que aconteça no universo da inclusão, então são realizadas exigências por essas instâncias que em um primeiro momento de criação da lei sem um período de adaptação, fica difícil de conseguir administrar. Entre os fatores destaco a questão da acessibilidade em estruturas consideradas patrimônios históricos como já se discutiu anteriormente.

Da mesma forma com a inclusão ganhando visibilidade e força de lei, as instituições passam a ser chamadas a responder as demandas de inclusão nos Conselhos de Direito, Ministério Público, Secretarias de Governo, muitas vezes tensionadas pelas famílias que desejam a inclusão ou que desejam que o filho estude em determinada instituição. É uma descoberta nova a cada dia para a escola, que até então não estava acostumada a ter a presença fiscalizatória dessas instâncias sobre o trabalho desenvolvido.

Na mesma proporção que as instituições governamentais e as próprias famílias tencionam a inclusão dentro nas escolas órgãos de defesa dos professores e funcionários como o Sindicato tencionam para que os profissionais sejam melhores remunerados por atuarem com a inclusão, diminuição da carga horária, entre outras idealizações previstas e as vezes nem previstas nas legislações. Isso coloca a escola entre dois grandes atores da educação inclusiva, os órgãos regulatórios e as famílias de um lado e sindicatos e colaboradores docentes ou não docentes de outro.

Por certo que no avançar dos anos no desenvolvimento da inclusão nas instituições de ensino, esse tipo de tensionamento tende a diminuir pela própria prática adquirida, mas todo o começo de uma grande mudança impacta na sensibilidade de compreender o momento de cada instituição no compasso com a inclusão, há de se contar com muita paciência e empatia para não incorrer em processos desgastantes pela falta de conhecimento que muitas vezes só é adquirido com a prática.

Na fala do Gestor 3 é possível perceber a forma como a fiscalização da inclusão pode ser muito dura para a escola. Como já discutimos acima o Censo Escolar da Educação Básica reconhece apenas algumas deficiências, ficando muitos transtornos psíquicos, emocionais, déficit e outros fora dessa contabilização, mas para

a realidade de uma escola são alunos público da inclusão e que carecem de um olhar diferenciado, mais cuidadoso. Na fala do Gestor o profissional do Ministério Público que realizou visita técnica à instituição, informa que eles precisam reconhecer como público alvo da inclusão apenas as deficiências mais severas, sendo que de um público de 300 alunos inclusivos apenas 1,3% foram reconhecidos como.

Nesse escopo, o trabalho desenvolvido pela instituição de acompanhamento de todo um grupo que necessita de uma atenção mais especializada não é valorizado de certa forma, não é reconhecido como um trabalho de inclusão, mas também não é claramente orientado sobre a forma de proceder mais próxima daquilo que é estabelecido pelas legislações e normativas e desse processo ocorrem as judicializações.

[...] então evitamos o Ministério Público, evitamos a dimensão jurídica, é uma série de cuidados, mas sempre muito transparentes também com a família tanto quando ao ingresso ou quando já está no Colégio e que se a proposta [...] é uma proposta para aquele determinado caso enfim né. [...] agora, as exigências elas recaem toda sobre a escola, aí a questão orçamentária, a questão financeira ela precisa ter uma política, precisa ter um investimento institucional para dar conta né, trabalhamos também com uma classe de família que tem um esclarecimento, que sabe quais são os seus direitos e muitas vezes chegam e chegam também exigindo, então todo esse processo ele é um processo muito discutido entre Direção, equipes, centro de inclusão e a própria família. (GESTOR 1, 2018).

Aqui [...] é muito mais enfático que todos os outros Estados, eu não conheço nenhum que seja igual a esse em termos de politização, de criminalização e de judicialização, isso tudo não ajuda para a gente oferecer uma boa oportunidade de formação à crianças, jovens, adultos com necessidades especiais. (GESTOR 3, 2018).

Na fala dos Gestores já é possível perceber a preocupação que possuem com a judicialização dos processos de inclusão e aqui podem ser destacados alguns elementos, o desgaste na relação com a família que pode impactar no desenvolvimento do aluno, a imagem institucional enquanto instituição da Companhia de Jesus e instituição privada de ensino referência na qualidade de ensino, portanto não são processos simples de serem encarados pelas instituições que já estão visadas pela sociedade de um modo geral, pelos órgãos fiscalizadores, pelas famílias.

A judicialização dos processos por vezes é necessária para que as instituições saiam de um “status quo”, onde não percebem a importância da mudança para o processo de inclusão educacional é claro que deve ser sempre a última instância a

ser recorrida quando foram esgotadas todas as possibilidades de avanço entre escola e família, escola e órgãos fiscalizadores/reguladores.

Como podemos perceber na fala do Gestor 1 é necessário sempre acolher a família com muita transparência e clareza sobre a proposta de inclusão assumida pela instituição de ensino e também as suas limitações ao que se refere a capacidade do atendimento qualificado que o aluno de inclusão necessita, a capacidade orçamentária de oferecer a melhor qualidade da educação para esse aluno, assim é necessário também dialogar com as famílias que são atendidas em nossas instituições, são famílias esclarecidas sobre os seus direito, logo essa potencialidade precisa ser melhor explorada pelos Colégios fortalecendo cada vez mais seu projeto pedagógico inclusivo.

6.4 SERVIÇO SOCIAL E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

Complementando a abordagem da pesquisa a partir do Serviço Social, esse último momento da análise de dados aborda um pouco da relação entre a Educação, Educação Inclusiva e Serviço Social a partir da visão dos Gestores das instituições pesquisadas, dialogando com o Código de Ética do Assistente e algumas bibliografias de referência de Serviço Social na educação.

Acho que o Serviço Social faz uma função fantástica, porque tem que estar nos cutucando o tempo todo né, e acho que esse, esse profissional que está lá, olhando e pensando nessa adaptação, pensando nessas formas mais humanizadoras de convivência, acho que é fundamental, acho que a gente precisa realmente estabelecer parcerias, talvez mais é... educativas, talvez parcerias mais efetivas para qualificar essa nossa ação educativa né. (GESTOR 8, 2018).

[...] eu acho que o Serviço Social nos dá um compasso de segurança na análise de situações mais amplas, acho que é um olhar qualificado para abrir horizontes para nós que somos pedagogos né, estamos muito mais preocupados com a situação de ensino-aprendizagem, mas sabemos que situações que envolvem ensino-aprendizagem nos casos de inclusão elas merecem uma atenção muito mais ampla, então o radar mais amplo eu diria assim metaforicamente que o serviço social é um radar mais amplo para promover o entendimento dessas situações de inclusão que nós somos chamados a acolher. (GESTOR 9, 2018).

[...] o Serviço Social ele nos auxilia, as vezes com políticas, as com um projeto, às vezes com uma determinada ação, às vezes com um feedback para equipe pedagógica, de um olhar dessa família que a equipe pedagógica não tem. (GESTOR 1, 2018).

A Assistente Social ela vem com um olhar que vai além disso, posso estar falando errado, mas eu imagino isso, ela vem com a questão da lei que ela domina, da questão dos órgãos internos que pode assessorar essa criança de inclusão né. (GESTOR 10, 2018).

[...] é um desafio bem grande e muita coisa fica invisível aos nossos olhos e às vezes um olhar técnico, um olhar assim mais aguçado para essa questão social ele nos ajudaria, ele nos agregaria muito valor, seria mais um personagem, mais um olhar para dizer: “não, vamos por ali”, apontar as possibilidades. (GESTOR 2, 2018).

Na fala dos Gestores acima é possível perceber um pouco da visão projetada sobre o Serviço Social na medida em que o compreendem dentro de uma função realmente importante na estrutura das instituições, mas ainda muito voltada para o atendimento da inclusão acadêmica dos alunos com deficiência ou que vem de uma inclusão socioeconômica como no caso de alunos bolsistas.

Na fala dos Gestores 8 e 2 identifica-se um desejo dos Gestores em estabelecer parcerias de atuação mais próximas com o Serviço Social no sentido de que a atuação para o atendimento ao aluno seja cada vez mais qualificada e mais completa, o Gestor 9 fala em ampliar o radar de compreensão dos processos que envolvem o aluno e que refletem no processo de ensino e aprendizagem.

Os Gestores 1 e 10 trazem em sua fala uma das importantes competências de atuação do Assistente Social na contribuição com projetos, um olhar mais aprofundado e qualificado sobre direitos, legislações complementando a abordagem pedagógica.

Hoje o papel do Assistente Social na Política de Educação assume uma dimensão estratégica na luta pela qualidade educacional, pelo fato da profissão estar historicamente ligada às reivindicações sociais por direitos, a agenda política nessa área volta-se para a consolidação da educação como parte integrante da seguridade social, fechando um projeto de democracia e cidadania plena através da proteção social interligada com outras políticas públicas.

Resgato a fala de um Gestor sobre a importância do papel de cada profissional no fazer educação:

Na verdade, é imaginar que eu estou de um lado do rio e o outro está no outro lado, mas o rio que nós estamos convidados a mergulhar é o mesmo, é a educação e ali está o aluno, ali nós precisamos fazer o nosso trabalho valer a pena, então eu vejo o Serviço Social no trabalho de inclusão com pessoa com deficiência ela tem que estar como que mergulhada, olhando para esse mesmo objeto ou o mesmo fim que é a educação. (GESTOR 6, 2018).

É a partir dessa reflexão que o Serviço Social e qualquer outro profissional atuante na área da educação deve ser compreendido dentro de uma estrutura escolar como parte importante para desempenhar o seu melhor na formação do aluno, nossos esforços devem estar voltados a construir uma educação de qualidade juntos para formar sujeitos conscientes, competentes, compassivos e comprometidos.

6.4.1. Revisitando o Projeto Ético Político do Serviço Social - da Centralidade à Interdisciplinaridade

Todo o projeto societário e o próprio projeto ético político do Serviço Social estão inseridos em meio a contradições econômicas, sociais e na dinâmica das classes sociais antagônicas, o Serviço Social por sua vez está no meio, estando de um lado os interesses de classes, a reprodução social das relações capitalistas e de outro a questão social, o proletariado.

Assim seguindo naquilo que o projeto ético político profissional destaca, Valente e Silva (2018) afirmam que nos mais diferentes espaços sócio-ocupacionais o Serviço Social tem como responsabilidade defender o compromisso pela garantia dos direitos sociais contribuindo para o crescimento social, político e cultural dos sujeitos, logo na área da educação que vem sendo tão afrontada nos últimos anos com uma atuação mínima do Estado, o Serviço Social desempenha o papel de levar a educação para o nível de proteção social integrando à Seguridade Social.

Entretanto essas compressões são muito particulares e claras para uma profissão que tem em seu projeto ético político a construção de um novo projeto societário pautado na justiça social, igualdade e garantia de direitos, mas esse projeto infelizmente não conversa com a realidade atual, nem com a maioria de outros projetos profissionais, assim é comum que as ações desenvolvidas pelo Serviço Social na linha da garantia de direitos seja vista por outros profissionais com estranheza, pois não integram aos preceitos daquilo que possuem como projeto de sociedade ou como projeto profissional.

Noto que o Serviço Social contribui para uma sobreexpectativa que pode não se realizar, dadas as circunstâncias em que os serviços da rede pública se encontram. Talvez, poderia ser uma demanda para otimizar processos educacionais. Não tenho clareza sobre o que é mais pontual e o que mais estrutural. (GESTOR 11, 2018).

O Serviço Social por trabalhar diretamente com as expressões da questão social, está preparado tecnicamente para lidar com as possíveis frustrações. Quando se realiza o acompanhamento, atendimento e encaminhamento de uma família, aluno ou determinada situação, nem sempre as ações desenvolvidas resultam em experiências exitosas, mas isso acontece em qualquer área profissional que trabalhe com relações humanas, a diferença é como o profissional enfrenta essas situações, isso pode vir como uma potencialidade que não esgota a atuação apenas por um linha de trabalho, pelo contrário pode impulsionar a buscar novas estratégias de atuação, ou então assume a inércia de não tentar e permanece um círculo vicioso de ter a ação sem reação.

Assim, na medida em que as formas de atuação são distintas, compreender aquilo que outro profissional com outra formação está realizando é um exercício de revisitar a sua prática, mas quando isso não ocorre, gera a centralidade na atuação e o profissional fica restrito a desenvolver as ações nas quais os Gestores pensam ser a única linha de atuação em que o profissional está capacitado para trabalhar.

O nosso Serviço Social hoje ele está muito numa inclusão socioeconômica, esse é o acompanhamento que nós realizamos, claro nesse acompanhamento socioeconômico também tem aparecido outras situações que o Serviço Social acaba apoiando o pedagógico. (GESTOR 12, 2018).

Eu acho que o Serviço Social ele entra muito mais como um... olhando sob a ótica de pegar um aluno bolsista de inclusão é muito mais um suporte para a área acadêmica do que um papel de protagonismo ou algo nesse sentido. (GESTOR 13, 2018).

[...] então hoje eu visualizo a Assistência Social dentro de um Colégio da Companhia como modelo nosso, que a gente conhece mais como esse trabalho bem específico, direcionado para a questão das políticas públicas de inclusão naquilo que é a filantropia da lei e etc...

Então ela tem essa função, ela tem esse papel, ela tem um protocolo a seguir, tem notas técnicas e etc... e ela desenvolve o seu trabalho. Ao longo do processo uma vez integrado na comunidade acadêmica há momentos de suporte pedagógico em que entra a Assistência Social e nos dá suporte com determinados encaminhamentos, seja uma necessidade, seja um atendimento a uma família, seja uma família de inclusão que não tenha condições financeiras de um encaminhamento para um psicopedagogo, para um neuro, um oftalmo etc... visitas locais, então eu visualizo muito por aí. (GESTOR 1, 2018).

Como é possível perceber na fala dos Gestores o Serviço Social embora atue por muitas vezes como suporte para a área pedagógica a preponderância na atuação é com a inclusão social a partir da análise socioeconômica dos alunos bolsistas e suas famílias. Alguns Gestores relatam a participação e envolvimento do profissional em

outras demandas além das tradicionais que é chamado a responder, mas ocorre de forma muito pontual, porém com relatos de experiências exitosas.

Atuar com apenas uma vertente é uma forma de centralidade por compreensão daquilo que é competência técnica, outro tipo de centralidade identificada é naquilo que é pensado na individualidade da atuação em detrimento da coletividade, podendo resultar em uma resistência profissional que não contribui para a gestão dos processos de trabalho.

Compreendo e vejo essa contribuição possível quando não há estruturas, protocolos, processos e práticas já instituídas desde a área acadêmica. O Serviço Social desconhece o chão de fábrica da educação básica e nele há [...] um emaranhado complexo a ser gerenciado. Há famílias de estudantes, Colégio (professores-estudantes-famílias-equipes pedagógicas), famílias com filhos com deficiência, presença de profissionais externos, relações muitas vezes com matéria para judicialização... tudo sob a égide do atendimento educacional especializado. A Educação Básica se rege por sua legislação, diretrizes curriculares, saberes e práticas escolares. Por isso me questiono sobre especificidades dos aportes da área de Serviço Social. (GESTOR 11, 2018).

A parte de inclusão é responsabilidade da área acadêmica, então a nossa Assistente Social por exemplo hoje, essa interação eu vejo como até certo ponto limitada, justamente pela área acadêmica dar conta do atendimento a esses alunos. (GESTOR 13, 2018).

A forma de visualizar a atuação do Assistente Social vem carregada de uma resistência de abrir a sua própria área preponderante para outros profissionais, o discurso está ainda muito fechado em não permitir que outro profissional interfira na sua área e essa é uma forma de pensar muito distanciada da gestão educacional. Por outro lado, a formação do Assistente Social é muito voltada ao trabalho inter e multidisciplinar, logo esse é um processo natural da profissão, que ao longo dos anos vem se fortalecendo em outras políticas públicas para além da educação, é uma experiência exitosa que precisa ser melhor explorada na área da educação. Lück (2015) contribui:

Em linhas gerais, a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos do seu processo de implementação. (LUCK, 2018, p. 36).

Por outro lado, não se pode também abrir mão daquilo que é formação que é técnico e de atribuição privativa de cada profissional para não correr o risco de atuação desvinculada de capacidade técnica para responder à demanda.

[...] você tem pedagogia e você tem o Serviço Social, a pedagogia tem um objeto, o Serviço Social tem seu objetivo também, aqui nós estamos discutindo os três no coletivo porque fazem parte de uma organização escolar, então primeiro cada um tem o seu objeto, cada um tem o seu método de trabalho, cada um tem o seu fim, eu acho que isso tem que ficar muito claro. (GESTOR 1, 2018).

[...] nós sempre dizíamos nós da área acadêmica não damos opiniões sobre esse parecer técnico que é dado pelo Serviço Social. (GESTOR 11, 2018).

No Código de Ética ²¹ profissional fica estabelecido como princípio a “Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual”, além disso veta o profissional de “assumir responsabilidade por atividade para as quais não esteja capacitado/a pessoal e tecnicamente”, assim é seguro refletir que um Assistente Social precisa estar atualizado para assumir outras áreas de atuação e a inclusão é uma delas, não basta por enfrentamento desejar assumir outras funções sócio-ocupacionais, sem estar tecnicamente preparado para, por outro lado necessita de oportunidades para desempenhar sua atuação naquilo em que está habilitado para atuar.

As expressões da questão social apontam desafios à área da educação em que as respostas já não possíveis de serem assumidas por um profissional de uma única área. Almeida (2007), expressa que em se tratando da questão social identificada na educação ela não é exclusiva daquela política social, mas sim vem de outras deficiências da conjuntura de vida social que refletem também em outras políticas.

De modo geral a Base Curricular do Curso de Serviço Social é bastante diversificada e permite que possamos ser profissionais sabedores e qualificados para atuar nas mais distintas áreas. No entanto a área da Educação ainda é campo a ser conquistado e que precisa de espaço para mostrar sua contribuição na construção de uma educação de qualidade e igualdade.

²¹ Código de Ética do Assistente Social Lei 8662 de Março de 1993. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf

Nessa perspectiva como é possível pensar o atendimento às expressões da questão social na educação sob a ótica de apenas uma área profissional? Entende-se que ao limitar a discussão da inclusão a uma única área do conhecimento restringe-se também a capacidade de avançarmos na discussão da inclusão e assim não evidenciamos mudanças no cotidiano do fazer educação. Portanto a lógica de pensar esse trabalho é para a construção de estratégias de enfrentamento da realidade com a organização de um trabalho coletivo.

Eu vejo que é uma potencialidade que a gente tem de agregar mais um olhar para esses processos que muitas vezes não são percebidos pelo acadêmico, nossa formação é na área da pedagogia, das licenciaturas e a gente tem um olhar de boa vontade em relação a muitos casos, o que precisamos fazer é sair do senso comum e ter instâncias de consulta para poder melhor nos instruir, fazemos isso com questão jurídica até, com questão jurídica voltada à inclusão, foi feito ano passado uma série de discussões e vejo que o olhar do Serviço Social pode vir também a somar nessa direção e ser um outro olhar, uma especialidade à parte que pode se alimentar alguns processos, colaborar para o discernimento mesmo. (GESTOR 9, 2018)

O debate sobre a inserção de Assistentes Sociais na área da educação segundo o CFESS (2011), ocorre desde a década de 1930, é um campo crescente que vem cada vez mais produzindo importantes e significativos avanços para a profissão e para a própria política de educação. A integração do Serviço Social com a Educação certamente possibilita o crescimento das duas áreas, uma vez que se complementam em sua dimensão educativa.

Dada a sua dimensão educativa, o Assistente Social pode produzir efeitos diretos nas condições humanas e sociais da escola, haja vista que, dentre os seus direitos e responsabilidades registra-se a participação na elaboração e gerenciamento das políticas sociais, e na formulação e implementação de programas sociais [...]. (SOUZA, 2013, p 8).

[...] eu acho que tem sim e é aí ele começa a se misturar pedagógico com o social, aí começa a se misturar, começa laços que começa até tu não entender muito bem, se eu estou trabalhando aqui educação e social é tão junto? tão estreito?, tão puro, tão fio que... oque será que é isso aqui? É minha área mesmo? (GESTOR 5, 2018).

Eu acho imprescindível, a gente tem que qualificar realmente no Serviço Social aquilo que trará o apoio e o olhar necessário que nós educadores não temos, a gente precisa de um especialista nessa área, então a escola que trabalha com inclusão, obrigatoriamente hoje ela teria que ter um Serviço Social para dar esse apoio, esse acompanhamento, essa orientação. (GESTOR 12, 2018).

O Serviço Social pode contribuir no processo de construção de uma educação de qualidade, enriquecendo através da produção de conhecimento e trabalho interdisciplinar as alternativas de enfrentamento aos desafios da educação e as expressões da questão social que cada vez mais se tornam presentes e visíveis nessa área. O Serviço Social como profissão inserida na luta pela garantia de direitos acredita na política social de educação como um direito de todos e a sua qualidade como consequência do trabalho desenvolvido.

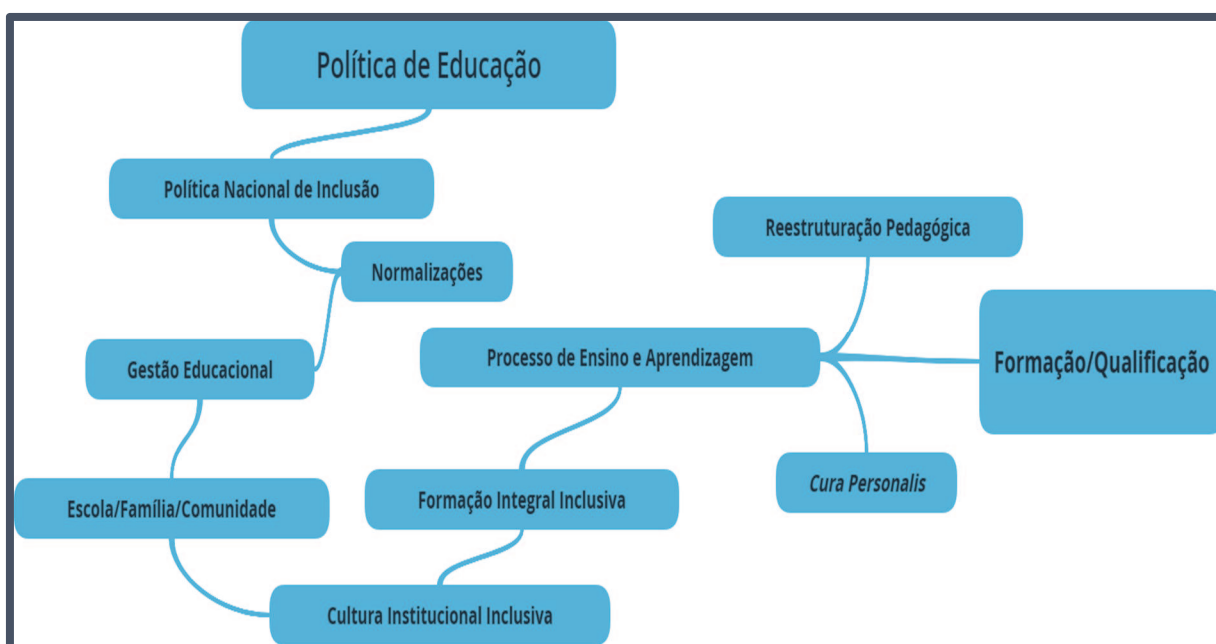
Na fala do Gestor 5 percebe-se a importância e o desejo de atuar de forma interdisciplinar, agregando cada um naquilo que é técnico e que lhe compete transformando nossos espaços de atendimento e acompanhamento em atuações dialogadas, muito qualificadas e voltada para garantir a melhor qualidade da educação aos nossos alunos.

7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Olhando para o objetivo geral da pesquisa faço um resgate das etapas percorridas, sendo que primeira parte do objetivo consiste em analisar as estratégias da gestão educacional para a inclusão de alunos com deficiência a qual foi desenvolvida ao longo da análise dos dados, já a última parte do objetivo é contribuir com novas estratégias a partir de daquilo que foi pesquisado e analisado.

Projetando o olhar para a análise dos dados desenvolvida identificamos alguns elementos que podem ser compreendidos como alicerces da educação inclusiva. Abaixo trago um pequeno mapa mental que organiza os temas discutidos na análise dos dados e que darão suporte para a construção da proposta de intervenção.

Quadro 4 - Mapa Mental da Análise dos Dados



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o quadro acima, nossas instituições estão orientadas por uma Política maior de Educação que dá diretrizes gerais às instituições de ensino e delibera acerca de diversas áreas da educação, entre elas a educação inclusiva que acima está representada pela Política Nacional de Inclusão, ambas as Políticas possuem diretrizes expressas em normalizações que regulam sobre os preceitos legais a serem respeitados pelas instituições além de oferecem subsídio para atuação.

A Gestão Educacional dentro das instituições possui um papel fundamental na mediação entre aquilo que as normalizações trazem para a atuação dentro da realidade institucional, buscando pensar as estratégias de forma dialogada com a família e comunidade educativa, dessa relação emerge a Cultura Institucional In/excludente conforme as decisões de gestão que são tomadas.

O foco da instituição é o aluno e o seu Processo de Ensino e Aprendizagem na formação integral do sujeito, como expresso anteriormente ampliamos esse conceito para a Formação Integral Inclusiva, mas para atingir esse objetivo plenamente se faz necessário atentar para três importantes elementos: a Reestruturação Pedagógica a partir da consolidação de uma política de inclusão com diretrizes e orientações muito claras, a “*cura personalis*”, modo de proceder que deve servir como motivação para olhar para nossos processos de trabalho e por fim a **formação e qualificação** na qual se desenvolve o proposta de intervenção.

Com tantas frentes necessárias de trabalho, tão importantes para atingir a Formação Integral Inclusiva, desenvolvendo uma educação de qualidade para os alunos de inclusão, a definição pelo foco na formação e qualificação ocorre pelo entendimento de que ela se faz presente e necessária em todos os elementos destacados acima no mapa mental, sendo elemento fundamental na construção e avanço dos processos mais complexos.

Dessa forma entende-se que a escola precisa estar preparada para atender a essa demanda da inclusão de maneira qualificada, proporcionando avanços para uma educação inclusiva de qualidade que atente não somente para o ingresso do aluno no ambiente escolar, mas para seu desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo. Nesse escopo o projeto tem a intencionalidade de promover a conscientização de toda a comunidade educativa em relação a educação inclusiva, de maneira técnica e qualificada.

Quando é abordada a ideia de comunidade educativa compreende-se todos os educadores docentes e não docentes, todos alunos e famílias de alunos inclusivos ou não. Trabalhar com esse público é necessário no sentido de ir em direção a construção de uma cultura institucional inclusiva e só se torna cultura quando os costumes, crenças, moral e hábitos são compreendidos de forma natural no meio que interagem e se relacionam.

A proposta de organiza em 3 eixos de trabalho com públicos diferenciados. Sendo o primeiro eixo os educadores docentes e não docentes que se desdobrará em dois devido as especificidades de cada área de atuação. O segundo eixo são os alunos e por fim o terceiro eixo que é a família.

De modo geral com os educadores a formação e qualificação sobre a inclusão deve ocorrer em um primeiro momento com todo o corpo de colaboradores da instituição, através do conhecimento sobre o que é a inclusão, como ela repercute em nosso dia-dia na sociedade, um verdadeiro momento de sensibilização para a temática ocorrendo de forma técnica e bem qualificada. Esse momento de aproximação com a realidade precisa contar com um mediador externo conhecedor da temática capaz de envolver cada colaborar na atividade.

O momento pode ser enriquecido com dinâmicas, vivencias e espaços de troca de conhecimentos, dúvidas, certezas, críticas e até mesmo que possam expressar suas frustrações com relação ao trabalho com a inclusão. Isso se faz necessário no sentido de analisar os limites e possibilidades de avanço que a instituição tem em relação a construção de uma cultura inclusiva e assim definir estratégias de atuação.

Construir novas estratégias para a gestão educacional que contribuam no desenvolvimento da inclusão dentro das instituições é pensar em um trabalho mais coletivo e essa proposta traz isso muito fortemente onde não se volta apenas para o professor, Direção ou funcionários, pelo contrário pensa na interlocução de todos os espaços do Colégio dialogando conjuntamente nas áreas comuns e se aprofundando tecnicamente nas áreas de domínio específico de cada profissional.

É imprescindível, portanto, investir na criação de uma política de formação continuada para os profissionais da educação. A partir dessa, seria possível a abertura de espaços de reflexão e escuta sistemática entre grupos interdisciplinares e interinstitucionais, dispostos a acompanhar, sustentar e interagir com o corpo docente. (PAULON et. al. 2005, p. 22).

Os espaços de formação conjunta entre educadores docentes e não docentes precisam ser sistemáticos e com temas sempre muito próximos da realidade de cada profissional, para que se visualizem no atendimento e se sintam contemplados e motivados a seguir com o trabalho de inclusão.

Por outro lado, tem a formação naquilo que específico de cada área, portanto se faz necessário a criação de espaços de discussão, Grupos de Trabalho que

tematizem as experiências vividas com a inclusão e possam suscitar questionamentos, tirar dúvidas de seus colegas, capacitando-os e aprendendo conjuntamente. Cada grupo de trabalho deve ser constituído por profissionais com funções distintas dentro da instituição existindo em cada grupo dois moderadores responsáveis por levantar os temas e demandas que o grupo entende como necessárias de serem discutidas, além de preparar material técnico a ser socializado com os educadores nos espaços de formação. Os Grupos de Trabalho de docentes devem ser compostos apenas por docentes, na intencionalidade que discutam e socializem aquilo que é o cotidiano da sua atuação com o aluno.

Os espaços de formação podem ter uma sistemática de organização com um encontro mensal por grupo ao longo do período que se fizer necessário para que a instituição assuma uma maturidade em relação a temática da inclusão e incorpore isso como uma cultura inclusiva presente no ambiente escolar. Os moderadores devem contar com o apoio de um profissional qualificado na área, conhecedor das bases de dados e que possa lhes dar condições de se prepararem para capacitar os colegas. Esse profissional de apoio pode ser docente ou não docente desde que esteja qualificado para assumir com muita responsabilidade a área da formação em educação inclusiva.

Os encontros dos moderadores com os profissionais de apoio devem ocorrer ao menos uma vez ao mês em um período que anteceda os encontros dos Grupos de Trabalho, na finalidade de planejar o cronograma e plano de capacitação do próximo encontro com a temática já definida.

Cada encontro dos Grupos de Trabalho precisa de um breve relato do que foi discutido como: pauta, sugestões, encaminhamentos e demandas que precisam de uma resolução a curto prazo. São avanços que se desenvolvem na medida que vão sendo sistematizados e partilhados com a equipe Gestora, capaz de promover grandes modificações na educação inclusiva dentro da instituição, pois está em constante movimento de propor, desenvolver, avaliar e evoluir. Os Grupos de Trabalho devem ter essa característica de propor, desenvolver e avaliar nos encontros se as estratégias definidas vêm dando certo, precisam ser repensadas ou podem avançar ainda mais.

Para tanto, é necessário um processo contínuo de interlocução entre educadores e encontros sistematizados com a equipe interdisciplinar de

apoio, na perspectiva de manter um canal aberto de escuta para estes profissionais. Assim, é possível lidar com os impasses do cotidiano da sala de aula e do ambiente escolar, trocando experiências e aprendendo novas formas de ensinar. Como aponta Kupfer (2001), o professor precisa sustentar sua função de produzir enlace, em acréscimo a sua função pedagógica, e para isso necessita de apoio de uma equipe de profissionais. (PAULON et. al. 2005, p. 22).

É com o Grupo de Trabalho e apoio dos espaços de inclusão dentro da instituição que os educadores estarão amparados a buscar apoio para o desenvolvimento do trabalho com segurança de suas estratégias de ensino e aprendizagem. Esses espaços abertos de escuta e socialização de suas vivências são importantes para fortalecer e dar visibilidade ao trabalho desenvolvido pelo educador, além de acolhimento na medida em que partilha suas vivências com os seus pares.

O segundo eixo a ser abordado é a formação dos alunos. No trabalho com esse público se faz necessário abordar temas que tratem sobre o acolhimento à diversidade, as aprendizagens diferenciadas com as quais cada aluno convive, buscando o desenvolvimento de um senso de sensibilidade, empatia e alteridade com os colegas. Trazendo a questão da inclusão para o principal foco desse projeto que é a educação integral do aluno, cabe pensar que estabelecendo processos inclusivos na origem da formação moral e ética de um sujeito, logo nos primeiros anos escolares é uma estratégia de lidar e poder evitar futuras exclusões, corroborando essa ideia trago as considerações de Rodrigues, (2006):

Proporcionar a todas as crianças uma experiência educativa de qualidade, não segregada e respeitadora das diferenças individuais por muito aparentes que sejam, parece ser um meio seguro para a formação de valores que possam ser preventivos de situações mais tardias de ostracismo e conflito. (RODRIGUES, 2006, p 11).

Dessa forma apenas a formação espaçada não é necessária para que os alunos consigam desenvolver entre si mesmos uma cultura inclusiva, se faz necessária a criação de espaços diferenciados para acompanhamento sistemático desses alunos que convivem com a inclusão e também de sensibilização do coletivo de alunos para a temática da diversidade e das diferenças em seu cotidiano escolar.

Os espaços de acompanhamento se fazem necessários não apenas para o aluno inclusivo, mas também para o aluno que convive com a inclusão, pois podem sentir a necessidade de dividir os sentimentos com pessoas qualificadas para

compreender seus anseios e garantir que a inclusão ocorra sem nenhuma forma de exclusão.

Por fim outro eixo necessário a ser trabalhado na formação é a família tanto do aluno de inclusão como as demais famílias do Colégio. Trabalhar com as famílias não é uma tarefa fácil a ser assumida por qualquer gestão devido a heterogeneidade e a diversidade cultural, mas fundamental na construção de espaços mais humanizados e inclusivos.

Trabalhar com as famílias em espaços coletivos envolvendo o grupo de pais por segmento ou por unidade de ensino talvez não tivesse uma adesão necessária para o processo, por outro lado quando se traz a família para discutir questões da turma de seus filhos a adesão é maior. Chegamos a essa conclusão no Grupo de Trabalho composto por profissionais de diversas áreas de atuação no Colégio que construiu propostas de inclusão para o Planejamento Estratégico Institucional.

Assim, a formação com as famílias deve ocorrer em pequenos grupos organizados conforme as turmas já definidas, o trabalho deve ser voltado para a sensibilização e conhecimento das deficiências e limitações que a escola possui em sua realidade, trazendo importantes discussões sobre o bullying, respeito as diferenças, socialização dos espaços e reconhecimento de que cada aluno será desenvolvido dentro da “*cura personalis*”, quebrando mitos e estereótipos.

A formação com os pais não necessita ser técnica, mas precisa ser qualificada na medida em que será necessário responder as indagações e refletir com os pais em relação aos seus posicionamentos, sem que isso gere tensionamentos, conflitos e exposição dos alunos/famílias inclusivas e demais pais.

Quanto ao período para desenvolvimento da proposta de intervenção sugere-se um planejamento das atividades a médio prazo, atingindo um nível de maturidade e produção de novos resultados ao final de 2 anos após a implantação dos processos de formação continuada.

A modificação de processos em uma instituição pode gerar resistências pelo medo da inovação e mesmo pelo desconhecimento de como serão estruturadas as novas ações. As pessoas são convidadas a desinstalar-se de suas rotinas de atuação e modificar práticas que já vem sendo desenvolvidas a anos, mas que nem sempre demonstram o resultado esperado pela instituição e pela própria comunidade educativa. Abaixo socializo a narrativa de uma Gestora que aborda sobre as

limitações vividas no início da consolidação de uma política de inclusão institucional mais sistematizada.

No começo o centro de inclusão ocorreu muitas resistências em relação ao centro de inclusão, até no sentido de ah, mas como que vai ser, e uma expectativa que todos os problemas da inclusão iam ser resolvidos, olha só! Que bom se isso fosse né?! Então em alguns momentos eram resistências, das equipes e quando eu digo equipes, orientadores, de chamar o Centro de Inclusão, de envolver, então alguns encaminhamentos eram feitos de casos de inclusão e o centro de inclusão não sabia, e aí quando tinha algum problema ele era chamado. (GESTOR 4, 2018).

A fala do Gestor apresenta claramente a insegurança do corpo de educadores em começar a inclusão a partir de um novo processo, uma novidade vem carregada de muitas expectativas e resistências, mas isso é natural em um processo de gestão, necessário inclusive dando suporte para a avaliação das decisões tomadas.

As instituições pesquisadas estão em tempos diferentes em relação as adaptações físicas, curriculares e de atendimento da inclusão, pensar em um projeto de construção de um núcleo de educação inclusiva dentro do ambiente escolar é uma proposta audaciosa e necessária, mas deixaria aquelas instituições que já avançaram nesse processo sem os retornos esperados em relação a essa pesquisa desenvolvida. Muito embora algumas das instituições já possuem o atendimento inclusivo como parte do seu regimento interno e estrutura escolar, nada impede de que seus processos passem por avaliações sistemáticas das ações desenvolvidas qualificando ainda mais o trabalho com a inclusão e as que ainda não chegaram a esse nível necessário de entendimento e maturidade se encaminharão para isso em futuro breve na medida que isso vem sendo tensionado pelo próprio PEC.

É por respeitar os tempos de cada uma das instituições que se pensou muito na construção de uma proposta de intervenção válida e que visasse contemplar a todas as instituições que se mobilizaram e abriram as portas para o desenvolvimento da pesquisa. A formação e qualificação são frentes de trabalho sempre atuais e necessárias dentro de uma instituição de ensino, capaz de alavancar processos e transformar uma cultura institucional.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olhar para a trajetória da pesquisa e o caminhar das instituições pesquisadas é possível afirmar que as conclusões em que chegamos não estão acabadas e refletem muito a realidade atual pesquisada, os enraizamentos que a temática da inclusão nos trazem carecem de aprofundamento em pesquisas pelos mais diversos atores, agregando olhar múltiplos sobre uma mesma realidade. As reflexões desenvolvidas sempre podem ser mutáveis reconstruindo-se conforme as modificações societárias, o amadurecimento do tema e o que levamos de cada experiência. A pesquisa é sempre um movimento para a descoberta de aprendizados, conhecimento de novas realidades e possibilidade de contribuição científica para a sociedade e o meio em que a pesquisa se desenvolveu.

Enquanto Assistente Social, a inclusão de um modo geral é nosso objeto de trabalho, faz parte do nosso cotidiano de atuação, mas a inclusão educacional de alunos com deficiência representou um momento de desinstalar-se, deixando alguns estereótipos e certezas de lado para mergulhar em um universo de novas construções em um verdadeiro movimento de construção e reconstrução de significados sobre a inclusão.

Estar nas instituições ainda que por um curto período de tempo enriqueceu a vivência com a pesquisa e foi possível perceber a valorização das instituições pelo fato de serem convidadas a integrar e construir conjuntamente reflexões sobre os processos de inclusão dentro da RJE. O trabalho com gestores que assumem diferentes frentes de trabalho diante da realidade da inclusão trouxe perspectivas muito presentes da gestão, que são vividas no cotidiano da escola, mas não são inteiramente sentidas pela comunidade escolar. Os gestores também propuseram desafios na medida em que trazem a necessidade do modo proceder Jesuíta através do “*Magis*”, da Pedagogia Inaciana e da “*cura personalis*” se fazer presente nas discussões e ainda pelo olhar do Serviço Social. São com essas perspectivas que passaremos a dialogar com os resultados da pesquisa e seus objetivos.

Para dar conta de responder ao objetivo geral da pesquisa de analisar as estratégias da gestão educacional para inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nos Colégios da RJE da Região Sul foram definidos cinco objetivos. No primeiro objetivo, a intencionalidade era de conhecer como os gestores

pensam a educação inclusiva nos Colégios da RJE da região Sul, tão logo isso serviu como motivação para iniciar o capítulo de análise dos dados onde trouxe as visões dos gestores em relação a inclusão educacional de alunos com deficiência.

Evidencia-se uma unanimidade na compreensão da inclusão como direito e justiça social, reconhecendo-a dentro do contexto da universalidade da educação. Como é muito presente o modo de proceder Jesuíta na fala dos gestores, construiu-se o conceito de Formação Integral Inclusiva ampliando um dos alicerces da educação Jesuíta que é a Formação Integral do sujeito, compreende-se que para ser integral necessariamente precisa ser inclusiva.

O segundo objetivo de conhecer os limites, possibilidades e receptividade dos Colégios da RJE da região Sul acerca da educação inclusiva também foi bastante explorado no primeiro momento de análise dos dados, na medida em os gestores se posicionam sobre as posturas que assumem em relação a temática já fazem uma relação direta com os limites e possibilidades institucionais para a educação inclusiva. A constituição de uma Cultura Inclusiva como uma necessidade para o desenvolvimento do trabalho aparece como um ponto de realce em todas as instituições, tanto como potencialidade como um enorme desafio, pois falar em cultura pressupõe um engajamento maior de toda a comunidade educativa.

Assim os limites estão diretamente ligados às estruturas do como fazer a educação inclusiva, como ter uma formação que permita ao educador se abrir para a realidade da inclusão, o trabalho com a família dentro dos perfis identificados acima, a própria sustentabilidade financeira e as dúvidas que a legislação gera nas instituições. Já as possibilidades estão na capacidade de oferecer formação aos educadores, estruturas físicas adaptadas ou em adaptação com projetos muito claros e bem definidos, condições financeiras de investir na educação inclusiva, corpo docente bem qualificado e o próprio modo de proceder Jesuíta.

Ao explorar as ações de educação inclusiva que estão sendo realizadas nos Colégios com vistas ao acesso, permanência e conclusão de alunos com necessidades educativas especiais identifica-se através da fala dos gestores que os esforços estão concentrados em garantir aquilo que é o papel da escola na formação do aluno possibilitando através das adaptações do currículo, avaliações diferenciadas, acompanhamento sistemático entre outras ações que o aluno desenvolva-se não apenas socialmente, mas cognitivamente. Para atingir a esses objetivos institucionais

as instituições possuem políticas de inclusão e espaços de suporte à área pedagógica para o desenvolvimento do seu trabalho. Como limitador no desenvolvimento dessas ações e que chama a atenção pelo fato de impactar na vida do aluno é o elevado número de alunos que as estruturas institucionais mantêm por turma, dificultando o trabalho individualizado não apenas com o aluno de inclusão, mas também com os demais.

Outro elemento que parecia ser uma realidade distante da educação inclusiva é a avaliação externa e *rankeamentos* que avaliam as instituições por métricas e recortes sem uma análise mais aprofundada da realidade que vivem as instituições. As escolas Jesuítas por não serem instituições de mercado lascivo, prezam pela formação integral do sujeito, mas disputam espaço com instituições que visam o lucro e alicerçam a imagem de suas instituições como as melhores nos rankings e avaliações. As instituições Jesuítas precisam balancear essa equação sem negligenciar nenhum dos lados para garantir a sustentabilidade financeira, imagem de excelência acadêmica e ser uma instituição comprometida com a formação integral inclusiva.

Com relação ao objetivo de analisar como estão estruturados os processos de gestão educacional para o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, percebe-se uma disparidade grande entre as instituições nas compreensões sobre o que é gestão educacional. Alguns gestores compreendem a lógica a partir de uma visão mais voltada para a administração educacional, outras, porém já superaram o paradigma da administração indo para o campo da gestão educacional, nesses espaços os avanços na área da inclusão são notáveis com reconhecimento fortalecido tanto na comunidade interna quanto externa.

A mudança de paradigma superando as limitações da administração educacional em direção à gestão educacional inaugura um novo cenário para a educação brasileira, onde os processos de construção de um sistema de ensino de qualidade perpassam caminhos de pura inovação que envolve pressupostos de participação democrática na tomada de decisões.

É por esse caráter inovador que devemos pensar em gestão educacional para nossas instituições e abandonar a visão fechada, burocratizada, autoritária e tecnicista da administração científica. Pensar nossos processos de construção e execução do sistema de ensino sob a ótica da gestão educacional é reconhecer que o pluralismo e

diversidade estarão presentes, pois a realidade educacional é complexa e necessita de análise de conjuntura que somente poderá ocorrer em sua totalidade com a participação democrática de todos os envolvidos.

Já com relação ao último objetivo de analisar os elementos dificultadores para a educação inclusiva nos Colégios da RJE percebe-se que eles se aproximam da própria cultura e organização escolar, na necessidade de desconstruir estereótipos de uma educação muito fechada em seu modelo tradicional.

Ao falarmos sobre inclusão não se pode deixar de pensar a exclusão como parte dessa discussão. Historicamente no Brasil e no mundo convivemos com cenários desastrosos motivados pela exclusão ou pela ameaça do diferente como destaca Rodrigues (2006), a subalternização de grupos sociais, segregação social, intolerância religiosa são exemplos antigos, mas que nunca foram tão atuais. O mundo já percorreu inúmeras lutas contra as mais severas formas de exclusão e essa consciência leva a expansão dos direitos antes restritos a seletos grupos de uma sociedade, mas será que conseguimos avançar no campo da inclusão como um direito ou apenas atenuamos as formas de exclusão?

É necessário estarmos cientes de que a inclusão não é um processo que se esgota em legislações, regulamentos, políticas, ou mesmo na análise de conjuntura do momento presente, a inclusão deve ser um fluxo contínuo de alimentação de novos conceitos a partir de experiências distintas, movimentos sociais, histórias de vida. Para se incluir é preciso integrar os sujeitos a serem incluídos nos processos decisórios e deliberativos, ouvindo de si mesmos o real significado de inclusão.

A conjuntura das estratégias de sobrevivência de algumas famílias brasileiras se reflete pelo nível de acesso às políticas públicas e a forma como estas são conduzidas para o atendimento da população menos favorecida. Sendo assim, para garantir a inclusão social e conseqüentemente o “sucesso escolar” como sugere Spozati (2000) é necessário ir muito além da garantia de vagas nas escolas, é pensar nas condições que a própria política vem oferecendo para garantir que essa vaga seja ocupada e o aluno venha a ter um bom desempenho baseado na qualidade do ensino, superando assim as dificuldades historicamente impostas a sua vida.

O processo de formação de uma exclusão social ocorre também pelo desconhecer. Se desconhece a realidade da população para qual se planeja as políticas públicas de educação e de inclusão, muitas vezes os projetos são criados e

postos em funcionamento em uma realidade completamente adversa para seu desenvolver, assim a população tem a sua disposição políticas fragmentadas que atenderão parcialmente às suas demandas e nesse escopo não é possível desassociar a exclusão social do fracasso escolar, levando em consideração o conceito de não fracasso utilizado por Spozati (2000).

O fracasso escolar é frequentemente associado a situação de incompletude das séries do ensino fundamental, a evasão decorrente é tratada com ações de medidas coercitivas dos pais em relação a obrigatoriedade da criança frequentar a escola, disponibilidade de vagas e flexibilização do processo pedagógico. Embora essas ações possuam um fundamento palpável de eficácia, não são suficientes para garantir a inclusão social e “resolver” o fracasso.

Pensar o processo pedagógico na perspectiva da inclusão social é pensar a educação como um direito do cidadão e não como um produto de mercado, essa perspectiva de pensamento é trazida no Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação, esse é um direcionamento necessário para novos avanços e garantia da inclusão social.

Nota-se que as instituições embora sejam de uma mesma rede e apresentem unidade técnica em muitos processos é possível perceber a atuação e o entendimento acerca da legislação distintos na medida em que são orientadas por juristas que prestam serviços para as instituições, então as compreensões e conseqüentemente a atuação institucional modifica-se conforme o entendimento construído.

É possível perceber que algumas instituições solicitam que o profissional que acompanha o aluno seja pago pela família, sob o entendimento que a escola precisa viabilizar e arcar financeiramente com a parte pedagógica, o que seriam limitações físicas ficam sob responsabilidade da família. Por outro lado, tem instituições que não exercem qualquer forma de cobrança para a família além da mensalidade regular e disponibilizam profissional de apoio para o atendimento às limitações físicas dos alunos.

Não entrando na esfera jurídica, mas compreendendo a importância da dimensão que esses processos tem dentro de uma escola, para uma família e principalmente para o aluno de inclusão, penso que a Mantenedora e a própria Rede possuem plenas condições técnicas de orientar as suas instituições de forma mais estruturada, seguindo o movimento que foi realizado com o Marco para a Promoção

da Justiça Socioambiental e o próprio PEC, essas ações poderiam ser fomentadas através da criação de Grupos de Trabalho compostos por equipes multidisciplinares com encontros sistematizados para discutir e formular entendimentos enredados das questões de inclusão, pois as instituições de ensino carecem desse cuidado.

Nesse escopo trago a contribuição de LUCK, 2015: “Boas escolas emergem mais facilmente de sistemas de ensino bem organizados e orientados, a partir de uma concepção clara sobre educação e sobre o seu papel de gestão para promovê-la.”

Pensar o sistema educacional como não reprodutor de desigualdades é repensar como estão sendo formuladas as políticas, seus analistas e gestores. É abandonar as práticas de culpabilização e responsabilização dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, principalmente em relação ao aluno. É imprescindível analisar a conjuntura de acesso e as igualdades de oportunidades para que possamos dar um salto de qualidade em nossa educação.

Complementando essa discussão, trago as contribuições de Lück (2015) onde afirma que são necessárias modificações sensíveis no contexto da educação. Uma nova forma de relacionamento das instituições educacionais com a sociedade se faz necessário, assim como um novo significado acerca da escola e da aprendizagem, com mobilização social para um projeto educacional competente.

Uma gestão educacional consciente em nossas instituições precisa ser capaz de dar o direcionamento, mobilizar, sustentar e dinamizar o modo de fazer das escolas e do ensino, nas palavras da autora, para tanto uma instituição deve seguir os preceitos legais definidos por marcos regulatórios para orientar seu modo de proceder, tendo em vista uma gestão no sistema de ensino em uma visão global, onde a escola é vista como uma instituição social.

Por fim conclui-se que uma instituição de ensino será in/excludente na medida de suas escolhas de gestão, naquilo que desejam enquanto projeto societário. Cabe a nós enquanto educadores refletirmos sobre os sujeitos que estamos formando para a sociedade, nosso projeto educativo de formar seres humanos para os outros precisa ser sentido na sociedade e a educação inclusiva vem também para fortalecer essa visão.

Muitas são as frentes necessárias de discussão na temática da educação inclusiva como tema de pesquisa, entretanto como esse trabalho representa também a necessidade de conhecer como se estrutura a educação inclusiva nos Colégios da

RJE da região Sul ele vem como um primeiro momento de mapeamento da atual realidade, oferecendo subsídios e motivação para continuidade de discussões tão importantes na área da educação inclusiva. Da mesma forma o trabalho traz um novo momento para o próprio Serviço Social onde dialoga com uma área tão importante de trabalho e que necessita ser explorada cientificamente. A educação vem cada vez mais se tornando subsídio para a colocação das pessoas em melhores postos de trabalho, oportunizando o acesso a melhores condições de vida, na condição dos alunos de inclusão essa realidade é muito mais presente.

A crescente existência de instituições de ensino de mercado regidas por uma lógica capitalista em detrimento das instituições de ensino mais voltadas para a formação integral do sujeito nos leva a questionar a qualidade de ensino que vem sendo oferecida aos alunos de inclusão na medida em que essas instituições precisam atentar também para o seu posicionamento no mercado externo, dessa forma o Serviço Social vem como um suporte para fortalecer o lado das relações mais humanizadas das instituições, possibilitando que os alunos consigam alcançar seus objetivos pessoais sem terem seus direitos negligenciados.

REFERÊNCIAS

ABESS/CEDEPSS. **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social**. Cadernos ABESS. 1996. Disponível em: <[http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/04-a-caderno-abess-n7-diretrizes-gerais-para-o-curso-de-servico-social-\(com-base-no-curriculo-minimo-aprovado-em-assembleia-geral-extraordinaria-de-8nov-2017\)2011415372855610.pdf](http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/04-a-caderno-abess-n7-diretrizes-gerais-para-o-curso-de-servico-social-(com-base-no-curriculo-minimo-aprovado-em-assembleia-geral-extraordinaria-de-8nov-2017)2011415372855610.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2017.

ACOSTA, A. R.; VITALE, M. A. F. **Família: Redes, Laços e Políticas Públicas**. 6 ed. Cortez. São Paulo: 2015.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócioocupacionais**. Mimeo, 2007. Disponível em: <http://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2017.

ALVES, Elaine G. R. **A morte do filho idealizado**. O Mundo da Saúde. p. 90-97. 2012. Disponível

em:<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/mundo_saude/morte_filho_idealizado.pdf.> Acesso em: 22 ago. 2018.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ARROYO, M. G. **Políticas Educacionais e Desigualdades: À Procura de Novos Significados. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3ª Reimpressão da 1 Edição de 2016. Edições 70. São Paulo: 2016.

BAUER, MW; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BIANCHETTI, L; MACHADO, AN. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2012.

BILAC, Elisabete Dória. Família: algumas inquietações. In: CARVALHO, M. C. B de. (org.). **A Família Contemporânea em Debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso: 06 mar. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 02 ago. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 02 ago. 2017.

BRASIL. **Lei 12.101 de 27 de novembro de 2009.** Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12101.htm>. Acesso em: 26 nov. 2017.

BRASIL. **Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 06 mar. 2017.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 06 mar. 2017.

BRASIL. Lei 8662 de 07 de junho 1993 - Código de Ética do/a Assistente Social. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm>. Acesso em: 08 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 02 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica – 2016.** Brasília, DF: MEC/Inep, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/201>

7/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 03 Ago. 2016.

BRASIL. **Nota Técnica nº 04 de 2014** do Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - Diretoria de Políticas de Educação Especial. Orienta quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 ago. 2017.

CAIADO, Katia Regina Moreno and LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo**. Educ. Pesqui. [online], p. 303-315, maio-ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022009000200006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 06 mar. 2017.

CFESS, **Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília – DF, 2011. Disponível em: <<http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

CFESS/CRESS. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Educação**. Brasília, 2014.

COMPANHIA DE JESUS. **Plano Apostólico**. Província dos Jesuítas do Brasil – BRA. Roma, 2014.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jomtien. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA. **Convenção da Guatemala, 1999**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 06 mar. 2017.

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

DIÁRIO DO NORDESTE. Ceará lidera inclusão escolar. 2012. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/ceara-lidera-inclusao-escolar-1.338353>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C. M. **Gestão para a inclusão**. *Revista Educação Especial*, n. 26, p. 9-17, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/r1.htm>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

Educação Inclusiva. Colégio Diocesano. Ebook.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Galeno de Freitas. 39ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. 5ªed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola**. *Cad. CEDES [online]*. Campinas, p. 191-205, mai-ago 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622014000200191&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 06 mar. 2017.

LASTA, Leticia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. **Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade**. *Psicol. Soc. Belo Horizonte*, v. 26, p. 140-149, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000500015&lang=pt>. Acesso em: 31 maio de 2017.

LOPES, MC; FABRIS, EH. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional Uma questão paradigmática**. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar O que é? Por que? Como Fazer?**. 1ª ed. Summus, 2015.

MARCONI, MA; LAKATOS, EM. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. São Paulo: Atlas, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESKANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 24ª ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 1994.

MORAES, Roque; LIMA, Valderéz M. do R. (orgs.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para educação em novos tempos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf>. Acesso em: 10 de jul. de 2018.

Pedagogia Inaciana: uma proposta prática. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1994.

Promoção da Justiça Socioambiental - Marco de Orientação. Companhia de Jesus. Província dos Jesuítas do Brasil. Rio de Janeiro, 2016.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Educativo Comum.** Rio de Janeiro, 2016.

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

RENK, Arlene. **Dicionário Nada Convencional.** 2ª ed. Argos. Chapecó. 2005.

SANTOS, Sonia Regina dos. **Políticas Educacionais, Educação Inclusiva e Direitos Humanos.** Lex Humana, p. 135-156. 2012. Disponível em: <<http://seer.ucp.br/seer/index.php?journal=LexHumana&page=article&op=view&path%5B%5D=271>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

SCHICOTTI, Rosana Vera de Oliveira. **TDAH e infância contemporânea: um olhar a partir da psicanálise.** 2013. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/105623/schicotti_rvo_dr_assis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 de ago. 2018.

SOUZA, Ana Inês. **Paulo Freire: vida e obra.** 2ª ed. São Paulo. Expressão Popular, 2010.

SOUZA, Iris Lima de. **Dimensão Educativa do Assistente Social na Educação Escolar.** 2013. Disponível em: <<http://cress-sc.org.br/img/noticias/Dimens%C3%A3o%20Educativa%20do%20A.%20S.%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Escolar.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

SOUZA, Sirlene B. **Deficiência a Trajetória de Uma Concepção.** Journal of Research in Special Educational Needs, p. 366-370. 2016. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12297/full>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

SPOZATI, Aldaíza. **Exclusão social e fracasso escolar.** Em Aberto. Brasília. V. 17, n. 71. P. 21 a 32. Jan. 2000. Disponível em <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/233>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais?** Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional. Número: 06. 1º Semestre 2009. Disponível em: <http://portal.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi6_artigothaitezani.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e método. Tradução de Daniel Grassi. 3ªed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A - TÓPICO GUIA PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GESTORES

1. O que vem à mente quando se fala em educação inclusiva?
2. Como gestor, como você vê a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nesta instituição.
3. Quais as tensões enfrentadas no âmbito institucional e as dificuldades enfrentadas com o processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais (autoestima e sentimento de pertença do aluno)?
4. Como você vê os processos de ingresso, permanência e conclusão do aluno com deficiência em sua instituição?
5. Quais as ações desenvolvidas no atendimento e acompanhamento do aluno com deficiência?
6. Do seu ponto de vista quais os limites enfrentados pela instituição para a promoção da inclusão de alunos com deficiência?
7. Do seu ponto de vista quais as possibilidades e potencialidades da instituição para a promoção da inclusão de alunos com deficiência?
8. Como você visualiza o Serviço Social na atuação com a inclusão?
9. Como se dá a relação escola, família e comunidade nos processos de inclusão?
10. Tem algo a mais que não discutimos e que poderia ser de relevância para essa pesquisa?

APÊNDICE B - TÓPICO GUIA DE TEMAS PARA DISCUSSÕES DE GRUPOS

1. O que entendem por educação inclusiva?
2. O que vocês pensam sobre a inclusão de alunos com deficiência na instituição?
3. Como entendem a inclusão em instituição privada de educação básica?
4. Como identificam os processos de gestão educacional para a inclusão do aluno com deficiência e sua permanência na instituição?
5. Quais os limites e potencialidades enfrentados pela instituição para a promoção da inclusão de alunos com deficiência?
6. Como visualizam o Serviço Social nessa demanda da inclusão? Qual seu papel atualmente e quais as possibilidades?
7. Tem algo a mais que não discutimos e que poderia ser de relevância para essa pesquisa?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado/a participante:

Meu nome é Natalia dos Santos Kranz, 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 alunos com deficiência, intitulada "Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência sob a Perspectiva da Gestão Educacional: contribuições do Serviço Social", 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 as estratégias da gestão educacional para inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nos Colégios da Rede Jesuíta de Educação da Região Sul, visando à construção de novas estratégias de gestão a partir de um trabalho mais coletivo. O objetivo volta-se ainda a discutir a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular em um contexto maior que vai além de apenas uma área de viabilização do acesso, permanência e conclusão do aluno. Dessa forma, a área do Serviço Social vem para dar novas contribuições para a discussão da educação inclusiva, adentrando com novas propostas em um campo de atuação profissional tão importante que se configura a educação.

A metodologia adotada para este estudo se organiza em duas etapas. Na primeira etapa, será desenvolvida a pesquisa documental, onde serão analisados documentos internos dos Colégios da RJE da Região Sul e os próprios documentos da Companhia de Jesus no Brasil que abordem a temática da educação inclusiva de alunos com deficiência.

Na segunda etapa, sua participação é fundamental. Serão realizadas entrevistas individuais e também discussões em grupo com gestores dos três níveis de direção dos Colégios da RJE (Diretor Geral, Diretor Acadêmico e Diretor Administrativo) e gestor/a da área da coordenação do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Cabe ressaltar que tanto a entrevista como as discussões em grupo serão gravadas. 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, assim como nada será divulgado sobre as instituições envolvidas no estudo.

Esta é uma pesquisa de risco mínimo. Todos os processos de coleta de dados e análise de documentos 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 a outra aos meus cuidados. As dúvidas relacionadas à pesquisa poderão ser dirimidas pelo e-mail nataliask@colegiocatarinense.g12.br ou pelo telefone (48) 988094055.

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

Atenciosamente.

Natalia dos Santos Kranz
Pesquisadora

_____/____/____
Local e Data

Nome do/a Participante

Assinatura do/a Participante

_____/____/____
Local e Data

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 08/01/2018

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência sob a Perspectiva da Gestão Educacional: contribuições do Serviço Social

Pesquisador: NATALIA DOS SANTOS KRANZ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79987017.2.0000.5344

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

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.461.522

Apresentação do Projeto:

Projeto do Programa de Mestrado Profissional em Gestão Educacional, com o objetivo de "analisar as estratégias da gestão educacional para inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em Colégios da Rede Jesuíta de Educação da Região Sul do Brasil, visando à construção de novas estratégias a partir de um trabalho mais coletivo". O desenvolvimento do estudo ocorrerá em duas etapas: 1) pesquisa em documentos internos de três Colégios da Rede Jesuíta de Educação da Região Sul participantes e documentos da Companhia de Jesus no Brasil que abordem a temática da educação inclusiva de alunos com deficiência; 2) entrevistas individuais e discussões em grupo com gestores dos três níveis de direção dos Colégios da Rede Jesuíta de Educação e gestor(a) da área da coordenação do 1o ao 5o ano do ensino fundamental. Os dados gerados serão analisados com base em Bardin (1977), visando contribuir para a construção "de espaços cada vez mais inclusivos e viabilizadores no desenvolvimento de capacidades dos alunos com necessidades educativas especiais".

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão adequados, coerentes e muito bem considerados no delineamento teórico e metodológico apresentado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa envolve riscos mínimos aos envolvidos, uma vez que se vale de entrevistas e

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

Página 01 de 03

Continuação do Parecer: 2.461.522

discussões em grupo. Os participantes, de acordo com a pesquisadora, serão conduzidos com o máximo de cuidado, evitando sua exposição e das instituições envolvidas. Como benefício, está prevista a divulgação do conhecimento existente por meio do envolvimento de gestores e educadores na temática, contribuindo para essa realidade específica que merece atenção.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo aborda tema relevante para a área da Gestão Educacional e busca refletir sobre a forma como a inclusão escolar é assumida por gestores, os quais são os responsáveis por avaliar e promover a implantação de ações direcionadas aos alunos com deficiência. A revisão teórica é consistente e bem esclarecedora, evidenciando a dedicação e o envolvimento da mestrandia com o tema tão bem-vindo em tempos atuais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos de apresentação obrigatória estão devidamente apresentados. Os ajustes solicitados foram realizados no TCLE.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_958729.pdf	03/01/2018 14:49:10		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Qualificado_Versao_Final.docx	03/01/2018 14:47:40	NATALIA DOS SANTOS KRANZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MODIFICADO.docx	03/01/2018 14:33:09	NATALIA DOS SANTOS KRANZ	Aceito
Outros	Carta_Anchieta.pdf	03/01/2018 09:24:11	NATALIA DOS SANTOS KRANZ	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoplataformaBrasil_Natalia.pdf	28/12/2017 23:08:34	NATALIA DOS SANTOS KRANZ	Aceito
Outros	Carta_Medianeira.pdf	01/11/2017	NATALIA DOS	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

Continuação do Parecer: 2.461.522

Outros	Carta_Medianeira.pdf	17:56:11	SANTOS KRANZ	Aceito
Outros	Carta_Catarinense.pdf	01/11/2017 17:54:58	NATALIA DOS SANTOS KRANZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Natalia_Kranz.pdf	08/01/2018 09:20:11	José Roque Junges	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LEOPOLDO, 08 de Janeiro de 2018

Assinado por:
José Roque Junges
(Coordenador)

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