

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

SIMONE MARTINS DA SILVA

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO
MINISTÉRIO PÚBLICO NAS ESCOLAS PRIVADAS DE ENSINO REGULAR DE
PORTO ALEGRE, RS**

São Leopoldo

2021

SIMONE MARTINS DA SILVA

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO
MINISTÉRIO PÚBLICO NAS ESCOLAS PRIVADAS DE ENSINO REGULAR DE
PORTO ALEGRE, RS**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosangela Fritsch

São Leopoldo

2021

S586p Silva, Simone Martins da.
Políticas de inclusão escolar : uma análise da atuação do Ministério Público nas escolas privadas de ensino regular de Porto Alegre, RS / por Simone Martins da Silva. – 2021.
211 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2021.
“Orientadora: Dr.^a Rosangela Fritsch”.

1. Educação inclusiva. 2. Políticas de inclusão escolar. 3. Ensino regular privado. 4. Ministério Público. 5. Index para inclusão. I. Título.

CDU: 376.043

SIMONE MARTINS DA SILVA

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO
MINISTÉRIO PÚBLICO NAS ESCOLAS PRIVADAS DE ENSINO REGULAR DE
PORTO ALEGRE, RS**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutora em
Educação, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosangela Fritsch

Aprovado em 31 de maio de 2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Delfín Montero – Universidade de Deusto

Prof.^a Dr.^a Berenice Corsetti – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Prof.^a Dr.^a Laura Dalla Zen – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Prof.^a Dr.^a Silvia Ester Orrú – Universidade de Brasília (UnB)

AGRADECIMENTOS

O que pensamos é menos do que sabemos; o que sabemos é menos do que amamos; o que amamos é muito menos do que existe. (LAING, 1978, p. 27)¹.

Para chegar até aqui, pessoas foram guias de experiências, conhecimentos e reflexões, e o caminho se fez percurso, com seus sentidos, tanto quanto os olhos alcançaram. Por isso, sou grata a Deus pela vida e pela vida desses anjos sem asas que enxergaram belezas e potências em sonhos e (des)propósitos dessa filha, irmã, amiga, profissional e pesquisadora.

À família, aos pais, Anildo Martins (*in memoriam*) e Maria Edi, aos avós Vergilino José da Silva (*in memoriam*) e Jorcelina Gaspar da Silva, por acreditarem que o caminho para a realização dos sonhos passa pela educação, e à irmã, Andréa Martins da Silva, pela escuta, pelo diálogo e pelo apoio incondicional.

Ao “Mor” da minha vida, pela paciência e compreensão quanto às ausências e pelo incentivo constante a trilhar o caminho acadêmico, essencial a quem atua na área da Educação.

À professora doutora Rosangela Fritsch, pela orientação e coautoria dessa tese, por incentivar o doutorado-sanduíche e por apontar caminhos usando a escuta, a reflexão e o rigor acadêmico.

Ao professor doutor Delfín Montero, pela acolhida e pelo encorajamento à inclusão em Educação e por ter aberto portas à incrível experiência do doutorado-sanduíche na Universidade de Deusto.

À equipe de pesquisa “Intervención: Calidad de Vida e Inclusión”, em especial à professora Rosa Santibáñez (coordenadora e principal pesquisadora da equipe) e aos professores Delfín Montero, Manu González de Audikana, Elisabete Aróstegui, Ana Casas, Janire Fonseca, Marije Goikoetxea, Álvaro Moro, Francisco Javier Alicante Garcia e Javier Perez Holes, pela acolhida, generosidade na partilha de conhecimentos e convivência em rotinas e atividades da equipe, incluindo os intervalos regados a bate-papos e saborosos cafés.

¹ Ronald David Laing (1927-1989) foi um psiquiatra e psicanalista escocês, preocupado com o tratamento disponibilizado às pessoas diagnosticadas como psicóticas. Entendia que as doenças mentais não são um fenômeno simplesmente biológico, mas desenvolvidas por meio de interações sociais, culturais e familiares difíceis.

Aos meus queridos amigos Sven Mueller e Adriana Santamaría Palencia, por toda acolhida, amizade e *satori* na Uni Deusto e por serem fiéis companheiros de escalada em alguns Montes de Bilbao. Gratidão, pela bonita e genuína experiência de fazer parte “del equipo Los Tres Mosqueteros”.

Ao Ministério Público do Rio Grande do Sul – Promotoria Regional de Educação de Porto Alegre, na pessoa da promotora D.B.T., pela viabilidade de realização da pesquisa nas dependências dessa instituição, tendo como fundamento o Procedimento Administrativo 1720/2016.

Às professoras Berenice Corsetti, Silvia Ester Orrú, Laura Dalla Zen e Marlene Rozek, pelos qualificados acenos ao percurso da investigação.

A todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), especialmente aos que tive o privilégio de ser aluna e aos funcionários da Secretaria, pela generosidade na partilha de conhecimentos e saberes e pela atenção e disponibilidade de sempre.

Aos colegas de doutorado, especialmente a Eliéte Scopel, Angela Thums, Clenio Mazzone, Daisy Eckhard e Rosane Pretto, pela amizade, pela convivência, pelas partilhas de vida e pelo compromisso com uma educação libertadora.

Aos Irmãos Maristas, em especial da Província Marista do Rio Grande do Sul, e aos colegas da equipe da Gerência Educacional. Gratidão pelas oportunidades de formação pessoal e profissional, pelo incentivo acadêmico e pela contribuição na promoção, proteção e defesa do direito de aprender e participar, sobretudo de crianças, adolescentes e jovens, por meio da educação.

A Ana Rosimeri da Cunha, por nossas vidas terem se cruzado um dia em uma causa que continua a nos unir: o desenvolvimento de escolas cada vez mais inclusivas e responsivas.

Aos amigos que acompanharam o projeto de doutorado e souberam respeitar ausências, escutar com paciência e me mobilizar a seguir em frente.

A todos e a todas que, de um jeito ou de outro, contribuíram para o que parecia tão distante a uma jovem do interior – o doutorado – se tornasse uma questão de propósito e conhecimento.

RESUMO

Esta tese tem como tema a educação inclusiva e como objetivo analisar os efeitos da ação do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul (MPRS), por intermédio da Promotoria Regional da Educação de Porto Alegre (Preduc-POA), na implementação de políticas de inclusão escolar em instituições privadas de ensino regular de Porto Alegre, no período de 2016 a 2019. Para isso, emprega abordagem qualitativa e opera com a combinação e inter-relação de categorias metodológicas da dialética – totalidade, contradição, hegemonia e práxis –, aliadas a categorias de conteúdo – experiência, políticas, barreiras à aprendizagem e à participação, recursos de apoio à aprendizagem e à participação e suporte à diversidade. Para a construção de dados, utiliza análise documental complementada com informações quantitativas e aplicação de questionários a interlocutores da Preduc-POA e das escolas privadas de ensino regular de Porto Alegre. Os resultados indicam uma caminhada ainda incipiente de implementação de culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas privadas desse município. Embora a atuação do MPRS/Preduc-POA ocorra a partir de uma perspectiva extrajudicial e mobilize efeitos positivos na implementação de políticas inclusivas na referida rede de ensino, a ênfase dessa atuação está voltada à modalidade e aos procedimentos da Educação Especial, como a implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A atuação do MPRS/Preduc-POA baseia-se em recortes teóricos e metodológicos dessa modalidade de ensino, para avaliar, sensibilizar e sugerir melhorias na educação ofertada. Contudo, tal instituição, ao dar ênfase a abordagens e procedimentos que consideram principalmente a modalidade da Educação Especial, deixa de abordar a inclusão como uma prática possível, com categorias analíticas e reflexivas voltadas à redução de barreiras à aprendizagem e participação, ao suporte à diversidade e aos recursos de apoio à aprendizagem e participação para todas as pessoas da comunidade educativa. Tais conceitos são destacados no referencial Index para Inclusão como balizadores à educação de qualidade e ao desenvolvimento de escolas cada vez mais responsivas e inclusivas no presente e no futuro. Este estudo também revela a observância e conscientização quanto ao oferecimento, por parte dos diferentes atores do cotidiano escolar, de respostas mais ajustadas à diversidade que caracteriza o ser humano e ao desenvolvimento de contextos educativos cada vez mais inclusivos, nos quais

educadores, estudantes e famílias possam intervir, especialmente quando trabalham juntos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Políticas de Inclusão Escolar. Ensino Regular Privado. Ministério Público. Index para Inclusão.

ABSTRACT

Inclusive education is the theme of this thesis that aims to analyze the effects of the action taken by the Public Prosecutor's Office of the State of Rio Grande do Sul (MPRS), through the Regional Education Prosecutor's Office of Porto Alegre (Preduc-POA), when implementing school inclusion policies in private institutions of regular education in Porto Alegre, from 2016 to 2019. Therefore, this thesis uses the qualitative approach, and it operates with the combination and interrelation of the dialectical method categories – totality, contradiction, hegemony, and praxis –, allied to categories of content – experience, policies, barriers to learning and participation, support resources to learning and participation and support to diversity. Regarding data collection, we use document analysis complemented with quantitative information and questionnaire application to interlocutors from Preduc-POA and from private schools of Porto Alegre. Our results show a still incipient journey of implementation of cultures, policies, and inclusive practices at the private schools in this city. Although MPRS/Preduc-POA performance happens from an extrajudicial perspective and mobilizes positive effects on the implementation of inclusive policies at the above-mentioned school network, the emphasis of this action is aimed at the modality and the procedures of Special Education, such as the implantation of the Specialized Educational Service (AEE). However, MPRS performance, which is based on theoretical and methodological excerpts of this teaching modality to assess, raise awareness, and suggest improvements to the education that is offered. However, when such institution gives emphasis to approaches and procedures that consider mainly the modality of Special Education, it fails to approach inclusion as a possible practice, with analytical and reflective categories aimed at the reduction of barriers to learning and participation, at the support to diversity and at the support resources to learning and participation for everyone in the educational community. These concepts are highlighted in Index for Inclusion as fundamentals to a quality education and to the development of increasingly responsive and inclusive schools in the present and in the future. This study also reveals the compliance and awareness regarding the offer, by different actors of the school routine, of answers more adapted to the diversity that characterizes the human being and to the development of increasingly inclusive educational contexts, in which teachers, students and families can intervene, especially when they work together.

Keywords: Inclusive Education. School Inclusion Policies. Private Education. Public Prosecutor's Office. Index for Inclusion.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela das produções destacadas na revisão de literatura.....	30
Tabela 2 – Indicadores de análise e resultados das visitas ao Grupo 1.....	89
Tabela 3 – Categorias e indicadores de análise dos Relatórios Finais	98
Tabela 4 – Alunos em geral e alunos da Educação Especial em 2015 – Porto Alegre	104
Tabela 5 – Alunos em geral e alunos da Educação Especial em 2017 – Porto Alegre	104
Tabela 6 – Alunos em geral e alunos da Educação Especial em 2018 – Porto Alegre	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Marcos da inclusão como direito	54
Figura 2 – Mapa do município de Porto Alegre dividido em Regiões	82
Figura 3 – Caminho de pesquisa, construção e análise de dados	94
Figura 4 – As três dimensões do Index para a Inclusão.....	148
Figura 5 – Estrutura de planejamento	155
Figura 6 – O processo do Index para a Inclusão e o ciclo de planejamento para o desenvolvimento de ambientes educativos	156
Figura 7 – Fases de cada etapa do Index para a Inclusão.....	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Bairros de Porto Alegre divididos em Regiões	83
Quadro 2 – Distribuição das escolas privadas por Região de Porto Alegre	84
Quadro 3 – Metodologia de trabalho do MPRS/Preduc-POA.....	87
Quadro 4 – Metodologia de construção e análise de dados do PAP 1720/2016.....	87
Quadro 5 – Diretrizes de melhorias na oferta da Educação Inclusiva: Recomendação n.º 3/2017	96
Quadro 6 – Valores inclusivos.....	135
Quadro 7 – Comparando tópicos curriculares	146
Quadro 8 – As dimensões e as seções do Index para a Inclusão	149
Quadro 9 – Dimensão A: seções e indicadores	150
Quadro 10 – Dimensão B: seções e indicadores	151
Quadro 11 – Dimensão C: seções e indicadores	152
Quadro 12 – Dimensão A: exemplo de seção, indicador e questões	153
Quadro 13 – Análise sobre os indicadores dos Relatórios Finais à luz de dimensões, seções e indicadores do Index para a Inclusão.....	160
Quadro 14 – Análise sobre os indicadores da Recomendação n.º 3 à luz das dimensões, indicadores e seções do Index.....	161
Quadro 15 – Questionário aplicado à equipe diretiva e ao serviço de apoio pedagógico.....	169
Quadro 16 – Questionário aplicado à representante da Preduc-POA.....	173

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Função dos participantes	178
Gráfico 2 – Tempo de atuação dos participantes	179
Gráfico 3 – Formação sobre inclusão em Educação	180
Gráfico 4 – A identidade da escola.....	180
Gráfico 5 – Trabalho colaborativo e cooperativo entre equipe diretiva, professores e demais funcionários	181
Gráfico 6 – Relação da equipe diretiva e dos professores com profissionais para suporte mútuo	181
Gráfico 7 – Reconhecimento de oportunidades de aprendizagem na diversidade e nas diferentes capacidades das pessoas.....	182
Gráfico 8 – A comunidade escolar é constituída pela diversidade étnica, cultural, racial, social e religiosa	182
Gráfico 9 – Profissional de apoio disponível a todos os estudantes, as famílias e os professores da turma.....	183
Gráfico 10 – Plano de valorização da vida e de cuidados das relações humanas	184
Gráfico 11 – Horta e/ou jardim relacionado ao desenvolvimento curricular	185
Gráfico 12 – Sistema de coleta da água da chuva relacionado ao desenvolvimento curricular	185
Gráfico 13 – Existência de um plano de sustentabilidade, produção, distribuição e consumo de alimentos	186
Gráfico 14 – Sistema de uso eficiente da eletricidade e redução da emissão de carbono relacionado ao desenvolvimento curricular	187
Gráfico 15 – Ações de redução de consumo e desperdício dentro e fora da escola	187
Gráfico 16 – Participação das famílias no processo de ensino e aprendizagem ...	188
Gráfico 17 – Parceria com outras escolas do entorno.....	188

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALE	Autoridades Locais de Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDA	Centro Educacional para Deficientes Auditivos
CEED	Conselho Estadual de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEREPAL	Centro de Reabilitação de Porto Alegre
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GAT	Gabinete de Assessoramento Técnico
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos Mudos
INICO	Instituto Universitário Integração na Comunidade
INPA	Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPRS	Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul
NAAH/S	Núcleo de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Escritório Regional de Educação da Unesco para América Latina e Caribe
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento

PAP	Procedimento Administrativo Permanente
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPCI	Plano de Prevenção Contra Incêndio
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEES	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico
PREDUC-POA	Promotoria Regional da Educação de Porto Alegre
PROEDUC	Promotoria de Justiça de Defesa da Educação
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SEDUC-RS	Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul
SINEPE	Sindicato das Escolas Privadas de Porto Alegre
SINPRO	Sindicato dos Professores do Ensino Privado
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISANTOS	Universidade Federal de São Carlos
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPIAS	The Union of the Physically Impaired Against Segregation
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
PARTE I	22
2 CAMINHOS E PERCURSOS DA PESQUISA	23
2.1 Relevância Social da Temática	25
2.2 Relevância Acadêmica da Pesquisa	28
2.3 Contexto e Objetivos da Pesquisa	36
2.4 Guias da Pesquisa: Metodologia e Procedimentos	37
PARTE II	50
3 RECONHECENDO OS SENTIDOS NO PERCURSO	52
3.1 Marcos Históricos e Normativos da Inclusão como Direito	52
3.2 Por uma Educação Escolar Cada Vez Mais Inclusiva	67
3.3 Inclusão Escolar: os Limites Começam no Olhar	73
4 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS PRIVADAS DE PORTO ALEGRE	79
4.1 Atuação do Ministério Público de Porto Alegre: Metodologia e Procedimentos	79
4.2 Analisando e Reflexionando os Dados	94
4.3 Os Efeitos da Atuação do Ministério Público: Análise dos Dados	97
4.3.1 Categoria Unidade Administrativa	102
4.3.2 Categoria Documentos Organizativos	106
4.3.3 Categoria Distribuição dos Alunos	107
4.3.4 Categoria Metodologia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ...	108
4.3.5 Categoria da Relação com a Rede Familiar e de Serviços	112
4.3.6 Categoria Recursos Humanos	114
4.3.7 Categoria Infraestrutura Física	115
PARTE III	120
5 E NO MEIO DO CAMINHO TINHA DEUSTO	122
5.1 Enxergando o Passado com Gratidão	123
5.2 Vivendo o Presente com Encantamento	125
5.3 Abraçando o Futuro com Esperança	127
6 INDEX: DESENVOLVENDO ESCOLAS MAIS INCLUSIVAS	129
6.1 Sistema de Valores	134

6.1.1 Igualdade.....	135
6.1.2 Direitos	136
6.1.3 Participação.....	136
6.1.4 Direito à Diversidade	137
6.1.5 Comunidades	137
6.1.6 Sustentabilidade.....	138
6.1.7 Não Violência	139
6.1.8 Confiança	139
6.1.9 Honestidade	140
6.1.10 Coragem.....	141
6.1.11 Alegria	141
6.1.12 Compaixão	141
6.1.13 Amor.....	142
6.1.14 Esperança e Otimismo	142
6.1.15 Beleza	143
6.2 Currículos em Direitos Globais	143
6.3 Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas	147
7 ENXERGANDO PARA DENTRO	159
8 ESTICANDO HORIZONTES.....	167
9 CONCLUSÕES	190
REFERÊNCIAS.....	194
ANEXO A – QUESTIONÁRIO UTILIZADO PELA PREDUC-POA.....	207

1 INTRODUÇÃO

O conhecimento do conhecimento compromete. Compromete-nos a tomar uma atitude de permanente vigilância contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um de nós vê fosse o mundo, e não um mundo, que produzimos com os outros. Comprometemo-nos porque, ao saber que sabemos, não podemos negar o que sabemos. (MATURANA; VARELA, 1995, p. 262).

Ao apresentar a escrita desta tese, inspiro-me na ideia de Maturana e Varela (1995) a respeito do conhecimento do conhecimento que compromete, do conhecimento do conhecimento resultante de pesquisas em diferentes áreas. Percebo-me, também, como uma pesquisadora que foi aprimorando a “mirada”² (SAORÍN, 2018) e a atuação em relação à educação; que foi se comprometendo mais com dúvidas e perguntas do que com convicções e respostas; que foi perdendo o peso da certeza para ganhar a leveza da possibilidade de questionar as realidades e concepções e experienciar novas abordagens e práticas.

Estas primeiras palavras buscam convidar o/a leitor/a para que se aproxime do encontro entre as trajetórias de vida pessoal, profissional e acadêmica da pesquisadora, a temática desta investigação e o seu objeto de estudo. Nesse caminho, vários ajustes na mirada e na atuação anunciaram que, ao reconhecer os sentidos, não seria mais possível negar tal conhecimento e/ou realidade.

No contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), em consonância com a Linha de Pesquisa Educação, História e Políticas, que tem como foco políticas e processos vinculados à educação em diferentes configurações históricas, entende-se que este estudo pode propiciar uma importante contribuição científica e social, posto que, ao delimitar o tema no campo da inclusão escolar, o intuito consiste em analisar os efeitos da ação do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul (MPRS), por intermédio da Promotoria Regional da Educação de Porto Alegre (Preduc-POA) na implementação de políticas de inclusão escolar em instituições privadas de ensino regular de Porto Alegre.

Os efeitos da atuação do MPRS/Preduc-POA foram expostos contando com pressupostos da técnica de análise documental e da combinação e inter-relação de

² Jesús Molina Saorín é professor titular no Departamento de Didática e Organização Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de Múrcia, Espanha.

categorias metodológicas da dialética – totalidade, contradição, hegemonia e práxis –, aliadas a categorias de conteúdo – experiência (LAROSSA, 2017), políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), barreiras à aprendizagem e à participação, recursos de apoio à aprendizagem e à participação e suporte à diversidade. (BOOTH; AINSCOW, 2011).

O caminho percorrido à escrita desta tese se compõe de três partes além desta introdução. Na primeira parte, busca-se aproximar o/a leitor/a de recortes que contextualizam a relevância social e acadêmica desta investigação, seu objeto de estudo, seus objetivos e suas abordagens metodológicas. Na segunda parte, tem-se os marcadores históricos, normativos e teóricos relacionados ao direito à educação e às abordagens contemporâneas de inclusão no Brasil, enfatizando a autoafirmação legal – por meio de normativas – e a inclusão para a diversidade – pautada na ideia de educação como direito de todas as pessoas. Nessa parte, encontra-se também o mapa de construção dos dados, as primeiras análises e reflexões sobre a atuação do MPRS/Peduc-POA na implementação de políticas de inclusão escolar nas instituições privadas de ensino regular de Porto Alegre – objeto de estudo desta investigação. E, na terceira parte, situa-se a temática da inclusão escolar a partir de uma abordagem que reflete e dialoga sobre as dinâmicas potencializadoras da arte de ensinar e de aprender, percebendo a inclusão como uma prática possível e aliada à redução de barreiras para a aprendizagem e a participação de todas as pessoas. Nessa parte, o/a leitor/a também acessa a narração da etapa de doutoramento realizada na Universidade de Deusto e as conclusões finais do estudo, tendo nos fundamentos do referencial Index para a Inclusão os principais aportes analíticos e reflexivos.

Este documento, além de estar organizado em três partes, subdivide-se em fases, com vistas a possibilitar ao/à leitor/a melhor compreensão do percurso realizado. Importante destacar que as fases não refletem a ordem em que os capítulos e subcapítulos são apresentados nesta narrativa, mas o tempo em que as ações ocorreram.

A primeira fase envolve a sistematização das bases teóricas e conceituais para a escrita do projeto de pesquisa. Também nessa fase está a descrição do contato com o MPRS/Peduc-POA para apresentação de proposta e pedido de autorização para acessar e pesquisar os documentos que compõem o Procedimento Administrativo

Permanente (PAP) n.º 01411.1720/2016³. O detalhamento dessa fase consta no capítulo 4, intitulado “A avaliação da educação inclusiva nas escolas privadas de Porto Alegre”.

A segunda fase engloba o acesso ao MPRS e aos documentos que compõem o PAP 1720/2016, bem como a construção dos dados a partir de pesquisa em Relatórios Finais (RIO GRANDE DO SUL, 2017a, 2018b, 2019), pareceres, atas de audiências públicas, fotos, e-mails e outros materiais. Também nessa fase ocorre a elaboração das categorias e dos indicadores de análise considerando informações obtidas principalmente nos Relatórios Finais (RIO GRANDE DO SUL, 2017a, 2018b, 2019) e na Recomendação n.º 3 (RIO GRANDE DO SUL, 2017b). Essas construções e análises são apresentadas no subcapítulo 4.1, denominado “Atuação do Ministério Público de Porto Alegre: metodologia e procedimentos”.

A terceira fase, por sua vez, abarca a qualificação do projeto de pesquisa. Além disso, inclui a análise reflexiva acerca das contribuições sugeridas pela banca examinadora no que concerne a compor a narrativa de forma articulada, coerente e dialógica.

Envolvendo a etapa de aprofundamento e adensamento teórico-metodológico no Grupo de Pesquisa “Intervención: calidad de vida e inclusión social”, Linha de Investigação “Personas con discapacidad y necesidades educativas especiales: inclusión educativa-social y discapacidad”, na Universidade de Deusto, na cidade de Bilbao, Espanha, no período de 30 de novembro de 2019 a 27 de fevereiro de 2020, está a quarta fase. Além de participar de diversas atividades desenvolvidas no grupo de pesquisa e no Deusto Campus, foi possível conhecer o cotidiano escolar de três centros educativos e dialogar com estudantes, professores e integrantes da equipe diretiva sobre suas percepções acerca de como os princípios da Educação Inclusiva são evidenciados naqueles contextos educativos. A experiência do doutorado-sanduíche contribuiu para a ampliação de repertório teórico e metodológico sobre a temática – com destaque ao referencial Index para a Inclusão⁴, para a elaboração dos

³ O Procedimento Administrativo Permanente n.º 01411.01720/2016 será referenciado nesta pesquisa como PAP 1720/2016.

⁴ O Index é um recurso de apoio ao desenvolvimento das escolas cujos autores são Mel Ainscow e Tony Booth. Embora o Index tenha sido produzido para escolas inglesas, tem sido adaptado para uso em muitos outros países e traduzido para 37 línguas – entre elas o espanhol e o português – como apoio para promover intercâmbios escolares necessários para levar os valores da educação inclusiva da teoria para a prática. Uma equipe internacional apoiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) procurou verificar de que forma versões do Index poderiam

questionários e para a análise final dos dados. Os aprofundamentos e adensamentos a esse respeito podem ser acompanhados, em especial, ao longo dos capítulos “E no meio do caminho tinha Deusto” e “Index: desenvolvendo escolas mais inclusivas”.

Na quinta fase, os dados dos Relatórios Finais (RIO GRANDE DO SUL 2017a, 2018b, 2019) são analisados e comparados com vistas à compreensão dos efeitos consequentes da atuação do MPRS/Peduc-POA na implementação de políticas de inclusão escolar nas instituições privadas de ensino regular de Porto Alegre, sendo a Recomendação n.º 3 (RIO GRANDE DO SUL, 2017b) e outros documentos destacados no PAP 1720/2016 os referenciais de análise e reflexão. Essas comparações e análises são apresentadas no subcapítulo 4.3, “Os efeitos da atuação do Ministério Público – análise dos dados”.

A sexta fase, narrada no capítulo 8, “Esticando horizontes”, caracteriza-se pela elaboração dos questionários. Esses foram aplicados aos integrantes das equipes diretiva e de apoio pedagógico das escolas privadas de Porto Alegre e à promotora D.B.T., responsável pela Peduc-POA.

A análise dos dados destacados do PAP 1720/2016 e dos questionários ocorre na sétima fase, explicitada com mais detalhes no capítulo 7, intitulado “Enxergando para dentro”. O referencial Index para a Inclusão é a principal fundamentação teórica e metodológica dessa análise e reflexão final. Essa fase também se caracteriza pela tentativa de descobrir as relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores, possibilitando a compreensão, a utilização e a aplicação de determinado conteúdo. (BARDIN, 2009).

A oitava fase, por sua vez, é marcada pela apresentação da conclusão deste estudo, isto é, da tese da tese. Isso é feito com base nos resultados da pesquisa, analisados e refletidos à luz de fundamentos teóricos e metodológicos que norteiam uma educação de qualidade⁵ para todas as pessoas⁶.

ser desenvolvidas para áreas economicamente pobres de países do hemisfério sul. Uma versão inicial foi testada em seis escolas primárias e secundárias do Reino Unido e, seguidamente, uma versão modificada foi avaliada em um programa de investigação em 17 escolas de quatro Autoridades Locais de Educação (ALE) – que são serviços descentralizados de Educação existentes no Reino Unido. As escolas consideraram que os materiais as ajudaram a identificar e a aplicar processos de desenvolvimento que, de outro modo, teriam passado despercebidos. Por outro lado, sugeriram formas de aperfeiçoar esses materiais. A primeira versão foi produzida em março de 2000 e foi distribuída gratuitamente pelo Departamento de Educação e Emprego, na Inglaterra, em todas as escolas primárias, secundárias e de educação especial, assim como pelas ALEs. A segunda versão foi lançada em 2002, e a terceira, em 2011.

⁵ O conceito de educação de qualidade presente nas análises desta investigação está relacionado ao de escola inclusiva, e uma escola inclusiva é aquela que oferece respostas ajustadas à diversidade

Esta pesquisa também carrega a intencionalidade de contribuir para o entendimento de que as políticas educacionais estão para além da elaboração e produção do texto em si – texto da legislação e/ou de outra normativa. Nesta investigação, a política é entendida tanto como textos (legislações e/ou outras normativas, a exemplo de decretos, convenções, declarações, pareceres e diretrizes nacionais e internacionais) quanto como interpretação, atuação e (re)significação desses textos no cotidiano da escola, por meio de processos discursivos, práticas pedagógicas, produções dos discentes e docentes, propósitos da escola e da família e relações com seu entorno.

Esta é, portanto, uma narrativa cuja dimensão impossibilita completudes, mas com marcadores que convidam o/a leitor/a a participar de discussões contínuas e reflexivas sobre a temática da inclusão escolar. Trata-se, ainda, de uma narrativa que visa mobilizar a escola no sentido de encorajar todos os seus atores à estimulante experiência de gerar transformações que contribuam para o desenvolvimento de escolas cada vez mais responsivas e inclusivas.

caracterizadora do ser humano. Assim, a qualidade na educação é compreendida como associada à excelência e à equidade, de forma que os alunos e as alunas alcancem o nível mais alto de aprendizagem e participação (excelência) e que esse nível seja acessível a todos. (SARRIONANDIA, 2019).

⁶ Esta investigação busca utilizar (tanto quanto os olhos enxergaram) linguagem inclusiva e não tendenciosa, inspirada no manual “Comunicação inclusiva”, do Conselho da União Europeia. Busca-se, assim, evitar os estereótipos e as referências irrelevantes a particularidades dos indivíduos, reconhecendo as qualidades positivas de todas as pessoas independentemente de gênero, orientação sexual, eventual deficiência, idade, antecedentes e religião ou convicção. (UNIÃO EUROPEIA, 2018).

PARTE I

Caminante, son tus huellas el camino y nada más; Caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace el camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar. Caminante no hay camino sino estelas en la mar. (MACHADO, 1982, p. 199).

A educação pode ser comparada a um caminho e um percurso. O caminhar (olhar para fora) vê apenas o caminho, porém os caminhos existem para serem percorridos (enxergar para dentro).

O caminho está lá, mas verdadeiramente só existe quando o percorremos – e só o percorremos, parafraseando o poeta espanhol Antonio Machado, quando o enxergamos e o percebemos dentro de nós (experiência).

O caminho é o rasto (pegada) que nele projetamos. Nesse sentido, pensar a educação apenas em função dos caminhos – como tantos profissionais da Educação insistem em fazê-lo – é pensar que a educação ainda não o é; que as crianças, os adolescentes e os jovens não o são, pois virão a ser; que a educação acontece somente a partir de um coletivo que “olha para fora” em vez de “enxergar para dentro”. Somente o “enxergar para dentro” reconhece o percurso, apropriando-se dos seus sentidos. Trata-se de acreditar na espantosa mística de Antonio Machado, de que são os caminhos que fazem os caminhantes, e não o contrário.

As palavras de Antonio Machado auxiliam a apresentar os caminhos e percursos realizados nesta pesquisa, em especial na parte I, relacionados à contextualização, problematização e relevância da temática, bem como ao objeto de estudo, aos objetivos e aos aportes metodológicos desta investigação.

2 CAMINHOS E PERCURSOS DA PESQUISA

A experiência, e não a verdade é o que dá sentido à escritura. Digamos, como Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo. (LARROSA; KOHAN, 2011, p. 5).

O caminho percorrido neste capítulo busca significar para o/a leitor/a as trajetórias de vida pessoal, profissional e acadêmica da pesquisadora e seu encontro com a temática e o objeto de estudo desta investigação. Nessa perspectiva, apresentar as lentes pelas quais a educação vem sendo interpretada e atuada – educação como direito social⁷, aprender como direito de todas as pessoas e direitos na educação⁸ – parece fazer sentido. Essas lentes, que foram sendo ajustadas pelas experiências vividas nesses 25 anos de atuação na educação como docente, orientadora educacional, vice-diretora educacional e atualmente supervisora educacional, são lentes de uma pedagoga inquieta com os modos de ensinar e de aprender, com o respeito e o reconhecimento às subjetividades e às diferenças das pessoas, com um mundo em que cada um possa ser do seu jeito, com uma “educação com responsabilidade social, ética e política”⁹.

No momento, atuando na Supervisão Educacional de uma rede de ensino privada do Rio Grande do Sul, são várias frentes de atuação e de contribuição em prol da promoção, proteção e defesa dos direitos sociais de crianças, adolescentes¹⁰ e jovens¹¹ – em especial, o direito à educação, à saúde e à vida. Essa contribuição se

⁷ “Art. 6º: São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (BRASIL, 1998).

⁸ Compreensão do direito humano à educação à luz do sistema legal brasileiro, revelando-se como uma ferramenta que auxiliará no processo de compreender melhor os mecanismos e a responsabilidade de cada um no âmbito do sistema, permitindo, assim, a construção de caminhos para a concretização do direito à educação de qualidade, com resultados educacionais eficazes, inclusivos e para todos. (RANIERI; ALVES, 2018).

⁹ Juramento da Pedagogia: “Prometo, no exercício da minha profissão, cumprir com os deveres da honra, da ciência e do magistério e de tudo fazer para que as crianças, jovens e adultos tenham uma educação integral, que lhes proporcione desenvolvimento social, intelectual, cognitivo, psicológico e afetivo.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2016).

¹⁰ No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069, em seu artigo 2.º, considera criança a pessoa com até 12 anos de idade incompletos e define a adolescência como a faixa etária de 12 a 18 anos de idade. (BRASIL, 1990).

¹¹ No Brasil, o Estatuto da Juventude, Lei n.º 12.852/2013, considera jovem a pessoa com idade entre 15 e 29 anos.

tornou mais evidente e palpável com o convite para participar, coordenar e implementar, na referida rede de ensino, um projeto denominado Inclusão Escolar.

O contexto de atuação como supervisora educacional abrange 19 colégios da rede¹², com ênfase no suporte pedagógico à formação inicial e no acompanhamento aos serviços de orientação educacional e coordenação de turno; no acompanhamento à implementação de políticas e práticas educacionais (na atualidade com destaque às políticas de inclusão escolar); e na contribuição na elaboração de diretrizes às equipes pedagógicas. A experiência na Supervisão Educacional vem esticando o horizonte de compreensão sobre elaboração, implementação e atuação de políticas educacionais no cenário contemporâneo como meios para legitimar direitos sociais a todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos –, a exemplo do direito à educação, saúde e vida, como recursos mobilizadores de transformação social.

Mesmo o Brasil sendo signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Declaração de Salamanca e tendo ratificado em sua Constituição (BRASIL, 1988) e em outras diretrizes nacionais que a educação é um direito de todas as pessoas, tal direito ainda não está garantido em todas as instituições de ensino de Educação Básica. Diante dessa conjuntura, o projeto Inclusão Escolar é uma iniciativa que busca efetivar essa garantia na referida rede de ensino, a qual precisou refletir sobre sua missão educativa ante a sociedade e atuar, com mais ênfase, em políticas de inclusão escolar.

Ao mesmo tempo que o projeto Inclusão Escolar ganha seus primeiros contornos e tessituras, surge a oportunidade de realizar o doutorado. As reflexões sobre o direito à educação contemplando não apenas o direito na perspectiva do acesso e da permanência, mas também na ótica do aprendizado e da participação a todas as pessoas, tornaram-se as provocações norteadoras à delimitação da temática e do objeto de estudo desta investigação.

À medida que somos capazes de definir os empecilhos da construção ou do acontecimento da experiência, estamos indiretamente afirmando as condições ideais para que essa vivência se efetive. Isso significa que o movimento de suspender a ação cotidiana de profissional da área da Educação mobilizou e desafiou novas perguntas e novas abordagens sobre a inclusão escolar.

¹² Do total de 19 colégios, 17 estão localizados no Rio Grande do Sul, um no Mato Grosso e outro no Distrito Federal.

De acordo com Larrosa (2002, p. 24),

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

A experiência de participar, coordenar e implementar as ações do projeto Inclusão Escolar interrompeu o olhar cotidiano e mobilizou ajustes na busca do escutar – que é diferente de ouvir – e do enxergar – que é diferente de olhar. Trata-se de escutar e enxergar com mais paciência, com lentidão nas respostas e com pressa nas escutas, a fim de sentir os diálogos inéditos que estavam sendo evocados e travados nos contextos escolares em relação às subjetividades, às diversidades e às diferenças de corpos e mentes que habitam e constituem a escola, a sociedade e a humanidade.

2.1 Relevância Social da Temática

Pela natureza da função exercida, a participação em fóruns e audiências públicas coordenadas e sistematizadas pelo MPRS/Peduc-POA tornou-se frequente, o que propiciou acesso a dados sobre a avaliação da oferta da Educação Inclusiva¹³ nas escolas privadas¹⁴ de Porto Alegre. Assim, outras conexões e relações foram estabelecidas na aproximação com o MPRS/Peduc-POA por meio dos fóruns e das audiências públicas e da participação e coordenação do projeto Inclusão Escolar – apesar da abrangência deste estar para além dos muros da capital.

A participação nos fóruns e nas audiências públicas revela a existência de diversos Procedimentos Administrativos Individuais, instaurados pelo MPRS/Peduc-POA a partir de relatos de famílias sobre negativa de vaga e inexistência do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas privadas de ensino regular de Porto Alegre. Os Procedimentos Administrativos Individuais mobilizaram o

¹³ Esse foi um dos objetivos do MPRS/Peduc-POA ao instaurar o PAP 1720/2016.

¹⁴ Escolas privadas de ensino regular e escolas privadas de educação especial (vinculadas ao sistema estadual de educação). Segundo relato da promotora entrevistada, as escolas exclusivamente de Educação Infantil não foram incluídas no projeto, apenas escolas privadas de Porto Alegre que ofertam Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, incluindo ou não Educação Infantil.

MPRS/Preduc-POA a instaurar Inquérito Civil¹⁵, denominado PAP 1720/2016 (RIO GRANDE DO SUL, 2016a), para avaliar a oferta da Educação Inclusiva nas escolas privadas de Porto Alegre¹⁶.

A instauração do PAP 1720/2016 suscitou novos questionamentos na pesquisadora acerca da implementação de políticas de inclusão escolar nas instituições privadas de ensino regular de Porto Alegre: qual coletivo de estudantes não estava conseguindo acessar o ensino regular privado em Porto Alegre?; quais seriam os motivos de os gestores das escolas de ensino regular do município não cumprirem com o direito à educação a todas as crianças, adolescentes e jovens?; as escolas privadas são instituições com normativas próprias ou seguem estruturas organizacionais nacionais e estaduais?; e qual seria o cenário da inclusão escolar nas escolas privadas de Porto Alegre em comparação às escolas públicas (estadual e municipal)?

Mesmo que avanços tenham acontecido nos últimos anos quanto à políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos as pessoas, como a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva¹⁷ (BRASIL, 2007, p. 5), ainda existem desigualdades sobre as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem aos estudantes da Educação Especial e de outros coletivos que, ao interagirem com o ambiente escolar, encontram barreiras humanas, físicas, comunicacionais e/ou materiais para desenvolverem plenamente suas capacidades e potencialidades. Considerando normativas e políticas educacionais vigentes no país, a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com “[...] deficiência, transtorno global do desenvolvimento¹⁸ e altas habilidades ou superdotação

¹⁵ Uma das mais importantes inovações da Lei de Ação Civil Pública foi o surgimento do Inquérito Civil. Trata-se de procedimento investigatório realizado pelo Ministério Público para colher provas para propositura de Ação Civil Pública caso haja necessidade de ser instaurada. No Inquérito Civil, o Ministério Público prepara-se para a propositura da Ação Civil Pública, apurando os fatos e colhendo elementos probatórios. (DOMINGOS; MARASINI; AMORIM, 2018).

¹⁶ O PAP 1720/2016 envolveu avaliação nas escolas privadas de ensino regular e nas escolas privadas de Educação Especial do município de Porto Alegre.

¹⁷ Este documento apresenta a Educação Especial como “[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular”. (BRASIL, 2007, p. 16).

¹⁸ Para fins desta pesquisa, optou-se por usar a nomenclatura referenciada em legislações e normativas nacionais, mesmo com a ciência de que, desde 2013, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) referencia o Transtorno Global do Desenvolvimento como Transtorno do Espectro

transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino”. (BRASIL, 1996). Constitui-se como serviço de apoio especializado, e sua promoção ocorre no AEE ao coletivo de estudantes da Educação Especial (BRASIL, 1996).

Ainda que as políticas educacionais não concedam à devida ênfase ao fato de que a inclusão escolar se destina a todas as pessoas – com ou sem deficiência –; de que toda a toda comunidade educativa é responsável pela efetivação do direito de aprender e participar a todas as pessoas; e de que o AEE é serviço de apoio que deve atuar “[...] de forma articulada com o ensino comum” (BRASIL, 2007, p. 15), esse é o horizonte de experiência e prática educacional transformadora. O entendimento de que devemos incluir porque esse é o precedente legal é verdade, mas não se justifica por si só. Princípios da Educação Inclusiva fundamentam esse entendimento e mobilizam ao desenvolvimento de escolas cada vez mais responsivas e inclusivas, que reconheçam e respeitem as diversidades humanas e que promovam articulações que eliminem ou reduzam barreiras à aprendizagem e participação de todos os seus estudantes e de todas as pessoas que constituem a comunidade escolar.

O PAP 1720/2016, instaurado pelo MPRS/Preduc-POA, evidencia desigualdades no acesso e nas condições de permanência, participação e aprendizagem ao coletivo de estudantes da Educação Especial. O fato de a Preduc-POA ter sido instada por segmentos da comunidade (famílias) que reportaram suas demandas não atendidas, em termos de direito tanto individual quanto coletivo, e a baixa taxa de atendimento da rede privada de ensino regular nos dados censitários (RIO GRANDE DO SUL, 2018b) mobilizaram, assim, novos questionamentos: estariam as escolas privadas de ensino regular cumprindo com o compromisso ético e humano do direito à educação ao não contemplarem condições de aprendizagem e de participação a todos os estudantes que buscam essa rede de ensino?; e sem articulações efetivas que eliminem ou reduzam barreiras à aprendizagem e à participação de todos os estudantes, a escola privada estará sendo tão justa quanto possível, conforme afirma Dubet (2008), instaurando-se não como uma escola perfeita em uma sociedade perfeita, destinada a indivíduos perfeitos, mas como uma escola tão justa quanto possível ou, melhor ainda, como uma escola menos injusta possível?

Evidenciada a relevância social da temática, destaca-se, no subcapítulo a seguir, a pertinência acadêmica desta investigação, bem como suas contribuições à área de conhecimento e ao desenvolvimento das instituições de ensino da Educação Básica, considerando alguns estudos acadêmicos como referenciais de análise e reflexão.

2.2 Relevância Acadêmica da Pesquisa

Também a experiência, e não a verdade, é o que confere sentido à educação (LARROSA, 2017), já que educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Uma das inspirações para educar é a possibilidade do momento pedagógico¹⁹, essa experiência em gesto que permite a libertação de certas verdades, de modo a deixar de ser o que se era, para ser outra coisa além do que se vinha sendo.

Assim, as relações, as aproximações e os distanciamentos – e não apenas a menção aos referenciais teóricos – é que concedem relevância acadêmica à revisão de literatura, posto que revisamos contribuições científicas, conhecimentos e saberes já sistematizados para transformar e criar sobre o já descoberto, não para reescrever o já sabido. A esse respeito, ressalta-se que os descritores propostos – Direito à Educação, Educação Inclusiva, Políticas de Educação Especial, Inclusão Escolar e Ensino Regular Privado – foram bússolas na identificação de produções de teses e dissertações que dialogavam com a temática desta investigação. Outras combinações de descritores foram realizadas, mas revelaram-se com menos potência de análise e de relação com a investigação proposta.

A base de dados priorizada para a busca foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), por entender que os dados ali disponibilizados atendiam aos propósitos da pesquisa. Os acessos ao banco de dados do IBICT ocorreram durante alguns meses de 2018 e 2019 e permitiram pré-selecionar 174 produções (teses e dissertações)

19 Segundo Meirieu (2002), esse momento seria aquele em que o professor descobre que o aluno diante dele lhe escapa, não aprende, não compreende ou não possui o desejo de aprender. O que fazer? O professor não pode renunciar a seu projeto de ensinar, mas deve recuar e tentar encontrar esse outro, buscando as possibilidades de entrar em diálogo e de interagir com esse aluno. Esse momento seria aquele em que o professor percebe um aluno concreto, um aluno que lhe impõe um recuo, o que não significa, contudo, renúncia ou impossibilidade pedagógica. (MEIRIEU, 2002).

publicadas entre os anos de 2008 e 2018²⁰. Destas, 35 produções foram destacadas a partir de critérios diretamente relacionados à presença dos descritores propostos, ou seja, à abordagem da implementação e do aperfeiçoamento de políticas educacionais inclusivas no ensino regular; das condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem a diferentes coletivos de estudantes no ensino regular privado; da garantia das condições de aprendizagem e participação a todas as crianças, adolescentes e jovens; e da demanda de vagas ao coletivo de estudantes da Educação Especial no ensino regular privado.

As produções destacadas apontaram contribuições importantes para a pesquisa, auxiliando na delimitação da temática e do campo empírico, no aporte teórico e metodológico e nas análises e discussões, e evidenciaram um cenário de pouca produção de conhecimento científico sobre a inclusão escolar no ensino regular privado. Além disso, a maioria das produções fazia referência à implementação de procedimentos voltados à Educação Especial, abordagem essa que reduz o campo de compreensão e atuação em relação à Educação Inclusiva, e pertencia à esfera administrativa pública e à área do Direito, discorrendo sobre a representatividade da Ação Civil Pública, a partir de uma perspectiva jurídica, e trazendo evidências de que o “[...] fenômeno da judicialização das relações escolares” (CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R., 2008, p. 11) tem sido medida para efetivação do direito à educação.

Conforme explicitado na Tabela 1, as produções destacadas foram divididas por regiões do Brasil, com a intenção de identificar fatores que poderiam contribuir na análise. Considerando as informações da Tabela 1, conclui-se que 62,85% das produções científicas pesquisadas estão concentradas na Região Sudeste, 22,85%, na Região Centro-Oeste, 11,42%, na Região Sul, 2,85%, na Região Norte, e 0%, na Região Nordeste. Percebe-se, assim, que, entre as regiões do Brasil, a Sudeste é a que mais revelou produções e que a Região Nordeste não apresentou nenhuma produção destacada.

²⁰ Esse período foi escolhido por marcar o lançamento da Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (ocorrido em 2008) – que apresenta as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro –, e o início da etapa de revisão de literatura da tese (ocorrido em 2018).

Tabela 1 – Tabela das produções destacadas na revisão de literatura

Região	Instituição	Publicações	Dissertações	Teses	Total
Sudeste	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), SP	19			
	Universidade Católica de Santos (Unisantos), SP	1			
	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), MG	1	12	10	22
	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), SP	1			
Centro-Oeste	Universidade de Brasília (UnB), DF	8	6	2	8
Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), RS	2			
	Universidade Católica de Pelotas (UCPel), RS	1	3	1	4
	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), RS	1			
Nordeste	-	-	-	-	-
Norte	Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA), AM	1	1	-	1
Total	-	35	22	13	35

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da BDTD (2019).

Tal constatação, mesmo se tratando de seleção de produções científicas para a revisão de literatura, representa que essas produções estão concentradas nos grandes centros econômicos do país, ou seja, na Região Sudeste, onde também se concentram os programas de pós-graduação e centros de pesquisa. Faz-se necessário considerar, ainda, que a concentração de renda aponta os grandes centros como detentores do poder econômico, contribuindo para aumentar as desigualdades no país e influenciando os investimentos na área da Educação. Nessa conjuntura,

A restrição orçamentária dos estados mais pobres à realização de investimentos públicos estende-se a todas as áreas: saúde, educação/cultura, saneamento básico, infraestrutura etc. A superação desses gargalos depende de um planejamento de longo prazo coordenado pelo Estado nacional, em parceria com estados e municípios. (POCHMANN; SILVA, 2020, p. 16).

O desafio do Estado consiste, portanto, em criar condições, por meio da implementação de políticas públicas, que impactem a qualidade social da população (educação, saneamento e saúde, por exemplo) em todas as regiões para que estas se desenvolvam de maneira equânime.

Tendo isso em vista, o investimento em educação é um fator que pode explicar o número de produções na área da Educação Inclusiva. Nessa perspectiva de análise, a UFScar, na Região Sudeste, é um exemplo: o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da instituição foi o primeiro implantado no país e, desde então, constitui o único programa específico na área. Implantar e consolidar esse Programa resultou no desenvolvimento de um centro de pesquisa ativo nos últimos anos, de modo que a produção acadêmica dessa Universidade, como apresentado na Tabela 1, contribui para o ensino, a pesquisa e a extensão sobre Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil²¹. Na atualidade, existem outros Programas de Pós-Graduação no Brasil, particularmente na área de Educação, que constituíram eixos temáticos, núcleos ou linhas de pesquisas sobre o tema.

Entre as produções destacadas, cabe mencionar aquelas que apresentam relação mais direta com a efetivação do direito à educação e a implementação de políticas de inclusão escolar no ensino regular, como a dissertação desenvolvida por Abreu (2002), intitulada “O privado e o especial: análise de um recorte do atendimento educacional de alunos com necessidades educacionais na Rede Privada do Rio Grande do Sul”. Essa produção foi marcada pela apresentação de normativas e documentos legais acerca da Educação Especial, evidenciando que as políticas podem estar sendo interpretadas apenas como conjunto de textos e normativas, quando, na verdade, são também eventos, práticas e atitudes que dialogam com processos sociais mais amplos do contexto escolar, conforme referenciam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13):

As políticas são formações discursivas; elas são um conjunto de textos, eventos e práticas que falam com processos sociais mais amplos de escolaridade, tais como a “produção do aluno”, o “propósito da escolaridade” e as “construções do professor”. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos.

Os aspectos analisados por Abreu (2002) são compostos pelos foros de debate com ênfase na Educação Especial e em modalidades de atendimento aos estudantes com deficiência. O avanço proposto nesta investigação está relacionado ao destaque

²¹ O Programa habilitou 659 mestres e 233 doutores até dezembro de 2020, o que representa um contingente substancial de recursos humanos qualificados para o ensino superior, com um enorme potencial multiplicador. (UFSCAR, 2020).

de indicadores que contribuam para refletir acerca do direito à educação, ou seja, do acesso, da permanência, da aprendizagem e da participação de todos os estudantes na escola de ensino regular, cada qual com suas diversidades e subjetividades, tendo na implementação de políticas de inclusão escolar a garantia do direito de aprender e participar a todas as pessoas.

Discutindo “O direito à educação: a atuação das promotorias de justiça e de defesa da educação do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, entre 2001 e 2007”, a dissertação de Damasco (2008) analisa a atuação das Promotorias de Justiça de Defesa da Educação (Proeducs) do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios no que concerne à garantia do direito à educação por meio de 64 Recomendações Públicas expedidas. Os fundamentos teóricos do estudo ressaltam o papel do Estado na elaboração de políticas públicas educacionais, o direito à educação na legislação brasileira e o direito à educação como um direito social, fundamentos esses que estão em consonância com os empregados nesta pesquisa. Como principal resultado da análise documental, a autora percebeu, na atuação das Proeducs, a busca pela garantia do acesso das pessoas com deficiência à escola de ensino regular pública no Distrito Federal e da permanência com qualidade – aqui qualidade diz respeito à oferta do AEE e dos recursos de acessibilidade a esse coletivo de estudantes.

Assim como Damasco (2008), proponho analisar a atuação do MPRS/Preduc-POA considerando uma Recomendação Pública – a Recomendação n.º 3 (RIO GRANDE DO SUL, 2017b) –, a fim de analisar os efeitos da referida Recomendação na implementação de políticas de inclusão escolar no ensino regular. No caso desta tese, o foco consiste especificamente nas escolas privadas de ensino regular e em políticas que envolvem a todos os estudantes (e não um grupo específico), contemplando, ainda, outros elementos relacionados ao desenvolvimento escolar, ou seja, elementos para além da oferta do AEE e de adequações de acessibilidade.

Na área do Direito, destaca-se a tese de Assis (2012), intitulada “Direito à educação e diálogo entre poderes”, cujo objetivo principal foi investigar como o Poder Judiciário atua diante da regulação de políticas públicas educacionais para a efetivação do direito à educação, sob o princípio da dignidade da pessoa humana. Essa pesquisa foi desenvolvida por meio de estudo de caso, tendo como referencial a Ação Civil Pública sobre a oferta de vagas no ensino regular. Os resultados obtidos demonstram que a judicialização é um processo importante e pode auxiliar na avaliação da política

educacional quando não incorre em ativismo judicial e que a educação básica não deve ser encarada como direito público subjetivo, em uma interpretação extensiva da Constituição, o que poderia resultar em uma afronta à dignidade humana.

A conclusão de Assis (2012), de que a educação não deixa o direito e a política perderem de vista a dignidade humana, corrobora a reflexão desta investigação que analisa o percurso de implementação de políticas de inclusão no ensino regular privado de Porto Alegre por meio do Inquérito Civil, também denominado PAP 1720/2016, cujo objetivo consiste em sensibilizar as instituições para a efetivação do direito à educação a todas as crianças, adolescentes e jovens em idade escolar obrigatória, sem a necessidade de abertura de Ação Civil Pública – etapa que caracterizaria a judicialização da questão. Diante disso, questiona-se: a atuação do MPRS/Preduc-POA, mediante o PAP 1720/2016, revela o papel político, mediador e diplomata do MPRS/Preduc-POA, minimizando a incidência de Ação Civil Pública, no caso da efetivação do direito à educação a todas as crianças e adolescentes na escola de ensino regular privada de Porto Alegre?

“A Ação Civil Pública como instrumento de efetivação do direito fundamental à educação digna”, dissertação de Rocha (2016), discute a judicialização dos direitos fundamentais, que se tornou um fenômeno social e fez com que o Poder Judiciário necessitasse tomar parte de forma ativa para atender o que já está garantido na Constituição e em normativas. O autor discute que, no Brasil, a Ação Civil Pública tornou-se a mais requisitada forma de agir como instrumento de proteção do direito fundamental à educação, espelhada em outras experiências, como as *class actions*, nos Estados Unidos. Os resultados do estudo apresentam a Ação Civil Pública como voltada a aplacar as desigualdades sociais, fazer cumprir a Constituição e encaminhar soluções para as omissões estatais, oferecendo uma luz no fim do túnel. Nessa perspectiva, a dissertação contribui para problematizar o conceito de Estado Democrático de Direito e direito subjetivo ao indagar a razão pela qual o cidadão precisa exigir judicialmente direitos que já estariam garantidos na legislação. Outras reflexões propostas por essa investigação são: 1) seria a Ação Civil Pública a medida mais adequada para diminuir as desigualdades sociais?; e 2) que outros procedimentos – além da Ação Civil Pública – contribuem para a garantia do direito à educação?

Relacionada à temática, há a tese de Kraemer (2017), intitulada “A modulação das condutas das pessoas com deficiência no direito à escola comum brasileira”. A autora analisa a ordem discursiva presente em documentos da primeira metade do

século XX que tratam de questões educacionais relativas às pessoas com deficiência no Brasil e mostra a centralidade dos discursos clínicos e terapêuticos nas práticas e nos saberes educacionais. Também analisa que, no período, as políticas educacionais para esse coletivo de pessoas foram marcadas por ações importantes para a integração e o desenvolvimento desses sujeitos nos espaços educacionais, em classes ou escolas especiais, ações essas pautadas em práticas normalizadoras, que objetivavam capacitar os excluídos para o convívio social. Por fim, problematiza a difusão de ações em prol do direito desse coletivo de estudantes à escola comum no presente, em que a modulação das condutas tem sido direcionada para a constituição de sujeitos que, ao longo de seu processo de formação, possam, de algum modo, investir no desenvolvimento das competências individuais.

Kraemer (2017) defende, assim, a tese de que, no movimento histórico das políticas educacionais em prol do direito à escola comum para as pessoas com deficiência, a inclusão escolar constitui-se como dispositivo do governo da vida pela modulação das condutas. Os fundamentos teóricos do estudo estão relacionados ao conceito de inclusão como uma estratégia contemporânea mais potente para que o ideal de universalização dos direitos individuais seja visto como uma possibilidade – todos são inseridos na grade de inteligibilidade que promove, entre outras coisas, o consumo e a produção (LOPES; FABRIS, 2013); as condições de emergência e de expansão do movimento de inclusão escolar no contexto brasileiro (RECH, 2015); as estratégias de governo dos estudantes com deficiência (VEIGA-NETO, 2000); e a inclusão como direito e imperativo de Estado. (LOPES, 2009).

Os fundamentos teóricos propostos por Kraemer (2017) são relevantes para problematizar as políticas inclusivas, considerando a lógica neoliberal da economia e do mercado de trabalho. O papel do governo pedagógico e da educação, nesse horizonte, estaria sendo o de fazer com que todos aprendam de forma contínua, estando sempre dispostos a se modificarem e se readaptarem. (BAUMAN, 1998, 2001). Dentro dessa racionalidade, pode-se questionar: quais as evidências que materializam as nuances das políticas inclusivas voltadas ao consumo e mercado de trabalho? (KLAUS, 2011); a inclusão escolar das “pessoas com deficiência” seria um dispositivo biopolítico²² para governar a vida da população? (MENEZES, 2011); e quais

²² “Pode-se dizer que, no contexto da governamentalidade democrática, o espaço escolar tem se apresentado como um produtivo dispositivo biopolítico envolvido em estratégias de governo dos

matizes revelam a inclinação das políticas inclusivas dos governos ao viés neoliberal? (LOPES; RECH, 2013).

Em tempos políticos tão complexos como este que estamos vivendo, rendo-me à esperança de que o direito à educação e participação seja imperativo ao desenvolvimento da educação de qualidade nas instituições escolares. Estou certa de que outras análises e problematizações podem ainda ser desenvolvidas considerando a base de dados construída e os diálogos teóricos e metodológicos travados ao longo desta investigação. Isso me mobiliza e me inspira a acreditar que este estudo pode representar uma importante contribuição científica e social, uma vez que dialoga com o contexto do PPGEdU da Unisinos, Linha de Pesquisa Educação, História e Políticas, que tem como foco investigar políticas e processos vinculados à educação em diferentes configurações históricas.

As relações estabelecidas entre as produções destacadas e o objeto de estudo desta investigação indicam essa relevância acadêmica e social, bem como reconhecem contribuições à abordagem da inclusão na contemporaneidade como uma prática possível (redução de barreiras à aprendizagem e participação). Ademais, a ideia de reduzir barreiras à aprendizagem e participação de todas as pessoas e à implementação de políticas inclusivas no contexto das escolas privadas de ensino regular, sejam quais forem essas barreiras, ganha destaque neste estudo, uma vez que a ênfase percebida nas produções acessadas reside na escola pública de ensino regular por meio de lentes, às vezes, distintas das da Educação, acenando um descolamento entre “o direito à” e “política para” no cenário educacional brasileiro.

A atuação do MPRS/Peduc-POA, por intermédio do PAP 1720/2016, considerando os objetivos, a metodologia de trabalho e os procedimentos possíveis de serem realizados até o momento (tendo em vista a pandemia da COVID-19), tem revelado o papel político, mediador e diplomata do Ministério Público. A atuação e as ações desse órgão estão voltadas à sensibilização e conscientização, à produção de dados e à sugestão de eventuais melhorias na oferta educacional inclusiva para as escolas privadas de Porto Alegre – embora a ênfase percebida seja em políticas e procedimentos da Educação Especial, como o AEE e sua infraestrutura, com enfoque voltado às crianças, aos adolescentes e aos jovens com deficiência. Tal perspectiva de

sujeitos com deficiência, esmaecendo a condição de deficiência e potencializando as condições individuais com vistas à redução das desigualdades sociais”. (KRAEMER, 2017, p. 46).

atuação revela outras possibilidades, evidenciando interações possíveis e necessárias à garantia ao direito à educação, para além das lentes da Ação Civil Pública.

Os subcapítulos seguintes apresentam outros aspectos relevantes para a compreensão do estudo proposto. Entre eles, estão os objetivos, os sujeitos e os fundamentos metodológicos que amparam esta investigação.

2.3 Contexto e Objetivos da Pesquisa

Em um movimento histórico de implementação de políticas educacionais voltadas à efetivação do direito à educação a todas as pessoas, o MPRS/Peduc-POA avaliou a oferta da Educação Inclusiva nas escolas privadas de Porto Alegre. Diante disso, esta pesquisa envolve o MPRS/Peduc-POA e 106 escolas privadas de Porto Alegre.

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar os efeitos da atuação do Ministério Público na implementação de políticas de inclusão escolar nas escolas privadas de Porto Alegre²³. Já os objetivos específicos são:

- a) analisar marcos históricos e normativos relacionados ao direito à educação e à transformação das abordagens e políticas de inclusão escolar no Brasil contemporâneo;
- b) identificar os recortes teóricos e metodológicos utilizados pelo MPRS/Peduc-POA ao avaliar e sugerir melhorias na oferta da Educação Inclusiva nas escolas privadas de Porto Alegre, mediadas pela Recomendação n.º 3 de 2017;
- c) analisar a implementação de políticas de inclusão escolar nas escolas privadas de ensino regular de Porto Alegre, entre 2016 e 2019²⁴, considerando abordagens como autoafirmação legal (normativas), inclusão para a diversidade (educação como direito a

²³ O objetivo desta pesquisa engloba a análise contextual das escolas privadas de ensino regular de Porto Alegre. As análises específicas desta investigação não contemplam as escolas privadas de Educação Especial de Porto Alegre – quando este for o caso, tal aspecto será explicitado.

²⁴ Período que compreende a abertura do PAP 1720/2016 pelo MPRS/Peduc-POA e a emissão do Relatório Final (RIO GRANDE DO SUL, 2019) das visitas ao Grupo 3 de escolas. Por consequência da pandemia COVID-19 no Brasil e no mundo (com os primeiros dados do coronavírus divulgados em janeiro de 2020, e a pandemia estendendo-se até o momento de escrita final desta tese), não foi possível ao MPRS/Peduc-POA sistematizar e divulgar publicamente o Relatório Final de visitação ao último grupo de escolas (Grupo 4), bem como realizar a conclusão do PAP 1720/2016, conforme metodologia prevista. Por esse motivo, não existem ainda dados sistematizados no PAP 1720/2016 relacionados ao Grupo 4 e/ou sobre as conclusões finais do referido Procedimento.

- todas as pessoas) e inclusão como uma prática possível (ideia de reduzir barreiras à aprendizagem e participação);
- d) identificar o referencial Index para a Inclusão como recurso teórico-metodológico e de práticas ao desenvolvimento de escolas cada vez mais responsivas e inclusivas.

2.4 Guias da Pesquisa: Metodologia e Procedimentos

Para pesquisar, precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. Dessa forma, [...] “é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize”. (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008, p. 148).

Para conhecer, caracterizar, analisar e elaborar sínteses sobre um objeto de pesquisa, o investigador precisa dispor de instrumentos metodológicos. Sendo assim, o direcionamento do tipo de pesquisa a ser empreendido depende de fatores como a natureza do objeto, o problema de pesquisa e a corrente de pensamento que guia o pesquisador, e o método implica a perspectiva do sujeito pesquisador, pois conhecer e colocar um fenômeno em movimento significa conhecê-lo em suas determinações, isto é, em sua ontologia.

Como já mencionado na introdução, ocorreu uma tomada de consciência no decorrer do percurso profissional e acadêmico, fundamental à escrita desta narrativa. As opções feitas estão diretamente relacionadas à maneira como a mirada foi sendo aprimorada para “enxergar” e relacionar os conhecimentos e saberes às práticas. O assunto da inclusão já não é novidade nas discussões científicas, sociais e acadêmicas há muito tempo, mas as abordagens a esse respeito vêm se transformando ao longo do tempo. Tais abordagens mobilizaram interpretações e relações que justificam o encontro da pesquisadora com a temática e seu objeto de estudo e, conseqüentemente, com o desenvolvimento desta pesquisa.

Por meio das abordagens escolhidas, foi possível situar a temática e o objeto de estudo nos contextos social, histórico e educacional e tecer análises e reflexões sobre caminho e percurso. Além disso, tal escolha permitiu ver e enxergar, bem como ouvir e escutar, o direito à educação e os direitos na educação; a Educação Especial e a

Educação Inclusiva; o modelo médico e o modelo social de deficiência; a inclusão como autoafirmação legal (normativas); a inclusão para a diversidade (educação como direito a todas as pessoas); e a inclusão como uma prática possível (redução de barreiras, sejam elas quais forem).

Segundo Kuenzer (2002, p. 62), “[...] são as categorias que servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância”. Ademais, é possível afirmar que

[...] a metodologia se define através da expressão das leis universais (categorias metodológicas²⁵ que definem a forma de investigação) e a sua aplicação ao particular (as categorias de conteúdo²⁶ específicas para cada pesquisa e determinadas a partir de seus objetivos), derivando-se da clareza que se tenha dessas dimensões, sua fecundidade. (KUENZER, 2002, p. 66).

Sendo assim, esta pesquisa se ampara na **combinação e inter-relação de categorias metodológicas da dialética – totalidade, contradição, hegemonia e práxis –**, aliadas a **categorias de conteúdo – experiência** (LAROSSA, 2017), que confere sentido aos percursos e às práticas; **políticas** (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), que concerne à produção de textos (legislações e/ou outras normativas como decretos, convenções, declarações, pareceres e diretrizes nacionais e internacionais), mas também à interpretação, atuação e (re)significação desses textos em processos discursivos, práticas pedagógicas, produções dos discentes e docentes e propósitos da escola, dos estudantes e das famílias; e **barreiras à aprendizagem e à participação, recursos de apoio à aprendizagem e participação e suporte à diversidade** (AINSCOW; BOOTH, 2011) como chaves teóricas para revisão, planejamento e desenvolvimento de escolas cada vez mais responsivas e inclusivas.

As categorias da abordagem dialética atuam como guias à compreensão e problematização da temática, do objeto e da realidade pesquisada, iluminando o percurso de análise e reflexão deste estudo. De acordo com Wachowicz (2001, p. 171),

²⁵ Conforme Kuenzer (2002, p. 64-66), as categorias metodológicas que “[...] deverão dar o necessário suporte à relação pesquisador-objeto da pesquisa durante todo o desenrolar do trabalho, iluminando todos os procedimentos, [...] correspondem a leis objetivas e universais, no sentido de permitirem investigar qualquer objeto, em qualquer realidade”.

²⁶ Para Kuenzer (2002, p. 66), “[...] as categorias de conteúdo são as relações, os conceitos, as formas de estruturação e organização em ‘recortes’ particulares, sempre definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação”.

“[...] o ponto de partida para o método dialético na pesquisa é a análise crítica do objeto a ser pesquisado, o que significa encontrar as determinações que o fazem ser o que é”.

Segundo Gamboa (1987, p. 18),

A coincidência entre leis do pensamento e as leis do ser, obtidas e verificadas, pela ação prática dos homens sobre a natureza, servem de base à coincidência entre a dialética, a lógica e a teoria do conhecimento. Entre as leis do mundo objetivo e as leis do pensamento não existe uma identidade plena, antes pelo contrário, entre elas se dá um movimento dialético, um processo dinâmico de mútua elucidação e explicitação.

As categorias esvaziam-se quando seus sentidos não estão ligados à realidade e vinculados ao movimento. É imprescindível, portanto, que elas não se isolem, pois estão historicamente integradas à prática social. Para Cury (1985, p. 22), elas

[...] não são formas puras que dão conta de toda e qualquer realidade para todo o sempre. Elas são relativas, ao mesmo tempo, ao real e ao pensamento, ou seja, a todo o movimento no real e no pensamento. Daí o fato de tanto pertencerem ao campo do conhecimento, quanto indicarem os aspectos objetivos do fenômeno. As categorias, pois, só se dão como tais no movimento e a partir de um movimento. Consideramos isoladamente, tornam-se abstratas. Presentes em todo fenômeno, isolá-las do movimento significa torná-las objetos de contemplação e negá-las como um ponto nodal que tenta expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real.

Sendo assim, o método dialético considera que nenhum fenômeno visto como isolado, sem conexão com o fenômeno investigado, pode ser compreendido e/ou explicado. Netto (2011, p. 22) afirma que “[...] alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, [...] o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou”.

As categorias da abordagem dialética são destacadas nesta investigação como parte integrante e relacional da pesquisa, sem a intenção de descrevê-las, mas de tencioná-las dialeticamente nas análises e reflexões acerca da temática, do objeto de estudo e dos dados construídos. Separadamente, elas formam um elo (in)visível, concedendo sentido uma à outra à medida que se complementam e, conseqüentemente, concedendo sentido à realidade social. (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2013). Desse modo, ao tentar explicar determinado fator, faz-se necessário lembrar que este não pode ter um fim em si mesmo, pois é complexo e integra uma totalidade sobre a qual as relações e os contextos sociais agem. Ainda quanto à totalidade, é importante destacar a noção de processo de concreticidade, que, para o método dialético,

[...] é um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade. (KOSIK, 1995, p. 50).

Para Cury (1989, p. 35-36), a categoria da totalidade “[...] não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples, pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições”. Assumir a totalidade como categoria metodológica consiste, assim, em buscar compreender a realidade como um todo orgânico em que um aspecto ou uma dimensão dessa realidade está implicada na sua relação com o conjunto, afirma Fritsch (2006).

Por sua vez, a categoria da contradição é considerada componente imprescindível para compreender a sociedade, pois a realidade social provida de totalidade também se mostra contraditória. Segundo Oliveira, N. Oliveira, L. e Santos (2013), a contradição instaura-se devido aos fenômenos sociais que, por conta de variáveis, não se solucionam. Nesse sentido,

A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura. (CURY, 1985, p. 30).

Já pela categoria da hegemonia é possível compreender como as ferramentas de consolidação do poder se impõem sobre as pessoas, em especial as mais vulneráveis e/ou discriminadas socialmente por circunstância financeira, etnia, arranjo familiar, capacidade, gênero, sexualidade, religião, entre outros aspectos. Ainda nessa racionalidade argumentativa, tal categoria possibilita entender como a inclusão das pessoas com deficiência pode ser um dispositivo biopolítico para governar a vida da população. (MENEZES, 2011).

A práxis, por sua vez, não diz respeito somente a produtos finais, que colocam o ser humano sempre como ser social criativo/criador, mas também a processos que produzem objetivações e subjetivações: o ser humano é o que (se) fez e (se) faz. Nesse sentido, o uso da categoria da práxis nesta investigação se justifica pela relação dialética entre a teoria e a prática e entre a ação e a reflexão – o assunto da inclusão já

não é novidade nas discussões científicas, sociais e acadêmicas, mas as abordagens e práticas concernentes à inclusão vêm se transformando e sendo transformadas.

No que se refere às categorias de conteúdo, cabe ressaltar que as experiências de vida pessoal, profissional e acadêmica tecem fios que conectam a pesquisadora com a temática e o objeto de estudo desta investigação. Diante disso, a experiência torna-se uma categoria analítica importante, uma vez que contribui para a problematização sobre teoria e prática, colaborando, assim, à análise e reflexão realizada neste estudo.

Ao encontro disso, Larrosa (2002) afirma que a experiência, com a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, para escutar e para sentir, pensando, olhando, escutando e sentindo mais devagar. Requer, igualmente, demorar-se nos detalhes, suspendendo a opinião, o juízo, a vontade e o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. A esse respeito, importa mencionar que o ato de se debruçar sobre o PAP 1720/2016 e de vivenciar a etapa de doutorado-sanduíche na Universidade de Deusto suscitou novas perguntas, mobilizando construção de conhecimento e saberes acerca do que se passou e do que foi observado, percebido e experienciado em relação ao educar na responsabilidade e na inclusão.

Segundo Josso (2004), a experiência traduz vivências apreendidas a partir de uma multiplicidade, mas nem sempre tais vivências são transformadas em experiências. Uma experiência, para a autora, é uma ação sobre a qual se reflete *a priori* ou *a posteriori*, pressupondo, assim, a tomada de consciência. Na elaboração de uma vivência em experiência formadora, estão sempre presentes as dialéticas entre saber e conhecimento, entre interioridade e exterioridade e entre individual e coletivo: “Vivemos uma infinidade de transações de vivências; estas vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido”. (JOSSO, 2004, p. 43).

Para Fritsch (2006), as experiências são compreendidas como marcas e registros passados de vivências que, por meio de processos reflexivos, são contextualizadas no espaço e no tempo e associadas a saberes experienciais. A

experiência é construída na dialética entre passado, presente e futuro a partir da reflexão consciente e crítica acerca das vivências dos sujeitos, vivências essas que se deram nas relações, nos diálogos e nas atitudes existenciais, conjugadas pelo “entre” e pelo “com”.

Fischer (2004), discutindo sobre os saberes da experiência e a constituição de empreendimentos solidários, menciona a importância de “[...] aprofundarmos o significado do fato e conceito de experiência” (p. 149) na medida em que este “[...] contém em si uma epistemologia e uma ação profundamente política” (p. 143). Para a autora, tornar a experiência formadora é um desafio e uma atividade pedagógica que “[...] implica assumir que existem sujeitos na realização de qualquer ação, incluindo o trabalho e o que ocorre ali é um fazer-ser-fazer-ser”. (FISCHER, 2004, p. 147).

Dessa maneira, o processo de pesquisa constitui-se como um espaço-tempo de transição de vivências para experiências que, para Fritsch (2006) e Josso (2004), são vivências refletidas. Tais experiências são construídas a partir das narrativas de registros de vivências de maneira autorreflexiva, alargando a consciência do sujeito e criando outras possibilidades de compreensão de sua história.

O poeta Antonio Machado (1992) também auxilia nessa reflexão ao afirmar que o caminho está lá, mas verdadeiramente só existe quando o percorremos – e só o percorremos quando o enxergamos e o percebemos dentro de nós (experiência), momento em que o caminho se faz percurso. Desse modo, o caminho do doutoramento se fez percurso, evocando sentidos no decorrer das leituras e das reflexões no grupo de pesquisa, dos diálogos com a orientadora e o coorientador, da construção, elaboração e análise dos dados, da práxis *in loco* e do período de doutorado-sanduíche na Universidade de Deusto. Essas experiências foram acompanhadas de uma dinâmica de tomada de consciência sobre a própria história, reconhecendo novos conhecimentos e saberes e produzindo cultura.

Como esta investigação se destina a analisar os efeitos da atuação do MPRS na implementação de políticas de inclusão escolar nas escolas privadas de ensino regular de Porto Alegre, além da categoria de experiência, cabe ressaltar a pertinência da categoria de políticas. Nesse sentido, o entendimento de Ball, Maguire e Braun (2016) sobre políticas torna-se um importante balizador para compor as categorias analíticas e a fundamentação teórica desta investigação, porque a escola, na sua natureza de ser, é responsável por desenvolver educação de qualidade inspirada em políticas e práticas responsivas e inclusivas.

Para os autores, as escolas são locais únicos de atuação das políticas, o que por vezes é ignorado pelos formuladores de políticas que não falam com aqueles que atuam nas escolas, ou seja, desconhecem as diferentes formas pelas quais as políticas são traduzidas na prática. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). De fato, “[...] as políticas não costumam dizer o que fazer, elas criam circunstâncias em que as opções disponíveis para decidir o que fazer são reduzidas ou alteradas” (BALL, 1994, p. 19). Assim, as políticas educacionais não são meramente “implementadas” pelos profissionais que atuam nas escolas; ao contrário, elas são submetidas a processos de interpretação, reinterpretação, tradução, criação e recriação. Desse modo, as escolas são espaços privilegiados de produção de políticas, bem como de adaptação e resistência, permeados por uma série de dimensões contextuais. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Dessa maneira, as políticas (texto da legislação e/ou outra normativa) de inclusão escolar, além da autoafirmação legal, são e podem/devem ser espaço para interpretação, reinterpretação, tradução, criação e recriação, fazendo-se presentes em processos discursivos, práticas pedagógicas, produções dos discentes e docentes e propósitos da escola e da família em prol de todos os atores da comunidade educativa e de seu entorno. Tal categoria permite questionar, assim, de que modo os gestores das escolas privadas de ensino regular irão atuar o texto da Recomendação n.º 3 de 2017: enfatizando a inclusão pela abordagem da autoafirmação legal e da diversidade ou atuando horizontes mais amplos de eliminação ou redução de barreiras à aprendizagem e participação de todas as pessoas?

Booth e Ainscow (2011) contribuem na reflexão sobre barreiras à aprendizagem e participação – outra categoria de conteúdo empregada nesta investigação – ao afirmarem que inclusão tem a ver com a ampliação da participação para todas as pessoas da comunidade escolar. Trata-se de um elemento que se relaciona a apoiar as escolas a se tornarem mais responsivas à diversidade de bagagens, interesses, experiências, conhecimentos e competências das crianças:

[...] inclusão é uma abordagem baseada em princípios ao desenvolvimento da educação e da sociedade. Está ligada à participação democrática no âmbito da educação e além dele. Não se trata de um aspecto da educação relacionado a nenhum grupo particular de crianças. Objetiva aportar coerência ao desenvolvimento de atividades que ocorrem sob diversos títulos de modo a estimularem a aprendizagem e a participação de todos: as crianças e suas famílias, professores, gestores e outros membros da comunidade. (AINSCOW; BOOTH, 2011, p. 20),

Para Ainscow e Booth (2011), os adultos e as crianças ligados a escolas já possuem, em si, uma vasta quantidade do conhecimento detalhado de que necessitam para se desenvolverem. Esse conhecimento pode ser posto em prática com mais eficácia quando é abertamente compartilhado e acolhido como uma contribuição ao diálogo, ou seja, quando existem recursos de apoio à aprendizagem e à participação – outra categoria de conteúdo eleita para o desenvolvimento deste estudo.

O suporte à diversidade é também destacado como categoria desta investigação, uma vez que o desenvolvimento inclusivo de ensino e aprendizagem envolve todos os professores, as crianças e suas famílias, afirmam Ainscow e Booth (2011). Nesse horizonte, todas as atividades que aumentam a capacidade da escola de responder à diversidade das crianças, dos jovens e dos adultos, de modo que sejam igualmente valorizados, constituem suporte à diversidade. A ideia de que a diversidade pode ser um recurso para a aprendizagem permeia, assim, os indicadores envolvendo a colaboração entre todos os atores da comunidade escolar. A diversidade inclui diferenças e similaridades percebidas e não percebidas entre as pessoas: a diversidade diz respeito à diferença dentro da humanidade comum. (AINSCOW; BOOTH, 2011).

Quando as dúvidas sobre barreiras, recursos e apoios são compartilhadas em um processo participativo e associado ao desenvolvimento de valores inclusivos, elas podem gerar ideias para desenvolver escolas cada vez mais responsivas e inclusivas. Portanto, barreiras à aprendizagem e à participação, recursos de apoio à aprendizagem e à participação e suporte à diversidade tornam-se categorias analíticas para ajudar a desenvolver e orientar esta investigação, focando recursos teóricos e metodológicos que contribuem ao desenvolvimento de escolas cada vez mais inclusivas.

Nesse sentido, o Index para a Inclusão é um recurso para desenvolver escolas e pode ser integrado no planejamento escolar por meio da estruturação de uma revisão detalhada da escola e de sua relação com a comunidade e seu entorno, envolvendo funcionários, gestores, pais/responsáveis e crianças. Conforme afirmam Ainscow e Booth (2011, p. 13),

Tal processo contribui para o desenvolvimento inclusivo da escola, assim como parte do que já é conhecido pela escola e encoraja o aprofundamento investigativo. Este processo fundamenta-se, nos conceitos de barreiras à aprendizagem e à participação, recursos de apoio à aprendizagem e à participação e apoio à diversidade.

Ressalta-se, ainda, que o caminho deste estudo foi sendo percorrido em meio a experiências e reflexões teórico-práticas que contribuíram ao horizonte de análise sobre os efeitos da atuação do Ministério Público na implementação de políticas de inclusão escolar nas escolas privadas de Porto Alegre. As categorias analíticas colaboraram, assim, para refletir acerca da temática e do objeto de estudo, dialogando com marcos históricos e normativos relacionados ao direito à educação e à transformação das abordagens e políticas de inclusão escolar no Brasil; com recortes teóricos e metodológicos utilizados pelo MPRS/Preduc-POA ao avaliar e sugerir melhorias na oferta da Educação Inclusiva nas escolas privadas de Porto Alegre; com políticas de inclusão escolar atuadas nas escolas privadas de ensino regular de Porto Alegre entre 2016 e 2019; e com referenciais inclusivos, como o Index para a Inclusão.

Nesse sentido, este estudo se caracteriza por **abordagem qualitativa com uso de dados quantitativos**, abordagem essa que traz aporte e sustentação à investigação, permitindo estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo. Para Bogdan e Biklen (1994), a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado a partir da ideia de que nada é trivial, posto que tudo tem potencial para constituir pistas para pensar de forma adequada e aprofundada os aspectos que serão investigados. Ainda segundo os autores, os dados conectam o pesquisador ao campo empírico, pois

Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos a serem explorados. Assim sendo, referem-se aos elementos que formam a análise, incluindo materiais registrados pelo investigador e materiais encontrados por este, no campo de investigação, como documentos oficiais, artigos e estatísticas oficiais, além de outros diversos documentos complementares. Os dados não são apenas aquilo que se recolhe no decurso de um estudo, mas a maneira como as coisas aparecem quando abordadas com um espírito de investigação. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 200).

Para que a investigação busque ser fiel à perspectiva qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) destacam cinco elementos. Convém ressaltar que esses elementos inerentes à abordagem qualitativa perpassam esta pesquisa de maneira dialógica, embora a presença de todos em um mesmo estudo não se constitua como condição indispensável para que a investigação seja considerada qualitativa, afirmam os autores.

O primeiro elemento atribui ao ambiente natural a fonte direta de dados e, por isso, torna o investigador o instrumento principal para coleta e interpretação de dados. Portanto, foi preciso assumir o comprometimento constante de dialogar com os

elementos constitutivos do campo de investigação, isto é, do MPRS/Preduc-POA e das escolas referenciadas no PAP 1720/2016, sendo fiel aos preceitos éticos e tendo ciência da inexistência da neutralidade da ação de ser pesquisadora e clareza dos efeitos que a subjetividade pode trazer à investigação, uma vez que a atuação profissional está voltada a algumas escolas referidas no Procedimento.

O segundo elemento concerne à descrição, pois os dados recolhidos são também traduzíveis em símbolos numéricos e analisados em toda a sua riqueza e de forma minuciosa. Segundo Cellard (2008, p. 299),

[...] é impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja. [...] continua sendo capital usar de prudência e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende analisar. Essa avaliação crítica constitui, aliás, a primeira etapa de toda análise documental.

Nessa lógica, a **análise documental** consiste na técnica e na fonte de construção de dados deste estudo, complementada pelo desenvolvimento e pela aplicação de questionários. Para Cellard (2008, p. 295),

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Dessa forma, os dados quantitativos foram construídos a partir de pesquisa no PAP 1720/20216 – principalmente nos Relatórios Finais (RIO GRANDE DO SUL, 2017a, 2018b, 2019) e na Recomendação n.º 3 (RIO GRANDE DO SUL, 2017b) – e de aplicação de questionário on-line aos integrantes das equipes diretiva e de apoio pedagógico das escolas privadas de Porto Alegre e de questionário via e-mail à promotora responsável pela Preduc-POA. A partir disso, os dados foram analisados, qualitativamente, com base em aportes teóricos que fundamentam o direito à educação de qualidade e o direito de aprender e participar a todas as crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, professores, gestores e outros membros da comunidade escolar. (AINSCOW; BOOTH, 2011).

Assim, a **entrevista estruturada** foi eleita para integrar a forma de coleta de dados desta investigação. Tal ferramenta se desenvolve a partir de uma relação fixa de

perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número. (GIL, 1999). Essa técnica de pesquisa possibilita o tratamento quantitativo dos dados, ou seja, análises estatísticas, já que as respostas obtidas são padronizadas. Esse tipo de entrevista se torna um dos instrumentos básicos para a construção de dados na perspectiva da pesquisa qualitativa. Ainda conforme Gil (1999, p. 113),

Esta lista de perguntas é freqüentemente chamada de questionário ou de formulário. Este último título é preferível, visto que questionário expressa melhor o procedimento auto-administrado, em que o pesquisado responde por escrito as perguntas que lhe são feitas. Quando a entrevista é totalmente estruturada, com alternativas de resposta previamente estabelecidas, aproxima-se do questionário.

Havia intenção inicial de realizar entrevista presencial com os interlocutores das escolas privadas de Porto Alegre e da Preduc-POA, porém, com as medidas sanitárias e de distanciamento provocadas pela COVID-19, a alternativa encontrada foi adaptar as perguntas ao formato de questionário on-line (para os integrantes das equipes diretiva e de apoio pedagógico das escolas privadas de Porto Alegre) e ao formato de questionário via e-mail (para a promotora responsável pela Preduc-POA). Cumprindo os protocolos de confidencialidade e ética da Unisinos, como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Anuência, os nomes das escolas e dos entrevistados foram preservados ou, quando autorizado, substituídos pelas iniciais do nome.

O terceiro elemento para que a investigação busque ser fiel à perspectiva qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), é ênfase no processo, e não simplesmente nos resultados, focando a forma como as definições, as noções e os acontecimentos estudados foram se constituindo historicamente. Nesse sentido, a investigação voltou-se à análise de marcos históricos e normativos relacionados ao direito à educação considerando as transformações ocorridas na contemporaneidade sobre inclusão (cenários nacional e internacional), como a autoafirmação legal, a inclusão para a diversidade e a inclusão como uma prática possível, em uma dimensão de desenvolvimento educacional cada vez mais responsivo e inclusivo.

A tendência a analisar os dados de forma indutiva constitui-se na quarta característica de um estudo qualitativo. Nessa perspectiva, “[...] o processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50),

fazendo com que o investigador vá construindo suas interpretações e “abstrações” à medida que os dados vão sendo coletados e agrupados. Assim, os dados não são tomados como provas de confirmação de hipóteses construídas previamente. Essa característica ganha relevância uma vez que as hipóteses poderiam ter sido confirmadas (ou não) já na Parte II deste estudo, em especial no subcapítulo “Os efeitos da atuação do Ministério Público”, porém o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de uma cultura escolar responsiva e inclusiva conduziu a pesquisadora à Parte III desta investigação – aos capítulos “Enxergando para dentro” e “Esticando horizontes”, que identificam e potencializam práticas que são de nossa responsabilidade de profissionais da Educação. O exercício realizado de questionar o que está posto, de fazer novas perguntas e de experienciar novas práticas permite avançar e desenvolver novas abordagens, conhecimentos e saberes sobre inclusão escolar.

A quinta e última característica refere-se à importância que é atribuída ao significado, ou seja, às diferentes perspectivas que o assunto pesquisado tem para os sujeitos: “[...] ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Essa característica remete a pensar em Galeano, em sua microcrônica de “O livro dos abraços” intitulada “Diego não conhecia o mar”:

O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar! (GALEANO, 2021, p. 15).

Essa microcrônica evoca a importância das contribuições da banca de qualificação, dos diálogos com a professora orientadora para delinear o objeto de estudo e da etapa de doutoramento na Universidade de Deusto, em que foi dada ênfase ao aprofundamento teórico e metodológico para a escrita desta tese. A narrativa muito provavelmente seria outra, e as análises e reflexões possivelmente não alcançariam abordagem que reflete e dialoga sobre as dinâmicas potencializadoras da inclusão como uma prática possível (a ideia de reduzir barreiras à aprendizagem e participação de todas as pessoas) se esses caminhos não fossem percorridos e

experienciados e seus sentidos, “enxergados”. Em outras palavras, deixaria de ampliar o entendimento de que existem mais diferenças que semelhanças entre as pessoas, de que a pluralidade permeia todos os meios de atuação humana e de que a inclusão, na verdade, é apenas (e aqui não no sentido de diminuir a sua importância) uma constatação de que as antigas práticas homogeneizadoras, como políticas educacionais, de saúde pública ou de cidadania, nunca serviram para guiar atividades coletivas.

O convite feito por Ainscow e Booth (2011) foi aceito. Assim, outras análises foram realizadas à luz da abordagem que interpreta a inclusão como uma oportunidade prática para o desenvolvimento tecnológico e científico, na perspectiva que permite concretizar a ideia do fazer diferente para atingir a todas as pessoas, reconhecendo a diferença em vez de negá-la ou negligenciá-la. Desse modo, agiu-se “[...] buscando novos sentidos e elaborando novas perguntas – em vez de repetir o que então já são antigas questões” (AINSCOW; BOOTH, 2011, p. 47).

Ressalta-se, ainda, que esta pesquisa assume concepção dialógica na medida em que busca, entre tantos caminhos possíveis, a flexibilidade na composição e na reflexão de diferentes abordagens que vêm transformando a temática da inclusão na contemporaneidade. Isso significa que, com o surgimento das discussões sobre inclusão como diversidade, os debates sobre inclusão como autoafirmação legal não deixaram de existir; da mesma forma, as discussões sobre práticas pedagógicas que veem a diversidade humana como fato e como desafio possível não ofuscaram as discussões anteriores acerca da temática.

Outros procedimentos de produção e análise de dados adotados nesta investigação são descritos, com mais detalhes, no oitavo capítulo, denominado “Esticando horizontes”.

PARTE II

O mapa

Olho o mapa da cidade
Como quem examinasse
A anatomia de um corpo...

(E nem que fosse o meu corpo!)

Sinto uma dor infinita
Das ruas de Porto Alegre
Onde jamais passarei...

Há tanta esquina esquisita,
Tanta nuança de paredes,
Há tanta moça bonita
Nas ruas que não andei
(E há uma rua encantada
Que nem em sonhos sonhei...)

Quando eu for, um dia desses,
Poeira ou folha levada
No vento da madrugada,
Serei um pouco do nada
Invisível, delicioso

Que faz com que o teu ar
Pareça mais um olhar,
Suave mistério amoroso,
Cidade de meu andar
(Deste já tão longo andar!)

E talvez de meu repouso...

(QUINTANA, 2005, p. 453)

Como apresentado na parte I, esta escrita segue a metáfora de um caminho sendo percorrido. Em “O mapa”, o poeta Mario Quintana “lê” detalhes de uma Porto Alegre a partir de uma cartografia, de um mapa de seu próprio corpo que guiou memórias de uma cidade com tantas esquinas esquisitas, nuances de paredes, moças bonitas e ruas pelas quais não andou.

No poema, o mapa guia o poeta a percorrer suas memórias e seus desejos, reconhecendo sentidos no percurso. Assim também se constitui a parte II desta investigação: como um mapa, um guia que contribui para alcançar o horizonte da pesquisa sem desviar o caminho, para discernir o que é importante, o que precisa ser mais bem explorado e o que pode ser “poeira ou folha levada no vento da madrugada”.

Sendo assim, o mapa da parte II deste estudo destaca ao/à leitor/a aspectos que permitem transitar com a maior clareza possível por alguns marcos históricos e teóricos

relacionados à forma como a temática da inclusão vem se transformando ao longo do tempo por meio da autoafirmação legal (legislações e normativas) e da inclusão para a diversidade (educação como direito de todas as pessoas). A narrativa desta parte também apresenta o mapa de construção dos dados a partir de pesquisa em documentos que compõem o PAP 1720/2016; os procedimentos de elaboração das categorias e dos indicadores de análise, considerando principalmente dados dos Relatórios Finais (RIO GRANDE DO SUL, 2017a, 2018b, 2019) e da Recomendação n.º 3 (RIO GRANDE DO SUL, 2017b); as análises comparativas entre os resultados dos Relatórios Finais (RIO GRANDE DO SUL, 2017a, 2018b, 2019); e as primeiras análises sobre os efeitos da atuação do MPRS/Preduc-POA na implementação de políticas de inclusão escolar na referida rede de ensino, mediadas por critérios destacados na Recomendação n.º 3 (RIO GRANDE DO SUL, 2017b).

Que este mapa contribua e guie o percurso das escolas para uma jornada de melhorias em direção a uma educação cada vez mais inclusiva.

3 RECONHECENDO OS SENTIDOS NO PERCURSO

Necessitamos de uma consciência histórica da situação presente.
(FOUCAULT, 1995, p. 232).

Como o percurso histórico das Constituições influenciou/influencia o direito à educação e os direitos na educação no Brasil? Que marcas são percebidas na história da educação brasileira? Como essas marcas influenciam as políticas de inclusão escolar vigentes? Este capítulo apresenta o mapa conceitual e teórico dessas questões, relacionando os marcos históricos e normativos do direito à educação e suas contribuições à transformação das abordagens de inclusão escolar no Brasil contemporâneo, bem como ao processo de implementação de políticas de inclusão escolar nas escolas privadas de ensino regular de Porto Alegre, entre 2016 e 2019.

A análise documental constitui a fonte de construção de dados deste estudo (CELLARD, 2008), abarcando pesquisas relacionadas a legislações e normativas nacionais e internacionais voltadas ao direito à educação; documentos referenciados no PAP 1720/2016; pesquisas bibliográficas envolvendo fundamentos da Educação Especial, da Educação Inclusiva e do desenvolvimento de aprendizagem e participação nas escolas; e elaboração e aplicação de questionário (GIL, 1999). Os dados relacionados principalmente aos documentos do PAP 1720/2016 e às perguntas dos questionários foram submetidos à análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2009), possibilitando a definição de categorias e indicadores de análise para a compreensão dos efeitos da atuação do MPRS/Preduc-POA na implementação das políticas de inclusão escolar nas instituições privadas de ensino regular de Porto Alegre.

3.1 Marcos Históricos e Normativos da Inclusão como Direito

Muito se tem falado e escrito sobre inclusão, que teve como princípio a inserção de pessoas com deficiência no âmbito social. O assunto já não é novidade nas discussões científicas, sociais e acadêmicas, porém, historicamente, as abordagens a esse respeito vêm se transformando no Brasil, em grande parte impulsionadas por movimentos sociais, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e pelas novas leis nacionais que regulamentam o direito à educação como um direito social, tais como: Constituição Nacional (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do

Adolescente (BRASIL, 1990), Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999), conforme Figura 1.

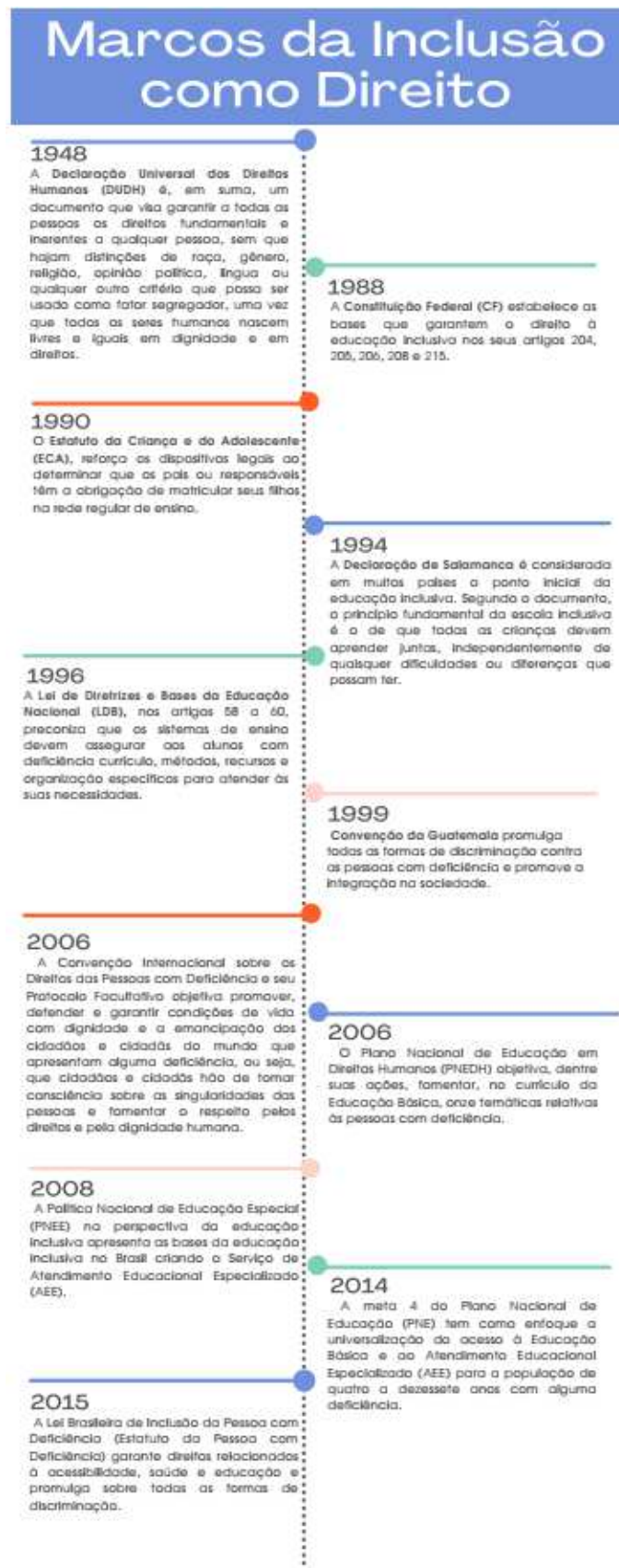
Apesar de tais avanços, a ideia de que todas as pessoas devem frequentar as mesmas escolas, independentemente de suas capacidades físicas ou intelectuais, é muito recente. Até os anos 1980, a visão que prevalecia era a de que as crianças que não se encaixavam no padrão estabelecido como “normal” deveriam estudar em escolas especiais. O paradigma no centro dessa ideia era de que, incentivando a autonomia e o desenvolvimento, as pessoas poderiam eventualmente se integrar na escola regular e na sociedade. Contudo, os críticos desse modelo, conhecido como “integração”, consideram que, paradoxalmente, um de seus principais problemas é que acaba fomentando a exclusão dos alunos que frequentam as escolas especiais.

Nas últimas décadas, o paradigma da integração enfraqueceu-se, dando lugar a uma proposta denominada “inclusão”. Se antes a ênfase estava em capacitar as pessoas com deficiência para que fossem capazes de se integrar à escola, a abordagem atual visa mudar a escola para que esta seja capaz de incluir todas as pessoas.

No Brasil, historicamente, a inserção de pessoas com deficiência no âmbito social, conforme Dorneles (2016), ocorre na metade do século XIX, no Segundo Império (1840 a 1889). Nesse período, Dom Pedro II implantou as primeiras políticas públicas para o atendimento de pessoas “com deficiência sensorial” em instituições com professores com formação especializada voltada à educação de crianças e adolescentes cegos e ao ensino de surdos na cidade do Rio de Janeiro, onde funcionava a Corte. Foram fundados, nessa época, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto Nacional de Educação de Surdos Mudos, inaugurado em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos Mudos (Ines), ambos no Rio de Janeiro. (BRASIL, 2008).

Já no início do século XX foi fundado o Instituto Pestalozzi, em 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas “com deficiência mental”. Em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (BRASIL, 2008).

Figura 1 – Marcos da inclusão como direito



Fonte: Elaborada pela autora.

A integração educacional de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência sensorial nesse período tinha como objetivo a inserção social e formação para o mundo do trabalho. Esse modelo integrador em instituições especializadas, mas socialmente excludente por ser direcionado a determinadas classes sociais, sustentou-se ao longo de todo o século XX. (DORNELES, 2016).

No Rio Grande do Sul e em Porto Alegre, historicamente, entidades da sociedade civil organizada têm desenvolvido ações assistenciais, sociais ou de saúde para a promoção, integração e educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas de ensino privado. Temos como exemplo o Educandário São João, criado em 1939, atualmente Escola de Educação Especial e Centro de Reabilitação; a Escola Especial para surdos Frei Pacífico, fundada em 1956, que integra a rede de escolas confessionais da Congregação das Irmãs de Nossa Senhora; o Instituto Santa Luzia, criado em 1941, sendo a primeira instituição assistencial e de ensino para as pessoas cegas no Estado; a Escola Especial Ulbra Concórdia, especializada na educação de surdos, instituída em 1960 e transformada em 1970 em associação filantrópica denominada Centro Educacional para Deficientes Auditivos (Ceda); a Apae de Porto Alegre, que fundou escolas especiais nos anos de 1960; e o Centro de Reabilitação de Porto Alegre (Cerepal), criado em 1964, com atendimento especializado para crianças e adolescentes com lesão cerebral. Tais instituições nasceram de projetos de mantenedoras privadas de ensino, com o objetivo de suprir a ausência de políticas educacionais de inclusão nos níveis federal, estadual e municipal.

Essas iniciativas surgiram, em parte, como resposta ao fato de que, historicamente, socialmente e culturalmente, crianças, adolescentes, jovens e adultos, ao não corresponderem ao estereótipo entendido como “normal”, foram desconstituídos enquanto sujeito de humanidade, potencialidade, individualidade e cidadania. Um exemplo concreto dessa desconstituição humana e social pode ser identificado na história recente, com o pós-guerra, o que levou à instituição, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Criada no dia 10 de dezembro de 1948, quando o mundo assimilava os impactos e horrores sem precedentes da Segunda Guerra Mundial, a Declaração Universal dos Direitos Humanos é, em suma, um documento que visa garantir a todos os direitos fundamentais e inerentes a qualquer pessoa, sem distinções de raça, gênero, religião, opinião política, língua ou qualquer outro critério que possa ser usado como fator segregador, uma vez que “[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”, como reforça o primeiro

dos 30 artigos que compõem o documento. Redigida por um comitê presidido por Eleanor Roosevelt, esposa do presidente americano Franklin Roosevelt, a Declaração foi assinada pelos líderes dos países que, na época, compunham as Nações Unidas. Juntos, eles se comprometeram não apenas em evitar um segundo holocausto ou outras atrocidades, mas também em assegurar, entre outras coisas, a dignidade e a liberdade humana de modo universal.

Pode-se afirmar, assim, que

Não permitir o esquecimento dos acontecimentos históricos que fomentaram barbáries contra seres humanos em desvantagem social, seja pelo motivo que for, é resistir e se manter conscientemente firme para que a incivilidade e a bestialidade da violência social nunca mais venham a se repetir. (ORRÚ, 2020, p. 12).

No Brasil, entre o rol de direitos e prerrogativas individuais enunciadas na primeira Constituição Federal, outorgada em 1824 pelo imperador Dom Pedro I, encontra-se o direito à educação primária gratuita a todos os cidadãos.

Art. 179. A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição, pela maneira seguinte: XXXII - A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos. (BRASIL, 1824).

Importante ressaltar que a Carta Magna vigente não garantia a todos os brasileiros o acesso à educação primária, posto que negros e escravos alforriados não eram considerados cidadãos²⁷. A mudança de paradigma nas Constituições seguintes ocorre mediante resistência à ditadura civil-militar e a organização dos trabalhadores da educação, consolidando-se na redemocratização do país, com a promulgação da Constituição Federal de 1988. A Constituição Federal declara, no artigo 3.º, inciso IV, entre seus objetivos fundamentais, “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e institui a educação entre outros direitos sociais. (BRASIL, 1988).

²⁷ De acordo com a Constituição de 1824, artigo 6.º, “São Cidadãos Brasileiros: Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação. Os filhos de pai Brasileiro, e os ilegítimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio. III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.” (BRASIL, 1924).

No Título VIII, Da Ordem Social, no Capítulo III, Da Educação, Cultura e Desporto, na Seção I, da Educação, o artigo 205 prevê que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988). Assim, enquanto direito público subjetivo, a educação é anunciada como marco constitucional inclusivo, orientado por princípios fundantes da educação nacional, conforme descrito no artigo 206 (BRASIL, 1988). Dessa forma, a não oferta educacional ou negativa de matrícula a crianças e adolescentes com ou sem deficiência constitui uma violação do direito fundamental à educação, assegurado desde 1988.

Além disso, esse texto legal define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, “preferencialmente” na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

Antes da Constituição, ainda em 1961, a educação às pessoas com deficiência passa a ser fundamentada pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 4.024/1961, deliberando que o direito dos “excepcionais” à educação, “deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”:

TÍTULO X

Da Educação de Excepcionais

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

Nesse sentido, cabe ressaltar que a Lei n.º 5.692/1971, que altera a LDB de 1961, ao definir “tratamento especial” para pessoas com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 1971), não promove a organização de um sistema de ensino

capaz de atender às necessidades educacionais especiais²⁸ e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, é criado, no Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob o amparo integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado. Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da temática da educação de pessoas com deficiência e não sendo organizado, apesar do acesso ao ensino regular dos alunos com superdotação, um atendimento especializado que considerasse as singularidades de aprendizagem desses estudantes.

Ao determinar que “[...] os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino”, o ECA, instituído pela Lei n.º 8.069/1990, reforça os dispositivos legais supracitados. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU), 1994) – que demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional – passam a influenciar a formulação das políticas públicas de inclusão no país.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, essa Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira a valorizar os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da Educação Especial.

A atual LDB, instituída por meio da Lei n.º. 9.394/1996, no capítulo V, artigos 58 a 60, preconiza que

²⁸ Foi preservada a nomenclatura utilizada na época da escrita do documento.

[...] os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. (BRASIL, 1996).

Também define, entre as normas para a organização da educação básica, a “[...] possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (artigo 24, inciso V), bem como “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (artigo 37). (BRASIL, 1996).

Em 1999, o Decreto n.º 3.298, que regulamenta a Lei n.º 7.853/1989, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Por sua vez, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, promulgadas por meio da Resolução n.º 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) em parceria com o Câmara de Educação Básica (CEB), em artigo 2.º, determinam que:

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

Essas Diretrizes, em seu artigo 2.º, ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Entretanto, ao admitirem a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam uma política educacional clara e objetiva de inclusão escolar. (BRASIL, 2001a).

O Plano Nacional de Educação (PNE), criado mediante a Lei n.º 10.172/2001, destaca que “[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. (BRASIL, 2001c). Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o “[...] atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos”, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas

classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2001c).

A Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2001b). Esse Decreto tem importante repercussão na educação, possibilitando a alteração na interpretação da “deficiência como limitador ao direito de aprender” para o entendimento de que é preciso superar ou reduzir barreiras que impedem o acesso, a permanência e a participação ao direito de aprender.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução CNE/CP n.º 2 (BRASIL, 2002), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente que seja voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos “com necessidades educacionais especiais”. No mesmo ano, a Lei n.º 10.436 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e sua difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras no currículo dos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos. Ainda em 2002, a Portaria n.º 2.678 aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema braille em todas as modalidades de ensino, incluindo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional. (BRASIL, 2002).

Em 2003, o MEC cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade. Posteriormente, em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento intitulado “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”, com o objetivo de disseminar os conceitos e as diretrizes mundiais para a inclusão,

reafirmando “[...] o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular”. (BRASIL, 2004).

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto n.º 5.296 (BRASIL, 2004) regulamentou as Leis n.º 10.048 e n.º 10.098, ambas de 2000, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível é implementado com o intuito de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade.

O Decreto n.º 5.626/2005, que regulamenta a Lei n.º 10.436/2002, visando à inclusão de pessoas com deficiência auditiva, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. (BRASIL, 2005).

Também em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal, são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, para orientação das famílias e para formação continuada dos professores. Nacionalmente, são disseminados referenciais e orientações para organização da política de educação inclusiva nessa área, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Membros devem assegurar um sistema de Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (BRASIL, 2009d).

Nesse sentido, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2009d) objetiva

[...] promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência, tendo como objetivo garantir que a cidadania das pessoas com deficiência seja efetivada em todos os espaços.

Para isso, entre seus princípios, estão o respeito pela dignidade inerente, a independência da pessoa (incluindo a liberdade de fazer as próprias escolhas) e a autonomia individual, a não discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre homem e mulher e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças e adolescentes com deficiência.

Esse documento apresenta, assim, um diferencial em relação aos outros, pois, em seu artigo 8.º, referencia que os Estados-Membros se comprometem a adotar medidas imediatas, efetivas e apropriadas para:

- a) Conscientizar toda a sociedade, inclusive as famílias, sobre as condições das pessoas com deficiência e fomentar o respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência;
- b) Combater estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação a pessoas com deficiência, inclusive aqueles relacionados a sexo e idade, em todas as áreas da vida;
- c) Promover a conscientização sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência. (BRASIL, 2009d).

Dessa forma, a Convenção destaca que cidadãos e cidadãs devem tomar consciência sobre as singularidades das pessoas e fomentar o respeito pelos seus direitos e pela sua dignidade, que o referencial deve ser o potencial e as capacidades individuais dos sujeitos e que as medidas para esse fim incluem:

- Lançar e dar continuidade a efetivas campanhas de conscientização públicas destinadas a:
- i) Favorecer atitude receptiva em relação aos direitos das pessoas com deficiência;
 - ii) Promover percepção positiva e maior consciência social em relação às pessoas com deficiência;
 - iii) Promover o reconhecimento das habilidades, dos méritos e das capacidades das pessoas com deficiência e de sua contribuição ao local de trabalho e ao mercado laboral;
 - b) Fomentar em todos os níveis do sistema educacional, incluindo neles todas as crianças desde tenra idade, uma atitude de respeito para com os direitos das pessoas com deficiência;
 - c) Incentivar todos os órgãos da mídia a retratar as pessoas com deficiência de maneira compatível com o propósito da presente Convenção;
 - d) Promover programas de formação sobre sensibilização a respeito das pessoas com deficiência e sobre os direitos das pessoas com deficiência. (BRASIL, 2009d).

Ainda em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a Unesco lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que objetiva, entre suas ações, fomentar, no currículo da Educação Básica, as onze temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas ao Ensino Superior.

Em 2007, com o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado. No documento intitulado “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, publicado pelo Ministério da Educação, é reafirmada a visão sistêmica da educação que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial:

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino. (BRASIL, 2007, p. 9).

Já o Decreto nº. 6.094/2007, estabelece as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e da permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo o movimento do direito à educação para todos. (BRASIL, 2007). No ano seguinte, é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com o objetivo de “[...] acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais” (BRASIL, 2008, p. 1). Tal marco legal visa “[...] constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes” (BRASIL, 2008, p. 1), assegurando o direito à educação aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; a orientação aos sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; a transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e de demais profissionais da educação para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica nos

transportes, nos mobiliários, nas comunicações e na informação; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008).

Em 2009, a Emenda Constitucional n.º 59 amplia o direito educacional do Ensino Fundamental à Educação Básica, tornando obrigatória a Educação Básica dos quatro aos 17 anos, da Educação Infantil ao Ensino Médio. (BRASIL, 2009c). Essa Emenda exige dos sistemas de ensino e dispõe, para as instituições públicas e privadas por estes regidas, a ampliação do acesso a qualquer estudante a todas as etapas, modalidades e níveis de ensino no país. Ainda nesse período, a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, marca as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. (BRASIL, 2009b).

Em nível estadual, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, nos Pareceres n.º 56 (RIO GRANDE DO SUL, 2006), n.º 251 (RIO GRANDE DO SUL, 2010b) e n.º 922 (RIO GRANDE DO SUL, 2013), dispõe normas para o Sistema Estadual de Ensino que integra as instituições públicas e privadas de Educação Básica. As normativas estaduais incorporam princípios e pressupostos da legislação nacional ao planejamento, ao desenvolvimento e à avaliação de políticas públicas que promovam a inclusão escolar com vistas à garantia do acesso, da permanência e da qualidade social das aprendizagens das pessoas com deficiência, nas instituições de ensino.

Em 2014, a Lei n.º 13.005 entrega à sociedade brasileira o PNE, com vigência até o ano de 2024. Esse documento é fruto da construção coletiva que remete à Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada em 2010, e reúne um conjunto de finalidades para a educação brasileira, que são expressas em dez diretrizes, 20 metas e 254 estratégias – dimensões específicas do documento que devem ser vistas de maneira integrada. A esse respeito, cabe ressaltar a Meta 4 do PNE, que tem como enfoque a universalização do acesso à Educação Básica e ao AEE para a população de quatro a 17 anos com alguma deficiência. Preconiza-se que o atendimento educacional a esse coletivo ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Para o monitoramento desses objetivos, foram selecionados os seguintes indicadores:

– Indicador 4A: Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola.

– Indicador 4B: Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da educação básica. (BRASIL, 2014).

Por sua vez, a Lei Federal n.º 13.146/2015, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, assim delibera no Capítulo IV:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

O artigo 27 dessa Lei, parágrafo único, afirma que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. Já o artigo 28 indica que cabe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a implantação do sistema educacional inclusivo, nas complexas dimensões e relações que o compõem, aplicando obrigatoriamente às instituições privadas de ensino o disposto em todos os seus incisos:

[...] às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações. (BRASIL, 2015).

Ao revisitar marcos históricos e normativos do direito à educação a todas as pessoas, relacionando-os a políticas de inclusão escolar, principalmente a partir no período histórico da redemocratização no Brasil, percebe-se a necessidade de afirmar a inclusão como *modus operandi*, como antagonismo à exclusão e como determinação legal.

Conforme Perovano e Melo (2019, p. 9),

Nesse momento, se fazia necessário um movimento textual de convencimento pelo discurso. Era necessário afirmar que a inclusão era sinônimo de justiça social. A redação se confundia com a militância e havia/há uma tendência a justificar, com base legal, a prática e as ações inclusivas.

Até a atualidade, ainda é possível perceber diversas pesquisas que iniciam a discussão sobre inclusão destinando vários parágrafos a ditar ao leitor a nova ordem: “[...] devemos incluir porque esse é o precedente legal, o que é verdade, mas não se justifica por si só”. (PEROVANO; MELO, 2019, p. 10). A ordem discursiva presente nas normativas e políticas educacionais – de centralidade de discursos clínicos e terapêuticos principalmente até meados do século XXI – também é imperativa às políticas e práticas inclusivas no Brasil.

Embora o Brasil seja signatário de várias convenções internacionais e tenha um vasto conjunto de normativas que apontam para a garantia do direito à educação para todas as pessoas, é preciso ir muito além da garantia ao direito. Ou seja, para além da determinação legal, deve-se fazer diferente para atingir a todos, reconhecendo as diferenças e desenvolvendo práticas educacionais baseadas na heterogeneidade das pessoas.

Cabe destacar, também, que a educação como fenômeno histórico, social e político e a escola como uma instituição social, inserida em um sistema global, capitalista e neoliberal, estão sujeitas às influências de políticas públicas que contribuem para legitimar desigualdades sociais e que, em grande medida, produzem em seu âmbito as condições para isso. (FRITSCH; VITELLI, 2019). O desafio à escola contemporânea e a todos os seus atores, de algum modo, está na concretude de pensar, como aponta Larrosa (2017, p. 187), a escola como um lugar de possibilidade, disponível ao tempo presente, e como lugar de *continuum* desenvolvimento de conhecimentos e saberes de todos os seus atores:

Sendo a escola um lugar de possibilidade, não o é porque fornece aos estudantes, ferramentas para uma vida vindoura, mas porque, em cada um de seus gestos, interrompe o sentido habitual do mundo e reapresenta esse mesmo mundo como um lugar de possibilidade, como algo ao mesmo tempo disponível e indeterminado. (LARROSA, 2017, p. 187).

Dados evidenciam que o direito à educação vem sendo democratizado nos últimos anos no Brasil – principalmente quando relacionado à garantia do acesso e permanência e pautado em políticas que são muito mais que precedentes e textos de autoafirmação legal (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2106). Tais políticas são também, e principalmente, a (re)significação desses textos na dimensão das práticas escolares (AINSCOW; BOOTH, 2011) no que concerne ao direito de aprender e participar para

todas as pessoas, aos processos discursivos da comunidade escolar e seu entorno, às produções dos discentes e docentes e aos propósitos da escola e da família.

3.2 Por uma Educação Escolar Cada Vez Mais Inclusiva

Temos como pressuposto que, quando falamos em inclusão escolar, estamos falando de educação escolar em seu sentido mais amplo e de que os conhecimentos sobre o tema constituem sensibilidades, fundamentam valores e dão condições essenciais para que a escola e os professores possam relacionar-se de outra forma com esses alunos e com todos os seus outros alunos. (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 72).

O que é a Educação Especial? O que há de especial na Educação Especial? E quando a perspectiva inclusiva contempla políticas e práticas voltadas a um coletivo específico de estudantes em detrimento de todos os estudantes? As pessoas (com ou sem deficiência) em interação com ambientes sem barreiras ou obstáculos à aprendizagem e participação respondem e desenvolvem-se de maneira mais plena e integral?

Este subcapítulo tem como finalidade fazer uma análise da Educação Especial, contextualizando-a como modalidade de ensino na escola regular. Segundo Kauffman (2002, p. 13), “[...] a Educação Especial é um aspecto essencial de um bom sistema de educação”. Essa citação serve para chamar a atenção para o papel fundamental que a Educação Especial deve ter na educação de pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE)²⁹.

Mas, então, o que é Educação Especial, ou melhor, o que há de especial na Educação Especial? Proponho responder essa questão analisando, em primeiro lugar, a etimologia da palavra “educação” e como alguns autores definem a educação. Em português e em castelhano, essa palavra é registrada no século XVII, aparecendo em francês no século XIV (*éduquer*), porém sendo de uso raro antes do século XVIII (BARBOSA-LIMA; CASTRO; ARAUJO, 2006). A palavra “educação”, em português, vem de “educar”, termo cuja origem remonta ao latim *educare*, que deriva de *ex*,

²⁹ Segundo Correia (2010), os alunos com NEE são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de Educação Especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e socioemocional. Por condições específicas, o autor entende “[...] o conjunto de problemáticas relacionadas com o autismo, a surdo cegueira, a deficiência auditiva, a deficiência visual, os problemas motores, as perturbações emocionais graves, os problemas de comportamento, as dificuldades de aprendizagem específicas, os problemas de comunicação e problemas de saúde”. (CORREIA, 2010, p. 18).

significando “fora” ou “exterior”, e *ducere*, significando “guiar”, “instruir”, “conduzir”. Ou seja, em latim, educação tinha o significado literal de “guiar para fora”, indicando tanto algo conduzido para o mundo exterior quanto algo conduzido para fora de si mesmo, no sentido de preparar as pessoas para o mundo e para viver em sociedade, ou seja, de conduzi-las para fora de si mesmas, mostrando as diferenças que existem no mundo. (EDUCAR, 2019).

Na concepção de Veiga-Neto (2010, p. 14), a educação representa “[...] o conjunto de ações que têm por objetivo principal conduzir os que não estavam aí – os recém-chegados, as crianças, os estranhos, os estrangeiros, os outros – para o interior de uma cultura que já estava ali”. Assim, para o autor, a educação está ligada ao ato de conduzir pessoas para um conhecimento que já é existente e de domínio dos outros.

Para Freire, a raiz da educação e do processo de mudança social reflete o fato de que “O homem ser inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado”. (FREIRE, 2014, p. 33). Ela tem, portanto, caráter permanente e consiste em uma resposta à “finitude da infinitude”, sendo possível para o indivíduo pelo fato de este ser um sujeito inacabado, que sabe dessa realidade e, por isso, persegue a perfeição: “A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é homem” e que deve ser o sujeito de sua própria educação, e não seu objeto. Por isso, Freire (2014, p. 34) conclui que “ninguém educa ninguém”.

Segundo Correia (2010, p. 13), educação é “um processo de aprendizagem e de mudança que se opera num aluno através do ensino e de quaisquer outras experiências a que ele é exposto nos ambientes onde interage”. Para o autor, o ensino é um componente essencial no processo de aprendizagem de uma pessoa, e, quanto maiores forem os seus desafios e os do ambiente em que ocorre, maiores serão as exigências que se colocam a todos aqueles que fazem parte desse processo. Assim sendo, para além do papel fundamental que os professores, pais e estudantes têm na condução do processo de ensino e aprendizagem, poderá haver a necessidade de um adotar conjunto de ações, de envolver a equipe multidisciplinar (serviço de apoio especializado, como professor de AEE, psicólogo e terapeuta) e de utilizar recursos estruturais, pedagógicos e tecnológicos (como de acessibilidade, recursos multifuncionais e tecnologia assistiva) para que as respostas educativas sejam as mais eficazes possíveis, conduzindo as pessoas para “[...] fora de si mesmas e às diferenças que existem no mundo” (CORREIA, 2010, p. 13).

Portanto, o especial, na expressão “Educação Especial”, considerando o entendimento de Correia (2010), refere-se apenas a um conjunto de recursos (humanos, pedagógicos e tecnológicos) que a escola e as famílias devem ter a seu dispor para poderem desenvolver mais eficazmente as potencialidades e aptidões de todos os seus estudantes. Esses recursos, de uma forma interdisciplinar e integrada, permitirão desenhar um ensino cuidadosamente planejado e orientado para desenvolver capacidades e necessidades individuais.

As NEE têm como núcleo central o estudante e suas condições para o acesso e a aprendizagem. Os estudantes precisam manter-se na trama pedagógica; portanto, precisam ser sujeitos de direito da inclusão, reconhecendo suas potencialidades e seus limites, participando de práticas pedagógicas ressignificadas e experimentando ferramentas, nem sempre as mais usuais, de ensino e aprendizagem. É relevante, nesse momento, considerar a seguinte asserção:

A suposição básica é que todas as crianças possuem necessidades especiais a serem satisfeitas, e não apenas aquelas cujas necessidades são bastante óbvias. Esses princípios implicam uma procura sem fim por uma melhoria nas condições. Preocupações sobre o crescimento afetivo e emocional das crianças são relevantes, assim como a qualidade da relação pedagógica e a necessidade de disponibilizar um apoio contínuo a todos os alunos. (PACHECO *et al.*, 2007, p. 115).

Desse modo, a reflexão sobre o fazer pedagógico, a partir do compromisso de educar na perspectiva de valorizar os conhecimentos como produção coletiva e de persistir no aprender e participar como direito de todos, assume a dimensão de considerar a inclusão como um processo natural do cotidiano escolar, amparado em princípios educativos responsivos e inclusivos. A esse respeito, Beyer (2006, p. 28) afirma que

Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência, são especiais. Por isso, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades.

Encontra-se, nessa ponderação, um caminho para reflexão e ressignificação de processos e práticas pedagógicas com horizontes cada vez mais inclusivos. Pelo exposto até então, é possível perceber que o conceito de escola para todos, que diz respeito à educação para todas as pessoas, conforme Hegarty (2006), nem sempre

corresponde ao conceito de escola inclusiva, que assenta na superação de barreiras e obstáculos a aprendizagem e participação de todos os seus atores. Para o autor,

Não deve ser esquecido que a educação para todos é uma política educacional fundamental a nível nacional e global. É um palco para desenvolver esforços na reforma educacional e para aplicar fundos que proporcionem o seu desenvolvimento. É nossa missão assegurar que a educação inclusiva é parte da agenda da educação para todos. Assim os interesses educacionais das crianças com necessidades educacionais especiais e dificuldade de aprendizagem são contemplados nos progressos da educação para todos. (HEGARTY, 2006, p. 73).

Tais reflexões se relacionam à atuação do MPRS/Preduc-POA, que, ao ser demandado por algumas famílias, busca avaliar a Educação Inclusiva nas escolas privadas de Porto Alegre. Tal demanda é justificada pelo fato de que o acesso à educação não se fazia disponível a todos os estudantes, uma vez que havia estudantes da Educação Especial que não estavam conseguindo a garantia do direito à educação na escola regular de ensino privado.

Porém, cabe aqui destacar, que os critérios do MPRS/Preduc-POA para avaliar a oferta da Educação Inclusiva estão relacionados à implementação de políticas da educação especial, com ênfase em procedimentos como o AEE. Embora essa atuação esteja fundamentada em princípios da dignidade humana e apresente relevância social, para avaliar e sugerir melhorias à oferta educacional inclusiva, conforme entendimento de Sarrionandia (2019), seria preciso contemplar critérios que levassem em conta princípios como o de que

Educação de qualidade é sinônimo de escola inclusiva, e uma escola inclusiva é uma escola que oferece respostas ajustada à diversidade que caracteriza o ser humano. A compreensão de qualidade na educação está relacionada a excelência e a equidade; é dizer que os alunos e alunas alcancem o nível mais alto de aprendizagem e participação (excelência) e que seja acessível a todos. SARRIONANDIA, 2019, p. 42).

O autor explana que o horizonte da Educação Inclusiva é baseado, especificamente, no respeito e na diversidade que se transformam em alternativas para que os sistemas educacionais possam superar, para sempre, as distintas formas de exclusão educacional que envolvem todas as pessoas. Também Fonseca (1995) corrobora essa reflexão ao afirmar que se faz necessário que as estruturas educacionais, ou melhor, toda a sociedade, reconheçam e respeitem a diversidade e a heterogeneidade existentes entre as pessoas:

Não se pode continuar a defender que tem de ser a criança a adaptar-se às exigências escolares, mas sim o contrário. Efetivamente, a escola, ou melhor, o sistema de ensino, não pode persistir excluindo sistematicamente os alunos, estigmatizando-os com a desgraça, rotulando-as com uma doença incurável ou marcando-as com um sinal de inferioridade permanente. (FONSECA, 1995, p. 202).

Assim, as diferenças são vistas de forma positiva, como um estímulo para fomentar a aprendizagem entre crianças, jovens e adultos e promover a equidade³⁰. Os princípios de uma educação de qualidade concernem, dessa forma, não somente em assegurar o acesso à educação, mas também em propiciar uma escola que ofereça respostas ajustadas à diversidade que caracteriza o ser humano e em ofertar estratégias pedagógicas que permitam a todas as pessoas da comunidade prosperarem, compreenderem suas realidades e contribuir para uma sociedade mais justa, ética e inclusiva. Tais princípios também são referenciados pela Unesco (2015, p. 18) quando refere que “Assegurar que todos os estudantes têm acesso à educação de qualidade também é reconhecer o intrínseco valor da diversidade e o respeito pela dignidade da pessoa humana”.

Diante dessas prerrogativas, quais ações e/ou recursos podem contribuir para desenvolver educação de qualidade, ou seja, escolas cada vez mais inclusivas, na rede privada de ensino regular do município de Porto Alegre? A quem compete a implementação de políticas educacionais que promovam e desenvolvam educação de qualidade nas escolas? Possivelmente, para algumas pessoas, as respostas a essas perguntas passariam pela estrutura organizacional educacional do Estado, a partir do entendimento de que compete à Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (Seduc-RS), órgão central e administrador do sistema estadual de ensino, por meio da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Porto Alegre, sanar tais aspectos, uma vez que é de sua atribuição administrar o sistema estadual de ensino (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2019). Conforme previsto no artigo 1.º do Decreto n.º 54.015/2018,

Compete a Secretaria da Educação, as seguintes atribuições:

- a) administrar o Sistema Estadual de Ensino, garantindo a observância da legislação e normas complementares, articulado ao Sistema Nacional de Educação;
- b) organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições do Sistema Estadual de Ensino mantidos pelo poder público;

³⁰ “Equidade é garantir que existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância”. (UNESCO, 2019, p. 12-13).

- c) estabelecer metas, planejando, programando, executando e fiscalizando as prioridades referente às obras escolares;
- d) executar, promover, financiar e fiscalizar as políticas de educação do Estado do Rio Grande do Sul na Educação Básica e em suas modalidades de ensino;
- e) promover e fortalecer o regime de colaboração entre os entes federativos e demais instituições públicas e privadas;
- f) promover e estabelecer políticas de prevenção de acidentes e violência no ambiente escolar e no entorno dos estabelecimentos de ensino;
- g) planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos e a educação especial. (RIO GRANDE DO SUL, 2018a).

Portanto, compete à Seduc-RS a atribuição de elaborar e implementar políticas educacionais que promovam e desenvolvam educação de qualidade nas escolas – quer sejam públicas ou privadas – no Estado do Rio Grande Sul, mas não somente a ela. Nesse sistema organizacional, as instituições de ensino públicas ou privadas de qualquer nível e modalidade de ensino, em articulação com outros setores e de modo a envolver toda a comunidade escolar, são responsáveis pela promoção e pelo desenvolvimento das condições de aprendizagem para todos. (BRASIL, 2015). Isso significa que promover a qualidade educacional concerne também a todos os atores escolares, que, ao atuarem as políticas em conjunto com a comunidade, seu entorno e os órgãos gestores, conseguem oferecer respostas mais ajustadas à diversidade que caracteriza o ser humano e desenvolver contextos educativos cada vez mais inclusivos.

Nesta investigação, fica evidente que as escolas privadas de ensino regular de Porto Alegre e os órgãos gestores precisam continuar promovendo e mobilizando conhecimentos e saberes que evoquem práticas mais acolhedoras à diversidade humana, ou seja, que os ambientes educativos devem se desenvolver pautados em princípios e valores da educação inclusiva. Nesse cenário, coube ao MPRS/Preduc-POA defender os “interesses sociais e individuais indisponíveis” de um coletivo de estudantes e famílias cujo direito à educação não estava sendo assegurado, conforme preveem os artigos 127 e 129 da Constituição Federal de 1988:

Art. 127.

O Ministério Público é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis.

Art. 129. São funções institucionais do Ministério Público:

III - promover o inquérito civil e a ação civil pública, para a proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e de outros interesses difusos e coletivos. (BRASIL, 1988).

Tendo isso em vista, alguns questionamentos vêm à tona. Quais são a abordagem e a metodologia utilizadas pelo MPRS/Preduc-POA para avaliar a qualidade da educação das escolas privadas de Porto Alegre? Quais são os efeitos da atuação do Ministério Público na implementação de políticas de inclusão escolar nas instituições privadas de ensino regular de Porto Alegre?

3.3 Inclusão Escolar: os Limites Começam no Olhar³¹

A atribuição de um significado negativo para as diferenças (como uma anormalidade) pode ser encontrada, conforme afirma Carvalho (2014), em textos e imagens apresentadas em jornais, revistas e livros didáticos, entre outros; no enredo de novelas; em filmes; em sermão de cultos religiosos; nas diferentes opiniões de cidadãos de variadas idades e de distintos níveis socioeconômicos culturais – inclusive nos próprios pais e familiares de pessoas com deficiência; e em documentos internacionais de classificação das doenças³², elaborados e divulgados pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Os subsídios e suas significações, quer sejam explícitas ou implícitas, desvelam como as diferenças são interpretadas segundo as relações de poder que ainda prevalecem na sociedade, de modo que tais diferenças, por vezes, acabam sendo internalizadas de maneira pejorativa pelos sujeitos ao direcionarem o olhar para as limitações, e não para as potencialidades. Nessa ótica, a diferença é vista como anormalidade, motivo pelo qual muitos buscam a cura ou paliativos que permitam algum tipo de normalização do indivíduo diagnosticado como anormal. (ORRÚ, 2017).

Essa interpretação sobre a deficiência se baseia no modelo de normalidade aceito e desejado socialmente, que classifica algumas pessoas em categorias de sanidade e outras em categorias de não sãs, de insanas ou de desviantes. (VELHO, 1985). Isso explica por que, historicamente, as denominações atribuídas a qualquer sujeito com diversidade biológica decorrem de esquemas comparativos que percebem tais singularidades como uma desvantagem em relação aos demais membros do seu grupo, inseridos na faixa de normalidade.

³¹ Parafrazeando a título do livro “A deficiência começa em teu olhar” (ou, no original, “La discapacidad empieza en tu mirada”), de Jesús Molina Saorín (2018).

³² Uma classificação de doenças pode ser definida como um sistema de categorias atribuídas a entidades mórbidas segundo algum critério preestabelecido.

E, quando se trata de modelos para classificar sujeitos, tomando como referência os “padrões de normalidade”, dois deles têm se destacado: o modelo médico e o modelo social. Ambos tentam explicar e categorizar a incapacidade e a deficiência. Enquanto o modelo médico confere ênfase à patologia e aos agentes mórbidos que atingiram o sujeito e deixaram suas marcas, o social explicita que a deficiência não é um atributo do sujeito, mas um resultado da interação entre suas características pessoais e as condições da sociedade em que vive, o que produz intensas experiências.

A abordagem do modelo médico, como o nome indica, constitui o conjunto de ideias apresentadas ao público pelos profissionais da saúde, particularmente por médicos que, desde o século XVIII, tiveram como preocupação estabelecer uma classificação das doenças. Esse modelo se fundamenta em estudos sobre causas geradoras de doenças que se manifestam no organismo dos sujeitos (etiologia-patologia-manifestação), a partir de uma concepção linear que traz em si a ideia do encadeamento entre causa e efeitos em uma dimensão determinística e permanente. (CARVALHO, 2014).

Orrú (2017) afirma que o diagnóstico biomédico universal – por se basear em critérios únicos no âmbito planetário – é um instrumento de lei que pode representar a repetição como uma semelhança intensa ou uma equivalência notável sem perceber a diferença de natureza entre ambas as coisas: “A repetição rigorosa e pontual se relata com a supra diferença. Repetição e aparência ou aquilo que se parece idêntico não são da mesma natureza, há diferença”. (ORRÚ, 2017, p. 1132). Ao realizar essa afirmação, a autora está questionando a concepção e conceituação de deficiência que o modelo médico apresenta, pois, para ela, os critérios diagnósticos são representações que nomeiam e classificam de modo universal as pessoas por um acontecimento, não dando conta de expressar as singularidades individuais de grupos que são nominados como idênticos.

O diagnóstico tem como sua essência a repetição, repete sempre o que conceitua ser anormal. Como instrumento de lei do biopoder, ele perpetua a repetição do que diz ser universal. Contudo, na repetição está a diferença das singularidades em seres que são nominados como idênticos, mas que não o são. Aqui, pois está a diferença na diferença. (ORRÚ, 2017, p. 1132).

Encontram-se, também em Foucault (2001), fundamentos para análise sobre limites e implicações do modelo médico. O autor considera que os critérios

diagnósticos criaram representações e conceito de anormal relacionados às pessoas que são consideradas semelhantes, de modo a coisificá-las (FOUCAULT, 2001), revelando-se como instrumento de biopoder³³.

Para Carvalho (2014, p. 28), esse modelo conceitua deficiência como

[...] a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão, a perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica temporária ou permanente, como por exemplo, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais.

Apresenta, dessa forma, a “incapacidade” como consequência da deficiência, refletindo as limitações que dela resultam e que são impostas às próprias pessoas, comprometendo, assim, o desempenho de suas atividades essenciais à vida diária, consideradas normais para o ser humano. (CARVALHO, 2014). Também conforme Carvalho (2014, p. 28), a “desvantagem” é

[...] representada no contexto social, como as consequências de uma deficiência ou incapacidade que limitam ou impedem as pessoas de exercerem as habilidades necessárias à sua sobrevivência ou de desempenharem os papéis esperados de acordo com sua idade, sexo, fatores sociais e culturais. Ou seja, caracterizando-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas de seu grupo social, refletindo a qualidade da adaptação do indivíduo ao meio ambiente e à sociedade, como “resultado de sua deficiência”.

Apesar disso, os avanços da ciência e da tecnologia associados aos movimentos das próprias pessoas têm produzido efeitos positivos para que este novo século tenha um “[...] rosto mais humano, sem hegemonia do corpo belo e perfeito, como a marca mais desejável”. (CARVALHO, 2014, p. 40). “Existem certas questões que nos habituamos a ver na paisagem e como sempre estiveram, parece-nos que

³³ O conceito de biopoder em Foucault é uma forma de governar a vida, em vigor desde o século XVII, que busca otimizar um estado de vida na população para criar corpos economicamente ativos. (BERTOLINI, 2018). Se o desenvolvimento dos aparelhos de Estado garantiu a manutenção das relações de produção, os rudimentos de anátomo e de biopolítica agiram no nível dos processos econômicos, do seu desenrolar e das forças que estão em ação em tais processos e os sustentam, operando como fatores de segregação e hierarquização social e garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia. Assim, o ajustamento da acumulação dos homens à expansão das forças produtivas e a repartição diferencial do lucro foram, em parte, tornados possíveis pelo exercício do biopoder com suas forças e seus procedimentos múltiplos. (FOUCAULT, 2012). As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação, durante a época clássica, desta tecnologia de duas faces – anatômica e biológica –, individualmente e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida, caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima para baixo. (FOUCAULT, 2012).

fazem parte dela. Mas não tem que ser assim”, afirma Montero (2015, p. 89), sendo urgente, portanto, deslocar esse eixo, o que já vem ocorrendo, paulatinamente, como reflexo da luta travada no interior do tecido social. Nesse sentido, na construção do imaginário e de narrativas sociais, o reconhecimento de que os termos utilizados podem estigmatizar e rotular as pessoas como “incapazes, em desvantagem e limitadas” têm um peso nada trivial, seja porque permite o desenvolvimento de atitudes favoráveis à aprendizagem e participação dos sujeitos na família, na escola, na sociedade, no trabalho e em outros espaços de convivência e interação, seja porque impulsiona novas orientações na formulação e implementação de políticas públicas.

Advém do sociólogo Hunt (1966) a primeira publicação que teve por objetivo debater as limitações sociais vividas por pessoas com deficiências, para além das questões de caráter médico. É também atribuída a Hunt a pioneira articulação política de pessoas com deficiência na Inglaterra, em torno do que ficou posteriormente conhecido como movimento das pessoas com deficiência. (BARNES; MENCER, 1996).

Nesse contexto, nasceu The Union of the Physically Impaired Against Segregation (Upias), entidade responsável pela concepção de deficiência como um fenômeno de natureza social, com princípios de que a deficiência é uma situação, algo que sistematicamente acontece durante a interação social. Tal entidade entende, ainda, que as pessoas com deficiência devem assumir o controle de suas próprias vidas e que os profissionais e especialistas que trabalham com a questão devem estar comprometidos com o ideal da independência. Portanto, a abordagem social é um instrumento essencialmente político para a interpretação da realidade com fins de transformação social. (UPIAS, 1976).

Segundo Medeiros e Diniz (2004, p. 108), “[...] o ponto de partida teórico do modelo social considera a deficiência como uma experiência resultante da interação entre características corporais do sujeito e as condições da sociedade em que ele vive”. Esse modelo, que surgiu na década de 1960, desloca a concepção de deficiência do sujeito para a interação deste na sociedade, fazendo com que a deficiência passasse a ser percebida como uma experiência do sujeito com o meio em vez de uma lesão. Tendo isso em vista, Carvalho (2014) destaca que, ao abordar a deficiência como uma experiência, não se deixa de reconhecer, em algumas pessoas, as limitações decorrentes de lesões ou disfunções que produzem algum tipo de deficiência, do mesmo modo que se reconhece que há organizações na sociedade pouco sensíveis à diversidade humana e que cultuam a homogeneidade entre os seus

membros, estigmatizando e discriminando os que não alcançam padrões estabelecidos.

O modelo social de deficiência, uma corrente político-teórica iniciada no Reino Unido, provocou, assim, uma reviravolta nos modelos tradicionais de compreensão da deficiência ao retirar do indivíduo a origem da desigualdade e devolvê-la ao contexto social. O modelo social é uma discussão extensa sobre políticas de bem-estar e de justiça social, em que a explicação médica se mostra insuficiente para compreender as relações entre as pessoas, entre elas e o meio ambiente e entre elas e os espaços de convivência.

Enquanto o modelo médico enfatiza lesões de segmentos corporais, ausências, limitações, déficits e faltas, colocando o sujeito em desvantagem ante os demais, o modelo social volta seu olhar para enxergar como a sociedade está organizada em busca de oferecer condições para o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos, levando à participação de todos, sem exceção. (UNESCO, 2020). Assim, as abordagens do modelo social são fonte de diálogo para o campo educacional e, portanto, fundantes à compreensão de novas concepções, políticas e práticas inclusivas, como reflete Giné *et al.* (2015, p. 98):

Gostaria de fazer mais uma reflexão ao nível “macro”, como cidadão. Falar de inclusão é falar de um tema que tem uma grande carga política. E eu me pergunto: quando vamos falar sobre isso? De repente, certas coisas começam a se abrir.

Diante disso, é necessário entender em que aspectos as ações inclusivas contribuiriam/contribuem para atingirmos um ideal social. Percebe-se que não se trata mais de normalizar ou minimizar as diferenças, mas de reconhecer e aceitar a ideia de que a homogeneidade não existe. Em outras palavras, deve-se partir do princípio de que existem mais diferenças que semelhanças entre as pessoas, de que a pluralidade e a diversidade permeiam todos os meios de atuação humana e de que a inclusão, na verdade, é uma constatação de que as antigas práticas homogeneizadoras nunca serviram para inspirar atividades coletivas, como políticas educacionais, por exemplo.

Uma vez reconhecida e aceita a diferença como valor humano e o fato de que sempre haverá diversidade e pluralidade nas constituições e manifestações humanas, é preciso reconhecer e colocar em prática, também, os diversos tipos de ensinar e de aprender, de se relacionar e de se comunicar etc. Trata-se de aprender a conviver com o diferente “[...] sem necessidade de impor sua condição como a ‘melhor’ ou a ‘normal’

exige uma relação mais harmônica e amorosa e, como consequência, uma necessidade crucial ‘de como fazer’” (PEROVANO; MELO, 2019, p. 10), abordagem que será destacada na parte III desta investigação ao apresentar o referencial Index para a Inclusão como recurso ao desenvolvimento de escolas cada vez mais responsivas e inclusivas.

A educação é direito fundamental de todas as pessoas, previsto em legislações e normativas em nosso país. No entanto, mesmo pela autoafirmação legal, muitas pessoas ainda não conseguem acesso e permanência ao ensino de qualidade e sofrem uma pseudoinclusão; outras, por vezes, acessam e permanecem, porém não conseguem condições e respostas mais ajustadas às diversidades que as caracterizam. Barreiras à aprendizagem e à participação e a falta de recursos de apoio à aprendizagem e à participação ainda impedem ou limitam a interação entre as características corporais dos sujeitos e as condições (AINSCOW; BOOTH, 2011), por exemplo, dos ambientes educativos, não incentivando uma educação que promove inéditas e intensas experiências e que desenvolve conhecimento e saberes inclusivos.

4 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS PRIVADAS DE PORTO ALEGRE

Este capítulo objetiva identificar os recortes teóricos e metodológicos utilizados pelo MPRS/Preduc-POA ao avaliar e sugerir melhorias na oferta da Educação Inclusiva nas escolas privadas de Porto Alegre, bem como analisar o contexto de implementação de políticas de inclusão escolar na referida rede de ensino, entre 2016 e 2019, mediado pela Recomendação n.º 3. (RIO GRANDE DO SUL, 2017b).

4.1 Atuação do Ministério Público de Porto Alegre: Metodologia e Procedimentos

O horizonte desta pesquisa compreende a análise da atuação do MPRS ao avaliar e sugerir melhorias educacionais nas escolas privadas de ensino regular de Porto Alegre, tendo como técnica de pesquisa principal a análise documental. Segundo Cellard (2012, p. 299), é importante analisar nos documentos

[...] o contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado, é primordial, em todas as etapas de uma análise documental, seja qual tenha sido a época em que o texto em questão foi escrito. Indispensável quando se trata de um passado distante, esse exercício o é de igual modo, quando a análise se refere a um passado recente. No último caso, contudo, cabe admitir que a falta de distância pode complicar a tarefa do pesquisador.

Nesse sentido, por meio de pesquisa nos documentos, foi possível analisar o contexto histórico e social em que ocorre a instauração do PAP 1720/2016, ou seja, em que o MPRS/Preduc-POA é instado por segmentos da comunidade (famílias) que reportaram suas demandas não atendidas, em termos de direito tanto individual quanto coletivo, meses após a homologação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. (BRASIL, 2015). Também foi possível compreender que o Procedimento envolve a rede de ensino privada de Porto Alegre – escolas privadas regulares e especiais, sendo objeto de avaliação e acompanhamento da Preduc-POA apenas as escolas privadas de ensino regular desse município. A intencionalidade do Procedimento está relacionada à garantia do direito à educação na escola regular de ensino privado, com recortes mais específicos aos estudantes da Educação Especial.

De acordo com Cellard (2012, p. 301), é importante, além disso, assegurar-se da qualidade da informação dos documentos, verificando sua autenticidade, veracidade e procedência. A autoria do documento principal analisado neste estudo – PAP 1720/2016 – é conferida ao MPRS/Peduc-POA, com assessoria da Coordenação Institucional do Gabinete de Assessoramento Técnico (GAT), da Coordenação Administrativa do GAT e da equipe responsável pela execução das visitas às escolas e pela elaboração dos relatórios (assistentes sociais).

Assim, os dados desta pesquisa foram construídos a partir de: consulta no PAP 1720/2016, realizada presencialmente na sede do MPRS, no período de abril a outubro de 2019; de aplicação de questionário on-line aos gestores e ao serviço de apoio das escolas; e de envio de questionário por e-mail³⁴ à promotora responsável pela Peduc-POA. Quinzenalmente, no turno da manhã, mediante autorização da Promotoria, eram efetuadas pesquisas e sistematização de dados do PAP 1720/2016 sobre a oferta da Educação Inclusiva nas escolas privadas de Porto Alegre. O referido Procedimento é composto de vários documentos como o Parecer Técnico DOC 0115 (RIO GRANDE DO SUL, 2016b), os Relatórios Finais DOC 0036 (RIO GRANDE DO SUL, 2017a), DOC 0020 (RIO GRANDE DO SUL, 2018b) e DOC 0105 (RIO GRANDE DO SUL, 2019) e a Recomendação n.º 3. (RIO GRANDE DO SUL, 2017b).

O tema da inclusão escolar na rede privada de Porto Alegre chega à Peduc-POA principalmente pela demanda de Procedimentos Administrativos Individuais, ocasionada por vezes pela não acolhida e/ou pela inexistência do AEE em escolas privadas do município. Esses indicadores resultaram na abertura do PAP 1720/2016, estratégia coletiva envolvendo as escolas privadas da cidade, conforme afirma a promotora D.B.T.:

À época da instauração, havia uma demanda não muito numerosa, mas de impacto, trazida à Peduc-POA, em relação a casos individuais de crianças público-alvo da educação especial que não alcançavam acolhida nas escolas privadas de Porto Alegre, somada a diversas notícias jornalísticas muito polêmicas, tudo indicando a necessidade de uma estratégia coletiva que envolvesse a totalidade das escolas privadas da cidade e que tivesse a possibilidade de promover um avanço de toda a rede local, prevenindo a ocorrência de situações de exclusão e qualificando os processos já existentes.

³⁴ Foi apresentada a opção de entrevista à promotora, por meio de plataformas digitais como Teams e Google Meet, mas ela sugeriu que as perguntas (questionário) fossem enviadas por e-mail. O e-mail foi encaminhado no dia 27 de janeiro de 2021 e respondido no dia 03 de fevereiro de 2021.

A Preduc-POA foi o setor responsável pela condução da avaliação da oferta da Educação Inclusiva nas respectivas escolas. Essa avaliação ocorreu por meio de visita de assistentes sociais com o objetivo de:

[...] sensibilizar a rede privada de educação de Porto Alegre, quanto à oferta da Educação Inclusiva; conhecer as condições de ensino e aprendizagem das crianças e adolescentes público da Educação Especial, analisar a oferta do AEE; analisar a realidade das escolas, frente às normativas relativas à inclusão; produzir panorama geral da oferta de Educação Inclusiva na rede em questão; e sugerir eventuais melhorias na oferta da Educação Inclusiva às escolas. (RIO GRANDE DO SUL, 2017a, p. 4).

Considerando o Parecer Técnico DOC 0115 (RIO GRANDE DO SUL, 2016b, p. 3), a avaliação da oferta educacional inclusiva envolve 106 escolas privadas de Porto Alegre, por nível de ensino – Ensino Fundamental e Médio³⁵. Para compor essa lista de escolas, a Preduc-POA acessou documentos como o Censo Escolar (BRASIL, 2015) e os relatórios enviados pelo Sindicato das Escolas Privadas de Porto Alegre (Sinepe).

O município de Porto Alegre atualmente está dividido em oito Regiões³⁶, conforme a Figura 2, e conta com 94 bairros (PREFEITURA DE PORTO ALEGRE, 2021), de acordo com o Quadro 1.

³⁵ Conforme já mencionado, as escolas exclusivas de Educação Infantil não constam no Projeto.

³⁶ Essa divisão se refere a Regiões de Gestão do Planejamento.

Figura 2 – Mapa do município de Porto Alegre dividido em Regiões



Fonte: Prefeitura Municipal de Porto Alegre (2019).

Quadro 1 – Bairros de Porto Alegre divididos em Regiões

Bairros que integram cada uma das Regiões de Gestão do Planejamento		
Região 01	Centro	Floresta, Centro Histórico, Auxiliadora, Moinhos de Vento, Independência, Bom Fim, Rio Branco, Mont' Serrat, Bela Vista, Farroupilha, Santana, Petrópolis, Santa Cecília, Jardim Botânico, Praia de Belas, Cidade Baixa, Menino Deus e Azenha
Região 2	Humaitá/ Navegantes/ Ilhas e Noroeste	Farrapos, Humaitá, Navegantes, São Geraldo, Anchieta, São João, Santa Maria Goretti, Higienópolis, Boa Vista, Passo D'Areia, Jardim São Pedro, Jardim Floresta, Cristo Redentor, Jardim Lindóia, São Sebastião, Vila Ipiranga, Jardim Itu, Jardim Europa e Arquipélago
Região 03	Norte e eixo Baltazar	Sarandi, Rubem Berta, Passo das Pedras, Santa Rosa de Lima, Parque Santa Fé, Costa e Silva, Jardim Leopoldina e Jardim Itu
Região 04	Leste/ Nordeste	Três Figueiras, Chácara das Pedras, Vila Jardim, Bom Jesus, Jardim do Salso, Jardim Carvalho, Mário Quintana, Jardim Sabará e Morro Santana.
Região 05	Glória/ Cruzeiro e Cristal	Cristal, Santa Tereza, Medianeira, Glória, Cascata e Belém Velho.
Região 06	Centro-Sul e Sul	Camaquã, Cavalhada, Nonoai, Teresópolis, Vila Nova, Vila Assunção, Tristeza, Vila Conceição, Pedra Redonda, Ipanema, Espírito Santo, Guarujá, Serraria, Hípica, Campo Novo, Jardim Isabel, Aberta dos Morros e Sétimo Céu
Região 07	Lomba do Pinheiro/ Partenon	Bairros Santo Antonio, Partenon, Aparício Borges, Vila João Pessoa, São José, Lomba do Pinheiro, Agronomia, Morro Santana e Pitinga
Região 08	Restinga/ Extremo-Sul	Restinga, Ponta Grossa, Belém Novo, Lageado, Lami, Chapéu do Sol, Extrema, Boa Vista do Sul, Pitinga, São Caetano e Hípica.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Prefeitura de Porto Alegre (2021).

Conforme dados do PAP 1720/2016, a Preduc-POA optou por dividir o total de 106 escolas em quatro grupos: Grupos 1, 2, 3 e 4. Segundo as assistentes sociais responsáveis pelas visitas³⁷ e pela elaboração do Relatórios Finais, esse critério foi utilizado porque, “[...] tendo em vista o elevado número de escolas privadas na capital, avaliar por meio de amostras permitiu maior velocidade na coleta de dados, diminuiu os custos, reduziu a carga de coleta sobre os serviços”. (RIO GRANDE DO SUL, 2017a, p. 15).

O Quadro 2, a seguir, mostra a sistematização da Preduc-POA na distribuição de escolas para realizar as visitas, contemplando bairros de diferentes Regiões do município. Embora a sistematização apresentada se refira ao Grupo 1, essa mesma metodologia foi aplicada aos demais grupos³⁸. Assim, apesar de ter havido

³⁷ O termo “visita” é usado 26 vezes ao longo de cada Relatório Final (RIO GRANDE DO SUL, 2017a, 2018b, 2019), e o termo “vistoria”, 36 vezes, ambos para expressar a mesma ação. Para fins desta escrita, será empregado o termo “visita” com o intuito de problematizar a natureza de Inquérito Civil que o PAP 1720/2016 apresenta, ou seja, de conscientizar, sensibilizar e sugerir melhorias na oferta da educação inclusiva às escolas privadas de Porto Alegre (RIO GRANDE DO SUL, 2016) por meio da Recomendação n.º 3 (RIO GRANDE DO SUL, 2017b), e não de punir, julgar ou multar.

³⁸ Essa metodologia foi empregada nos Grupos 1, 2, 3 e 4, porém com possíveis diferenciações no número de bairros e escolas de cada Região.

concentração de escolas em Regiões como a 2 (nove escolas), a 1 (cinco escolas) e a 4 (quatro escolas), a amostra permitiu uma análise dos diferentes territórios do município.

Quadro 2 – Distribuição das escolas privadas por Região de Porto Alegre

Grupo 1	
Região	Escolas
Região 2	9 escolas
Região 1	5 escolas
Região 4	4 escolas
Região 3	2 escolas
Região 5	2 escolas
Região 7	3 escolas
Região 6	3 escolas
Região 8	1 escola
Total	29 escolas

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Rio Grande do Sul (2017).

De acordo com dados do Relatório Final (RIO GRANDE DO SUL, 2019), para conhecimento e análise da realidade das escolas, a Preduc-POA efetivou as seguintes fases de trabalho:

a) 1ª fase (2016/2017):

- ajustes da proposta com o MPRS/Preduc-POA por meio de reuniões;
- elaboração da proposta de trabalho, exposta no DOC n.º 0115/2016;
- análise, estudo e síntese das legislações estadual e federal que norteiam o tema da educação inclusiva;
- reunião com representantes das escolas privadas de Porto Alegre e da região metropolitana com o objetivo de apresentar a Preduc-POA e a metodologia de trabalho para o conhecimento da realidade das escolas privadas no tocante à educação inclusiva (DOC n.º 0186/2016);
- visitas em 29 escolas da rede privada de Porto Alegre (Grupo 1), no período de 23 de agosto de 2016 a 16 de dezembro de 2016, com a

produção dos respectivos relatórios individuais e do Relatório Final. (RIO GRANDE DO SUL, 2017a);

- devolutiva dos dados apurados para as escolas privadas e demais segmentos afetos ao tema em março de 2017, em audiência pública;
- emissão de Recomendações (Recomendação n.º 3/2017) da Preduc-POA às escolas privadas de Porto Alegre com vistas ao aprimoramento e a melhorias na oferta educacional.

b) 2ª fase (2017/2018):

- definição do segundo grupo de escolas a serem visitadas;
- visitas em 29 escolas da rede privada de Porto Alegre, no período de 22 de agosto de 2017 a 12 de dezembro de 2017, com a produção dos respectivos relatórios individuais e do Relatório Final. (RIO GRANDE DO SUL, 2018b);
- devolutiva dos dados apurados para as escolas privadas e demais segmentos afetos ao tema em maio de 2018;
- emissão de Recomendações (Recomendação n.º 3/2017) da Preduc-POA às escolas privadas de Porto Alegre com vistas ao aprimoramento e a melhorias na oferta educacional.

c) 3ª fase (2018/2019):

- definição do terceiro grupo de escolas a serem visitadas;
- visitas em 20 escolas da rede privada de Porto Alegre, no período de 26 de junho de 2018 a 13 de dezembro de 2018, com a produção dos respectivos relatórios individuais e do Relatório Final. (RIO GRANDE DO SUL, 2019);
- devolutiva dos dados apurados para as escolas privadas e demais segmentos afetos ao tema;
- emissão de Recomendações (Recomendação n.º 3/2017) da Preduc-POA às escolas privadas de Porto Alegre com vistas ao aprimoramento e a melhorias na oferta educacional.

d) 4ª fase (2019/2020):

- definição do quarto grupo de escolas a serem visitadas;
- visitas em 28³⁹ escolas da rede privada de Porto Alegre, no período de 08 de maio de 2019 a 16 de dezembro de 2019.

Em relação ao Grupo 4 de escolas, a Preduc-POA conseguiu concluir apenas duas ações da quarta fase no ano de 2019: a definição do grupo de escolas e a visitação. Em virtude da pandemia ocasionada pelo COVID-19, não foi possível sistematizar os relatórios individuais e o Relatório Final e socializar publicamente os dados no ano de 2020, conforme destaca a promotora D.B.T.:

Foi possível executar todo o planejamento, conforme projeto, visitando cerca de 1/4 das escolas a cada ano, com vitorias em 2016, 2017, 2018 e 2019. Para o ano de 2020, estava prevista a realização do evento de devolução das vitorias realizadas em 2019 e o fechamento dos achados dos quatro anos de projeto, incluídos os avanços alcançados. Não foi possível a realização deste encontro em função do cumprimento de medidas de proteção à COVID-19.

A pandemia de COVID-19 levou o MPRS/Preduc-POA a prorrogar prazos em duas ações da quarta fase de trabalho do Grupo 4 de escolas: na conclusão dos relatórios (individuais e Relatório Final) e na audiência pública de socialização dos dados, conforme mostra o Quadro 3.

³⁹ Esse número pode divergir por não ter sido mais possível acessar os documentos que comprovassem esse dado de maneira física em virtude da pandemia de COVID-19. Para fins desta pesquisa, optou-se por seguir dados relacionados ao total de escolas (106), divididos em quatro grupos, conforme destacado no Relatório Final. (RIO GRANDE DO SUL, 2017a).

Quadro 3 – Metodologia de trabalho do MPRS/Preduc-POA

Metodologia de trabalho do MPRS/Preduc-POA				
Cronograma de visitas às escolas privadas de Porto Alegre				
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
N.º de escolas	29	29	20	28
Período	23/08/2016 a 16/12/2016	22/08/2017 a 12/12/2017	26/6/2018 a 13/12/2018	08/05/2019 a 16/12/2019
Visitação	Concluída	Concluída	Concluída	Concluída
Relatório Final	Concluído	Concluído	Concluído	Prorrogação do prazo
Audiência Pública: apresentação dos dados	Realizada	Realizada	Realizada	Prorrogação do prazo

Fonte: Elaborado pela autora.

Por consequência, a necessidade de ajustes no cronograma do MPRS/Preduc-POA impactou este estudo no que diz respeito à pesquisa, à construção e à análise de dados sobre o Grupo 4 de escolas. Assim, das quatro etapas previstas de construção e análise de dados do PAP 1720/2016, foi possível cumprir apenas três, conforme demonstrado no Quadro 4.

Quadro 4 – Metodologia de construção e análise de dados do PAP 1720/2016

Grupos de escolas	N.º de escolas visitadas	Período das visitas	Data da devolutiva	Metodologia	Documento no PAP	N.º do Documento
Grupo 1	29	23/08/2016 a 16/12/2016	28/03/2017	Audiência Pública no MPRS	Relatório Final	DOC 0036/2017
Grupo 2	29	22/08/2017 a 12/12/2017	30/05/2018	Audiência Pública no MPRS	Relatório Final	DOC 0020/2018
Grupo 3	20	26/6/2018 a 13/12/2018	21/08/2019	Audiência Pública no MPRS	Relatório Final	DOC 0105/2019
Grupo 4	28	08/05/2019 a 16/12/2019	Em função da pandemia de COVID-19, o MPRS/Preduc-POA não conseguiu concluir a análise de dados e a emissão do Relatório Final do último grupo de escolas. Por essa razão, não foi possível realizar e contemplar nesta investigação a análise de dados do Grupo 4.			

Fonte: Elaborado pela autora.

Inicialmente, as escolas receberam as visitas das assistentes sociais, que coletaram dados para a elaboração dos relatórios individuais e Relatórios Finais. (RIO GRANDE DO SUL, 2017a, 2018b, 2019). As visitas foram efetuadas mediante mandado de verificação da Preduc-POA, havendo agendamento prévio com a direção

de cada escola. Das entrevistas participaram diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, assessores de ensino, professores de AEE, psicólogos, entre outros atores, e o número de entrevistados variou em cada escola (de um a oito).

Os dados obtidos nas visitas ao Grupo 1 foram referenciais balizadores da avaliação da oferta da Educação Inclusiva nas escolas privadas de ensino regular de Porto Alegre e determinantes para a emissão da Recomendação n.º 3/2017 pela Preduc-POA. A leitura aprofundada dos relatórios individuais e do Relatório Final das visitas ao Grupo 1 (RIO GRANDE DO SUL, 2017a) possibilitou a compreensão da abordagem e dos critérios considerados para avaliar a oferta educacional nas escolas da referida rede de ensino, propiciando, ainda, a construção de categorias e indicadores de análise acerca dos dados construídos.

Com esses elementos, foi possível proceder à elaboração da Tabela 2, que destaca as categorias, os indicadores de análise e os resultados das visitas ao Grupo 1.

Tabela 2 – Indicadores de análise e resultados das visitas ao Grupo 1

(continua)

Categorias e indicadores de análise/Relatórios Final ⁴⁰		Grupo 1: 29 escolas		
Categorias	Indicadores	Frequência	%	
Unidade Administrativa	Escola Privada: Educação Especial	Total de escolas	2	
		Total de alunos	362	
	Escola Privada: Ensino Regular	Total de escolas	27	
		Total de alunos	19.491	
		Total de matrículas de alunos com NEE	318	1,63
		Total de matrículas de alunos com quadros de sofrimento psíquico, transtorno mental, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade	91	28,62
Documentos organizativos	Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico (PPP) na perspectiva da Educação Inclusiva	17/27	62,96	
	Plano de Prevenção Contra Incêndio (PPCI) – Alvará do Corpo de Bombeiros	7/29	24,13	
Distribuição dos alunos	Alunos com NEE por turma – Parecer do Conselho Estadual de Educação (CEEEd) 56/2006	24/27	88,89	
	Total de alunos por turma (turmas com alunos com NEE) – Parecer CEEEd 56/2006	8/27	29,63	
Metodologia do AEE	Critério seletivo	5/27	18,59	
	Cobrança de taxa extra	4/27	13,79	
	Sala de recursos multifuncionais	3/27	11,11	
	Oferta do AEE (contraturno)	1/27	3,7	
	Plano de Ação Pedagógico	0/27	0	
	Plano Individual do Aluno	13/27	48,15	
	Retenção do aluno incluído	8/27	29,63	
	Avaliação em parecer descritivo	18/27	66,6	
	Certificação de Terminalidade Específica	7/27	25,93	
Temporalidade flexível	2/27	7,40		

⁴⁰ Para a elaboração das categorias e dos indicadores de análise dos Relatórios Finais, optou-se pela manutenção de termos e expressões utilizados nos textos dos relatórios. (RIO GRANDE DO SUL, 2017a, 2018b, 2019).

Tabela 2 – Indicadores de análise e resultados das visitas ao Grupo 1

(conclusão)

Categorias e indicadores de análise/Relatórios Final⁴¹		Grupo 1: 29 escolas	
Categorias	Indicadores	Frequência	%
Relação com a rede familiar e de serviços	Receptividade da comunidade escolar	13/27	48,15
	Resistência das famílias	12/27	44,44
	Relação com as famílias dos alunos incluídos	20/29	68,96
	Espaços participativos (organização de famílias e professores)	17/29	58,62
	Espaços participativos (alunos)	7/29	24,13
	Relação com profissionais especializados	11/27	33,93
	Órgão gestor estadual e/ou municipal	2/27	6,89
	Relação com a rede de serviços (CT, Assistência Social, Saúde, entre outros)	5/29	17,24
Recursos humanos	Professor de AEE	7/27	25,92
	Intérprete de Libras	1/27	3,7
	Profissional de apoio	12/27	44,44
	Formação sobre Educação Inclusiva	15/27	51,72
Infraestrutura física – acessibilidade	Elevador, rampas e rotas acessíveis	13/29	44,82
	Banheiros adaptados	20/29	68,96
	Bebedouros acessíveis	12/29	41,37

Fonte: Elaborada pela autora.

Apreendeu-se que, das escolas regulares visitadas, somente 11,11% (três) possuem a sala de recursos multifuncionais implantada, e apenas 3,7% (uma) oferece o serviço no contraturno escolar. Sobre o Plano Individual do Aluno, a realidade mostrou-se mais promissora, já que 48,15% (13) das escolas desenvolviam algum planejamento individualizado, o que indica o reconhecimento dos estudantes como credores de abordagens específicas. Quanto ao Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), elaborado pelo professor do AEE com o apoio dos demais profissionais da escola, não se evidenciou esse processo na maioria das escolas, uma vez que apenas 25,92% possuem esse profissional especializado para a docência junto ao AEE.

Sobre os processos avaliativos dos estudantes, destaca-se o índice de 29,63% (8) de escolas que mencionaram a possibilidade de retenção para o estudante da Educação Especial. Tendo em vista e partindo do entendimento de que a avaliação para qualquer estudante deve ser processual, com viés interventivo diante das

⁴¹ Para a elaboração das categorias e dos indicadores de análise dos Relatórios Finais, optou-se pela manutenção de termos e expressões utilizados nos textos dos relatórios. (RIO GRANDE DO SUL, 2017a, 2018b, 2019).

dificuldades e necessidades apresentadas pelos educandos, é mister que as escolas privadas estejam alinhadas com perspectivas emancipatórias dos processos avaliativos a todos os seus estudantes, reconhecendo condições e manifestações peculiares de desenvolvimento humano. Ainda quanto aos processos avaliativos, foi sinalizada por 7,4% (2) das escolas regulares a possibilidade de uso da temporalidade flexível. Diante dessa possibilidade, ressalta-se o cuidado para que não se torne mera retenção, haja vista que se depreende do conjunto da política da educação inclusiva a perspectiva etária, ou seja, de que o aluno acompanhe seu grupo, dando guarida à sociabilidade como um dos eixos estruturantes da proposta inclusiva.

A relação com o órgão gestor estadual, coordenador do sistema que a rede privada integra, é estabelecida por meio da interlocução com a 1ª CRE. Todavia, as relações mantidas são distantes e focadas em aspectos protocolares. Apenas 6,89% (2) das escolas referiram ter na CRE uma referência para a educação inclusiva. Em alguns casos, foram apontados a Secretaria Municipal de Educação (SMED), o Sindicato das Escolas Privadas de Porto Alegre (SINEPE) e o Sindicato dos Professores do Ensino Privado (SINPRO) como fontes de apoio e suporte.

As percepções em torno da receptividade da comunidade escolar quanto à política de inclusão são de acolhimento para 48,15% (13 escolas). Individualmente, os alunos representam o segmento mais aberto. Já o que apresenta maior resistência é a família, mencionada por 44,44% (12) das escolas, com objeções que vão desde as explícitas às sutis.

No tocante à relação da escola com as famílias, 68,96% (20) das escolas da amostra referiram a existência de proximidade, o que comumente é realizado por meio da abordagem individual. Afora isso, o meio mais usual de contato é a entrega da avaliação trimestral/semestral.

Esses dados evidenciam que a educação inclusiva desacomoda percepções e expectativas com relação à escola, desafiando a todos os segmentos da comunidade escolar a redimensionarem suas relações e exercitarem a empatia e a tolerância. Ao mesmo tempo, desafia os tempos, o cotidiano e o modo de funcionar da escola. Nesse sentido, podem ser incontáveis as contribuições da educação inclusiva para uma escola acolhedora e reconhecadora das diferenças humanas.

Além disso, verificou-se que 58,62% (17) das instituições possuem algum movimento associativo envolvendo as famílias, como Círculo de Pais e Mestres, Associação de Pais e Mestres e Conselhos constituídos, contemplando, desse modo, a

participação da família nesse espaço de discussão junto aos demais segmentos da comunidade escolar. Já os espaços de organização dos alunos tiveram indicadores menores: apenas 24,13% (7) do todo da amostra fizeram referência a esses espaços. Notou-se, contudo, que as escolas que mencionaram a existência de espaços participativos dos estudantes e de suas famílias demonstraram a baixa incidência do debate contínuo em torno da temática da inclusão no cotidiano escolar.

No que concerne à relação das escolas privadas com a rede de serviços do município, os dados indicam fragilidade, considerando que o universo das instituições visitadas demonstra baixo índice de articulação intersetorial. As interlocuções são desenvolvidas, de modo geral, por 17,24% das escolas, com destaque às que mantêm convênios com o poder público na área da Educação. Estas referiram interfaces, principalmente, com as políticas de saúde e de assistência social, bem como com o Conselho Tutelar. As demais, predominantemente, articulam seus trabalhos apenas com os profissionais que atendem aos estudantes em clínicas e consultórios particulares.

Nesse sentido, a participação em um trabalho em rede faz-se importante, a fim de que a área da Educação, seja ela pública ou privada, realize movimentos direcionados à promoção de reuniões sistemáticas com as demais políticas sociais. Nessa ótica, a aproximação com a 1ª CRE também pode auxiliar para que as escolas se organizem na constituição de espaços de diálogo sistematizado com os demais segmentos da rede interpolíticas. Tal articulação do trabalho no âmbito extramuros da escola é essencial diante dos desafios da Educação Inclusiva e do reconhecimento de seu caráter interdisciplinar e intersetorial.

Outro ponto relevante da política de Educação Inclusiva refere-se aos seus recursos humanos, artífices desse processo. Identificou-se que somente 25,92% (7) das escolas dispõem do professor de AEE, o que pode estar relacionado às dificuldades enfrentadas pelas escolas em implementar políticas de inclusão escolar mais efetivas no contexto educativo. O intérprete de Libras, por seu turno, foi encontrado em apenas uma das escolas, ou seja, em 3,7% da amostra.

Quanto aos profissionais de apoio, identificou-se que 44,44% (12) das escolas regulares visitadas contam com esse profissional em seu quadro funcional. A justificativa elencada pelos entrevistados direciona-se ao fato de o perfil da demanda dos estudantes não contemplar a necessidade de um profissional de apoio permanente e em tempo integral. Nesse cenário, as escolas organizam arranjos para prestar o

atendimento aos estudantes por meio de profissionais compartilhados entre as turmas e que se dedicam a outras atividades. Trata-se de profissionais que têm atribuições diversas na escola, tais como o apoio ao professor da classe regular em atividades específicas com os estudantes com NEE, como alimentação, higiene, locomoção e práticas pedagógicas.

No que diz respeito à capacitação dos recursos humanos, verificou-se que 51,72% (15) das escolas desenvolvem processos de formação voltados para o tema da educação inclusiva. Entende-se, assim, que esse percentual pode significar o esforço e interesse das escolas, principalmente por parte dos gestores, em ofertar capacitações, mas que tal empenho ainda é reduzido, considerando a complexidade da temática e a falta de formação e debate contínuos.

No que concerne à infraestrutura física, verificaram-se nas escolas vistoriadas importantes lacunas em termos de acessibilidade, de modo que apenas 44,82% (13) das escolas apresentam elevador, rampas e rotas acessíveis. No tocante especificamente aos banheiros, observa-se um movimento em buscar algum tipo de adaptação, mesmo que ainda incompleta, já que 68,96% (20) da amostra possui banheiros adaptados para o público com necessidades educacionais especiais. Já no caso dos bebedouros, esse percentual cai para 41,37%, ou seja, apenas doze escolas visitadas possuem bebedouro acessível. Quanto ao espaço físico destinado para sala de recursos multifuncionais, identificou-se que apenas 11,11% (3) das 27 escolas regulares dispõem de sala específica para essa finalidade.

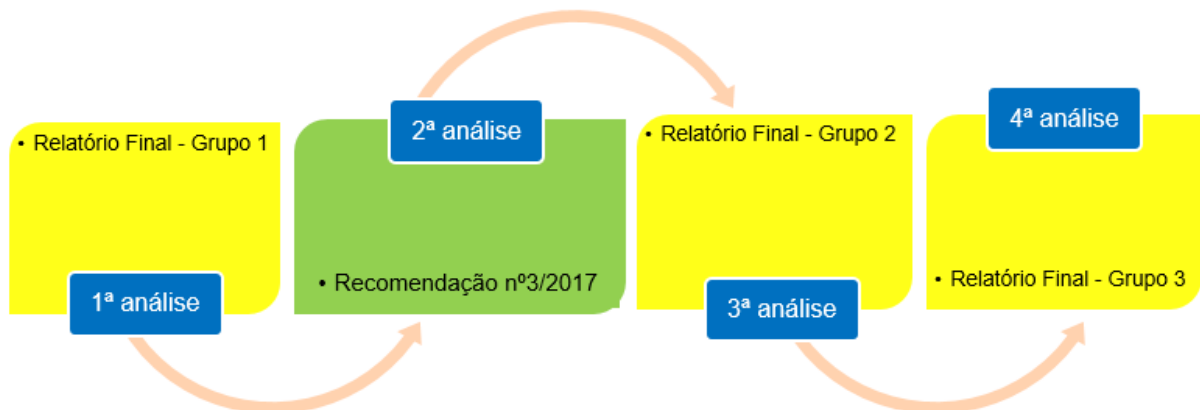
Diante disso, é possível afirmar que os indicadores de análise e resultados das visitas ao Grupo 1 (RIO GRANDE DO SUL, 2017a) revelam uma caminhada ainda incipiente em relação à implementação de políticas de inclusão no contexto das escolas privadas de ensino regular de Porto Alegre. Nesse sentido, há diversos desafios a serem superados, conforme apontam os resultados, especialmente no tocante à contratação de professor especializado no AEE, à organização da sala de recursos multifuncionais e à reorganização dos aspectos físicos das escolas, para que os espaços se tornem acessíveis a todas as pessoas da comunidade escolar.

Não se pode deixar de mencionar, todavia, que as informações sobre as visitas às escolas especiais evidenciam histórico, *expertise* e aporte de infraestrutura e recursos humanos construídos por essas instituições ao longo dos últimos anos. Nesse sentido, prospectar as políticas inclusivas para as escolas privadas de ensino regular

de Porto Alegre implica refletir sobre o papel e a importância que estas instituições podem ter na materialização da inclusão escolar.

Nessa etapa inicial de pesquisa, construção e análise de dados, analisaram-se as informações sobre as visitas realizadas pelo PMPRS/Preduc-POA ao primeiro grupo de escolas, com o objetivo de compreender como ocorreu e quais foram os resultados da avaliação da oferta da educação inclusiva nas escolas privadas de ensino regular de Porto Alegre (RIO GRANDE DO SUL, 2017a). Já nas demais etapas, apresentadas nas subseções a seguir, o olhar é direcionado para informações relacionadas à Recomendação n.º 3 (RIO GRANDE DO SUL, 2017b) – segunda etapa –; aos dados referentes às visitas efetuadas ao segundo grupo de escolas (RIO GRANDE DO SUL, 2018b) – terceira etapa –; e aos dados concernentes ao terceiro grupo de escolas visitadas (RIO GRANDE DO SUL, 2019) – quarta e última etapa. O caminho de construção e análise de resultados também pode ser visualizado na Figura 3.

Figura 3 – Caminho de pesquisa, construção e análise de dados



Fonte: Elaborada pela autora.

4.2 Analisando e Reflexionando os Dados

Os dados do Relatório Final (RIO GRANDE DO SUL, 2017a) indicam uma caminhada ainda muito incipiente de implementação de políticas e práticas inclusivas nas escolas privadas de Porto Alegre. Percebe-se que a atuação do MPRS/Preduc-POA, embora ocorra na perspectiva extrajudicial, está fundamentada em legislações, normativas e referenciais teóricos e procedimentos da Educação Especial que destacam a inclusão como autoafirmação legal e como um ideal social – inclusão para a diversidade (PEROVANO; MELO, 2019), desconsiderando chaves teóricas para

revisão, planejamento e desenvolvimento de escolas cada vez mais responsivas e inclusivas, tais como barreiras à aprendizagem e participação, recursos de apoio à aprendizagem e participação e suporte à diversidade. (AINSCOW; BOOTH, 2011).

Em entrevista com promotora D.B.T., observa-se uma ênfase de atuação nessa modalidade de ensino no que diz respeito às matrículas da Educação Especial nas redes de ensino pública e privada de Porto Alegre:

[...] ocorre uma distorção consistente na sobrecarga das redes públicas locais quanto à acolhida de alunos público-alvo da educação especial, o que era (e ainda é) indicado pelo percentual de matrículas no censo escolar. As vagas públicas, já no seu limite de capacidade de atendimento, inclusive poderiam estar se tornando inacessíveis justamente para os alunos mais vulneráveis dentro do público-alvo, cujas famílias às vezes sequer se apercebem da presença da deficiência e não possuem clareza dos procedimentos e tempos para a disputa a este acesso especializado dentro da realidade de escassez.

Tal reflexão se faz pertinente tendo em vista que, na construção do imaginário e de narrativas sociais, o reconhecimento de que os termos utilizados podem estigmatizar e rotular as pessoas têm um peso nada trivial, seja porque permitem o desenvolvimento de atitudes favoráveis à aprendizagem e participação das pessoas na família, na escola, na sociedade, no trabalho e em outros espaços de convivência, seja porque impulsionam novas orientações na formulação e implementação de políticas públicas. No caso da atuação do MPRS/Preduc-POA, essas orientações apresentam limitação em relação a discussões científicas, sociais e acadêmicas concernentes à inclusão como prática possível.

Nesse sentido, considerando as categorias e os indicadores destacados na Tabela 4 e os critérios de avaliação educacional estabelecidos pelo MPRS/Preduc-POA, nota-se que as adequações necessárias estão relacionadas principalmente a procedimentos do AEE – Política da Educação Especial. No indicador “professor de AEE”, por exemplo, a contratação de professor especializado foi realidade em apenas sete escolas privadas de ensino regular (25,92%) de um total de 27 escolas visitadas nessa fase do projeto; no indicador “organização da sala de recursos multifuncionais”, esse percentual se reduz mais ainda – apenas 11,11%, ou seja, 3 escolas, de um total de 27, disponibilizavam esse espaço; no indicador “bebedouros acessíveis”, do total de escolas do Grupo 1, ou seja, das 29 escolas, apenas 12 (41,37%) garantiam esse recurso de acessibilidade à comunidade educativa.

Os resultados obtidos na avaliação da oferta educacional inclusiva nas escolas do Grupo 1 mobilizaram o MPRS/Preduc-POA a emitir a Recomendação n.º 3/2017, com diretrizes de melhorias e enfoque voltado à implementação de políticas e procedimentos da Educação Especial. Entre tais diretrizes, estão não recusa de matrículas de estudantes com deficiência em classes regulares, instalação da sala de recursos multifuncionais e oferta do AEE no turno inverso, contratação de professor AEE e profissionais de apoio, adequação de documentos à oferta do AEE, formação de turmas respeitando orientações do CEEEd do Rio Grande do Sul quanto ao número de estudantes por turma e adequações do ambiente escolar às normas gerais de acessibilidade, conforme Quadro 5.

Quadro 5 – Diretrizes de melhorias na oferta da Educação Inclusiva: Recomendação n.º 3/2017

Diretrizes da Recomendação n.º 3/2017, às escolas privadas de Porto Alegre
1. Nas decisões administrativas relativas à educação de todos os seus alunos, incluídos os alunos com deficiência, ter como norteador o princípio constitucional da garantia da educação de qualidade.
2. Zelar e adotar as providências administrativas necessárias para a observância na escola, por todos os profissionais e pela comunidade escolar, do disposto na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
3. Não recusar nem cancelar matrícula de alunos por motivo de deficiência ou ausência de laudo e/ou atendimento especializado.
4. Realizar matrículas de estudantes com NEE nas classes comuns do ensino regular.
5. Efetuar matrículas de estudantes com NEE no AEE (turno inverso).
6. Contratar professor de AEE.
7. Contratar profissional de apoio àqueles estudantes que necessitarem de aporte para melhor desenvolverem suas potencialidades, sem cobrança de taxa extra à família.
8. Inserir, no Regimento Escolar e no PPP, dispositivos sobre a oferta do AEE.
9. Constituir e instalar a sala de recursos multifuncionais.
10. Formar turmas respeitando o Parecer do CEEEd n.º 56/2006 quanto ao número de alunos com NEE por turma.
11. Formar turmas respeitando o Parecer do CEEEd n.º 56/2006 quanto ao número total de alunos na turma.
12. Apresentar laudo de responsabilidade técnica de adequação às normas gerais de acessibilidade ou projeto de adequação acompanhado de seu respectivo cronograma de implantação.

Fonte: Elaborado pela autora com base na Recomendação n.º 3 (RIO GRANDE DO SUL, 2017b).

Considerando os resultados obtidos nas visitas ao Grupo 1 e a emissão da Recomendação n.º 3/2017, é possível questionar: quais são os efeitos decorrentes da atuação do MPRS/Preduc-POA nas políticas de inclusão dos Grupos 2 e 3 de escolas privadas de ensino regular de Porto Alegre? Tal aspecto é abordado na seção a seguir.

4.3 Os Efeitos da Atuação do Ministério Público: Análise dos Dados

Buscando ser coerente com as bases epistemológicas e metodológicas que orientaram os caminhos percorridos nesta pesquisa, o conhecimento produzido pela pesquisadora a partir da construção e análise dos dados revela aproximações e distanciamentos entre a atuação do Ministério Público e a implementação de políticas de inclusão escolar nas escolas privadas de ensino regular de Porto Alegre. Para realizar o percurso de análise e reflexão dos dados, foi necessário pesquisar e sistematizar as informações do PAP 1720/2016, principalmente dos Relatórios Finais – Grupos 1, 2 e 3 (RIO GRANDE DO SUL, 2017a, 2018b, 2019) –, em categorias e indicadores, conforme Tabela 3, que apresenta os resultados de cada grupo de escolas.

Tabela 3 – Categorias e indicadores de análise dos Relatórios Finais

(continua)

Categorias e indicadores de análise dos Relatórios Finais			Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3*		
Categorias	Indicadores		29 escolas	%	29 escolas	%	20 escolas	%	
Unidade Administrativa	Escola Privada: Educação Especial	Total de escolas	2	-	2	-	2	-	
		Total de alunos	362	-	243	-	178	-	
		Total de escolas	27	-	27	-	18	-	
		Total de alunos	19.491	-	17.337	-	11.941	-	
		Total de matrículas de alunos com NEE	318	1,63	319	1,8	282	2,36	
	Escola privada: Ensino Regular	Total de matrículas de alunos com quadros de sofrimento psíquico, transtorno mental, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade	91	28,62	11	3,45	54	19,15	
		Documentos organizativos	Regimento Escolar e PPP na perspectiva da Educação Inclusiva	17/27	62,96	23/27	85,18	16/18	88,88
		Alvará do Corpo de Bombeiros	7/29	24,13	12/29	41,38	7/20	30	

Tabela 3 – Categorias e indicadores de análise dos Relatórios Finais

(continuação)

Categorias e indicadores de análise dos Relatórios Finais		Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3*	
Categorias	Indicadores	29 escolas	%	29 escolas	%	20 escolas	%
Distribuição dos alunos	Alunos com NEE por turma (Parecer CEEEd 56/2006)	24/27	88,88	24/27	88,89	17/18	94,44
	Total de alunos por turma (turmas com alunos com NEE) – Parecer CEEEd 56/2006	8/27	29,63	8/27	29,63	6/18	33,33
Metodologia do AEE	Critério seletivo	5/27	18,59	0/27	0	0/18	0
	Cobrança de taxa extra	4/27	13,79	0/27	0	1/18	5,55
	Sala de recursos multifuncionais	3/27	11,11	15/27	55,55	12/18	66,67
	Oferta do AEE (contraturno)	1/27	3,7	12/27	44,44	11/18	61,11
	Plano de Ação Pedagógico	0/27	0	15/27	55,55	7/18	38,89
	Plano Individual do Aluno	13/27	48,15	17/27	62,96	18/18	100
	Retenção do aluno incluído	8/27	29,63	9/27	33	3/18	16,67
	Avaliação em parecer descritivo	18/27	66,6	13/27	52	8/18	44,44
	Certificação de terminalidade específica	7/27	25,93	5/27	18,52	6/18	33,33
	Temporalidade flexível	2/27	7,40	3/27	11,11	1/18	5,55
Relação com a rede familiar e de serviços	Receptividade da comunidade escolar	13/27	48,15	15/27	55,55	18/18	100
	Resistência das famílias	12/27	44,44	10/27	37,05	6/18	33,33
	Relação com as famílias dos alunos incluídos	20/29	68,96	25/29	86,20	20/20	100,0
	Espaços participativos (organização de famílias e professores)	17/29	58,62	17/29	58,62	7/20	35
	Espaços participativos (alunos)	7/29	24,13	8/29	27,59	3/20	15

Tabela 3 – Categorias e indicadores de análise dos Relatórios Finais

(conclusão)

Categorias e indicadores de análise dos Relatórios Finais		Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3*	
Categorias	Indicadores	29 escolas	%	29 escolas	%	20 escolas	%
Relação com a rede familiar e de serviços	Relação com profissionais especializados	11/27	33,93	13/27	44,83	8/18	40
	Órgão gestor estadual e/ou municipal	2/27	6,89	1/27	3,45	3/18	16,67
	Relação com a Rede de serviços (CT, Assistência Social, Saúde, entre outros)	5/29	17,24	9/29	31,03	4/20	20
Recursos humanos	Professor de AEE	7/27	25,92	17/27	62,96	14/18	77,78
	Intérprete de Libras	1/27	3,7	4/27	14,81	0/18	0
	Profissional de apoio	12/27	44,44	22/27	81,48	14/18	77,78
	Formação sobre Educação Inclusiva	15/27	51,72	20/27	68,96	13/18	72,22
Infraestrutura física: acessibilidade	Elevador, rampas e rotas acessíveis	13/29	44,82	11/29	37,93	10/20	60
	Banheiros adaptados	20/29	68,96	20/29	68,96	12/20	60
	Bebedouros acessíveis	12/29	41,37	4/29	13,79	8/20	40

Fonte: Elaborada pela autora.

Legenda: *Conforme explicitado anteriormente, não foi possível fazer a análise do Grupo 4.

Os efeitos da atuação do MPRS/Preduc-POA foram sendo revelados em cada categoria e indicador, a partir do comparativo de dados das visitas aos Grupos 1, 2 e 3 de escolas privadas de Porto Alegre. Os resultados do Grupo 1 balizam o estudo comparativo em relação aos Grupos 2 e 3, possibilitando a análise crítica e reflexiva da pesquisadora, com as potências e os limites que possam se apresentar. Já os efeitos percebidos nos Grupos 2 e 3, mediados pela Recomendação n.º 3/2017, são impulsionados principalmente pelos seguintes indicadores e critérios de melhoria:

- a) não recusar nem cancelar matrícula de alunos por motivo deficiência ou ausência de laudo e/ou atendimento especializado, com percentual superior

- nos indicadores “total de matrículas de alunos com NEE”, “sala de recursos multifuncionais”, “professor de AEE” e “oferta do AEE (contraturno)”;
- b) realizar matrículas de estudantes com NEE nas classes comuns do ensino regular, com percentual superior no indicador “total de matrículas de alunos com NEE”;
 - c) efetuar matrículas de estudantes com NEE no AEE (turno inverso), com percentual superior nos indicadores “professor de AEE”, “sala de recursos multifuncionais” e “oferta do AEE (contraturno)”;
 - d) contratar professor de AEE, com percentual superior no indicador “professor de AEE”;
 - e) inserir, no Regimento Escolar e no PPP, dispositivos sobre a oferta do AEE, com percentual superior no indicador “Regimento Escolar e PPP”;
 - f) constituir e instalar a sala de recursos multifuncionais, com percentual superior no indicador “sala de recursos multifuncionais”;
 - g) contratar profissional de apoio àqueles estudantes que necessitarem de aporte para melhor desenvolverem suas potencialidades, sem cobrança de taxa extra à família, com percentual superior nos indicadores “profissional de apoio” e “cobrança de taxa”;
 - h) formar turmas respeitando o Parecer do CEEEd 56/2006 quanto ao número de alunos com NEE por turma, com percentual superior no indicador “alunos com NEE por turma (Parecer Ceed 56/2006)”.

Percebe-se, também, que existem indicadores e critérios destacados na Recomendação n.º 3/2017, que pouco impulsionaram ou até mesmo não impulsionaram efeitos de melhorias nos Grupos 2 e 3. Esses indicadores são:

- a) nas decisões administrativas relativas à educação de todos os seus alunos, incluídos os alunos com deficiência, ter como norteador o princípio constitucional da garantia da educação de qualidade, com percentual aproximado nos indicadores “alvará do Corpo de Bombeiros” e “total de alunos por turma (turmas com alunos com NEE) – Parecer CEEEd 56/2006”, e inferior nos indicadores “intérprete de Libras”, “banheiros adaptados” e “bebedouros acessíveis”;

- b) zelar e adotar as providências administrativas necessárias para a observância na escola, por todos os profissionais e pela comunidade escolar, do disposto na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com percentual aproximado nos indicadores “total de alunos por turma (turmas com alunos com NEE) – Parecer CEEEd 56/2006”, “alvará de Corpo de Bombeiros”, “relação com órgão gestor estadual e/ou municipal” e “relação com a rede de serviços (CT, Assistência Social, Saúde, entre outros)” e inferior nos indicadores “banheiros adaptados”, “intérprete de Libras”, “bebedouros acessíveis”, “retenção de aluno”, “avaliação em parecer descritivo”, “espaços participativos (organização de famílias e professores)”, “espaços participativos (alunos)” e “relação com profissionais especializados”.
- c) formar turmas respeitando o Parecer do CEEEd 56/2006 quanto ao número total de alunos na turma, com percentual aproximado no indicador “total de alunos por turma (turmas de alunos com NEE)”;
- d) apresentar laudo de responsabilidade técnica de adequação às normas gerais de acessibilidade ou projeto de adequação acompanhado de seu respectivo cronograma de implantação, com percentual aproximado no indicador “alvará do Corpo de Bombeiros”.

Os efeitos da atuação do MPRS/Preduc-POA tornam-se mais evidentes quando as categorias são detalhadas e os resultados dos indicadores comparados de forma mais aprofundada, conforme exposto nas seções a seguir.

4.3.1 Categoria Unidade Administrativa

Observa-se que, de 78 instituições visitadas, seis são escolas privadas de Educação Especial, e 72 são escolas de ensino regular privado. As escolas de Educação Especial atendem, ao todo, 783 estudantes com NEE⁴², e as escolas de ensino regular privadas atendem, juntas, a 48.769 estudantes, dos quais 919 são alunos com NEE, representando 1,88% do total de estudantes matriculados nessas instituições de ensino.

⁴² Termo também utilizado pelo MPRS/Preduc-POA para referenciar os estudantes da Educação Especial.

Cabe ressaltar, ainda, que, no conjunto dos três grupos de escolas visitadas, 156 estudantes foram destacados com quadros de sofrimento psíquico, transtorno mental, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Ao ler os relatórios e documentos enviados pelas escolas, são percebidas dúvidas conceituais dos profissionais escolares, principalmente do Grupo 1, sobre qual seria o público do AEE. As informações analisadas também sugerem que a realização de matrículas de estudantes da Educação Especial nas escolas privadas visitadas tende a apresentar baixa complexidade quando comparada a outros indicadores, como adaptações necessárias, necessidade de profissional de apoio e formas de avaliação.

Para além das possíveis dúvidas conceituais que possam ter sido sanadas no decorrer dos anos seguintes por conta dos efeitos da atuação do MPRS/Preduc-POA (audiências públicas de formação, emissão da Recomendação n.º 3/2017, indicando a contratação de professores de AEE nas escolas privadas, entre outras providências), vale ressaltar que, na escola, aportam estudantes com diferentes funcionalidades e potencialidades e que as escolas visitadas apresentaram preocupação com o desenvolvimento desses estudantes, embora os procedimentos técnicos e operacionais pareçam frágeis e com expectativas de que tais estudantes sejam atendidos pelo AEE. De qualquer modo, quanto maior for a incidência de diálogos e debates sistemáticos em torno da temática da inclusão escolar, de articulação de apoios (humano e/ou material) e de formação continuada aos professores e demais educadores, maiores serão as possibilidades de superação das dúvidas e dos entendimentos estereotipados. Por fim, foi constatado, nos documentos analisados, reduzido número de matrículas de estudantes com altas habilidades ou superdotação nas escolas visitadas, o que pode refletir a dificuldade adicional de identificação desses sujeitos e, conseqüentemente, seu devido desenvolvimento.

Apesar de o Brasil ainda não possuir indicadores solidificados nessa área, os dados do censo escolar de 2010 (BRASIL, 2012) indicam que 7,53% da população na faixa etária de zero a 14 anos tem ao menos uma deficiência e que 2,39% têm deficiência grave. Esse levantamento contempla a deficiência visual, mesmo parcial, o que pode ter elevado o indicador. O referido estudo assim distribui as deficiências na faixa etária analisada: visual (5,3%), auditiva (1,3%), motora (1,0%) e mental ou intelectual (0,9%).

Nas Tabelas 4, 5 e 6, constam dados do censo escolar de 2015⁴³, 2017 e 2018, que evidenciam o porte de cada rede e o atendimento em Educação Especial.

Tabela 4 – Alunos em geral e alunos da Educação Especial em 2015 – Porto Alegre

Redes	EI, EF, EM, EJA, Técnico		Ed. Especial		
	Nº	%	Nº	% Ed especial em cada rede	% do todo da Ed Especial/rede
Estadual	130.560	44,35	3.968	3,04	47,32
Federal	3.377	1,15	8	0,24	0,09
Municipal	45.639	15,50	2.816	6,17	33,58
Privada	114.833	39,00	1.594	1,39	19,01
Total	294.409	100	8.386	2,85	100

Fonte: Rio Grande do Sul (2017a, p. 18).

Tabela 5 – Alunos em geral e alunos da Educação Especial em 2017 – Porto Alegre

Redes	EI, EF, EM, EJA, Técnico		Ed. Especial		
	Nº	%	Nº	% Ed especial em cada rede	% do todo da Ed Especial/rede
Estadual	126.788	43,76	4.693	3,70	49,09
Federal	3.173	1,09	26	0,82	0,27
Municipal	46.715	16,12	3.036	6,50	31,76
Privada	113.084	39,03	1.804	1,59	18,87
Total	289.760	100	9.559	3,30	100

Fonte: Rio Grande do Sul (2018b, p. 19).

⁴³ Até a data da emissão do Relatório Final (RIO GRANDE DO SUL, 2017a) pelo MPRS/Preduc-POA, não estavam disponíveis os dados completos do censo escolar de 2016.

Tabela 6 – Alunos em geral e alunos da Educação Especial em 2018 – Porto Alegre

Redes	EI, EF, EM, EJA, Técnico		Ed. Especial		
	Nº	%	Nº	% Ed especial em cada rede	% do todo da Ed Especial/rede
Estadual	116.763	41,01	4.545	3,89	46,20
Federal	2.889	1,01	44	1,52	0,45
Municipal	47.182	16,57	3.231	6,84	32,84
Privada	117.888	41,40	2.017	1,71	20,50
Total	284.722	100	9.837	3,45	100

Fonte: Rio Grande do Sul (2019, p. 18).

Conforme a Tabela 6, observam-se, em comparação com dados do censo de 2015 e 2017, algumas oscilações no porte das redes, ainda que as redes estadual e privada de Porto Alegre se aproximam em termos de robustez. Em 2017, a rede estadual tinha 43,76% (126.788) das matrículas, e a rede privada, 39,03% (113.084), seguidas pela rede municipal, com 16,02% (46.715) de estudantes. Em 2018, a rede estadual passa a representar 41,01% (116.763) das matrículas, a rede privada, 41,40% (117.888), e a rede municipal, 16,57% (47.182). Como pode ser verificado, a rede estadual apresentou um decréscimo em 2018 no número de estudantes, e as redes privada e municipal, um crescimento.

Observados os dados de 2015, 2017 e 2018, nota-se um decréscimo também no número total de estudantes em Porto Alegre, que de 294.409 passa para 284.722. Apesar disso, houve crescimento dos estudantes da Educação Especial em números absolutos e percentual: de 2,85% (8.386) em 2015 para 3,30% (9.559) em 2017 e 3,45% (9.837) em 2018.

Os dados do censo de 2018 concernentes à Educação Especial apresentam tendências nos três anos em análise. A rede com maior número de alunos, em comparação a sua própria população, é a municipal, com 6,84% (3.231), seguida da estadual, com 3,89% (4.545), e da privada, com 1,71% (2.017) alunos. Importante destacar, a esse respeito, que “[...] no Censo, no tocante à Educação Especial, estão contabilizados alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos, sem subdivisões”. (RIO GRANDE DO SUL, 2017a, p. 18, 2018b, p. 19, 2019, p. 18).

Ao analisar o total de estudantes da Educação Especial, este é composto, em 2018, de 9.837 estudantes, ou seja, 3,45% do universo amostrado. Entre esses

estudantes, a rede estadual é responsável por 46,20% (4.545) das matrículas, seguida da rede municipal, com 32,84% (3.231), e da rede privada, com 20,50% (2.017). Tais dados evidenciam que a rede privada, embora robusta em termos de números totais de matrículas, não demonstra o mesmo desempenho quando observado o número de matrículas de estudantes da Educação Especial; ademais, os dados, no seu conjunto, ratificam uma maior capilaridade à política inclusiva por parte das redes públicas, a exemplo de Caxias do Sul. (RIO GRANDE DO SUL, 2016b, 2017a).

Essas evidências trazem luzes para problematizar o direito à educação para todas as pessoas, reflexionando a atuação de políticas inclusivas nos contextos escolares de ensino regular privado. Tendo em vista que aprender e participar são direitos de todas as pessoas, questiona-se: como ser uma escola tão justa quanto possível, seja ela pública ou privada?

4.3.2 Categoria Documentos Organizativos

A previsão da Educação Inclusiva no Regimento Escolar e/ou no PPP em 88,88% do último grupo de escolas visitadas é superior ao índice de 62,96% do primeiro grupo e de 85,18% do segundo grupo, evidenciando evolução constante nesse indicador. Embora a referência à Educação Inclusiva já esteja presente em grande parte dos Projetos Políticos Pedagógicos e Regimentos Escolares, tal presença revela um esforço em alinhar os documentos organizativos às normativas vigentes, pois indicadores dessa análise evidenciam distanciamentos quanto ao desenvolvimento de cultura e de práticas inclusivas nas escolas privadas de Porto Alegre. Percebe-se, assim, a necessidade de coerência entre os discursos, os escritos e as práticas inclusivas nas respectivas instituições, ou seja, a superação do caráter meramente normativo de inserir, no Regimento Escolar e no PPP, dispositivos sobre o AEE, conforme previsto na Resolução CEEed n.º 310 (RIO GRANDE DO SUL, 2010a), na Resolução n.º 4 do CNE/CEB (BRASIL, 2009b) e na Nota Técnica n.º 11 do MEC (BRASIL, 2010).

Também se mostra relevante a análise da adequação das escolas às normas gerais e aos critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. O laudo emitido por profissional habilitado e com responsabilidade técnica quanto ao atendimento de normativas vigentes retrata as condições de segurança do estabelecimento de ensino. No que concerne a esse

indicador, nota-se um aumento no número de escolas do Grupo 2 com alvará do Corpo de Bombeiros em comparação ao Grupo 1. Entretanto, esse crescimento não se manteve no Grupo 3, em que se repetiram percentuais próximos aos do primeiro grupo.

Para a construção de uma cultura inclusiva (BOOTH; AINSCOW, 2002), são necessários diferentes aspectos convergindo, dialogando e interagindo para um único fim. Assim, o ambiente deve convergir à superação de barreiras de aprendizagem e participação para que a acessibilidade se faça possível a todos.

4.3.3 Categoria Distribuição dos Alunos

A distribuição dos alunos com NEE nas turmas regulares, considerando os dados construídos, apresenta fragilidades relacionadas especialmente ao excesso de alunos por turma. Constatou-se que a grande maioria de escolas de cada grupo visitado segue os parâmetros estaduais relativos ao número de alunos com NEE por turma, conforme estabelecido no Parecer n.º 56/2006 do CEEEd, que prevê, “[...] no máximo, 3 (três) alunos com NEE’s semelhantes por turma e no máximo 2 (dois) alunos com NEE’s diferenciadas por turma”. (RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 14). Por outro lado, no que diz respeito ao número total de alunos nas turmas em que há estudantes com NEE, uma minoria de estabelecimentos de ensino de cada grupo visitado segue o parâmetro do Parecer n.º 56/2006 do CEEEd, que dispõe ser “[...] admitida a lotação máxima de 20 alunos na pré-escola, 20 (vinte) nos anos iniciais do ensino fundamental e 25 (vinte e cinco) nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio”. (RIO GRANDE DO SUL, 2006).

Esse indicador aponta, portanto, que a rede de escolas privadas de Porto Alegre vem conseguindo avançar, porém ainda na dimensão que mais lhe favorece, ou seja, no que concerne ao número total de estudantes com NEE em cada turma; esse avanço ainda não é percebido de maneira significativa e alinhado aos princípios e valores inclusivos quanto ao número total de alunos por turma em que há estudantes com NEE. Tal condição possibilita o surgimento de barreiras ao desenvolvimento individual e coletivo, tendo em vista que o movimento das escolas privadas de Porto Alegre em relação à implementação de políticas de inclusão escolar ainda é recente.

4.3.4 Categoria Metodologia do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Em relação ao indicador “critério seletivo de estudantes da Educação Especial”, verificou-se que, “[...] nas decisões administrativas relativas à educação de todos os seus alunos, incluídos os alunos com deficiência”, ainda não se tem como norteador os princípios da Educação Inclusiva. Embora se perceba ausência de critério seletivo nos Grupos 2 e 3 – diferentemente do Grupo 1, que aponta 18,59% das escolas privadas de Porto Alegre com critério seletivo de ingresso –, os documentos pesquisados revelam algumas condicionalidades, tais como existência de vaga e observância do tamanho das turmas para matrícula, exigência de que a família mantenha acompanhamento terapêutico, limitações na infraestrutura para troca de fraldas, exigência de diagnóstico no contrato, interrupção de serviços educacionais no caso de a família não encaminhar o estudante para tratamento se isso for indicado pela escola e domínio do inglês por parte dos estudantes⁴⁴.

Quanto ao indicador “cobrança de taxa”, percebeu-se não haver tal cobrança no Grupo 2, diferentemente dos Grupos 1 e 3, em que essa taxa é identificada. Cabe mencionar, ainda, que, embora nas entrevistas algumas escolas tenham informado a não cobrança de valores adicionais, nos documentos analisados, como o Regimento Escolar e o Contrato de Prestação de Serviço, constavam cláusulas nesse sentido. Destaca-se, nesse contexto, a importância da compreensão (para as escolas que já adequaram seus documentos) e do ajuste e da compreensão (àquelas que ainda não realizaram tal adequação) dos princípios da Educação Inclusiva e do disposto no Estatuto da Pessoa com Deficiência:

§ 1o Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do **caput** deste artigo, **sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.** (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Comparando os Grupos de escolas visitadas, percebe-se evolução contínua na implementação de sala de recursos multifuncionais no espaço físico das próprias instituições. Essa evolução também é observada na oferta do AEE (contraturno),

⁴⁴ Escola com proposta educacional bilíngue.

estando consoante ao previsto nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica:

O Atendimento Educacional Especializado é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal e Municípios. (BRASIL, 2009b, p. 2).

Verifica-se, também, que ocorreu evolução no indicador “Plano de Ação Pedagógico” do Grupo 2 em relação ao Grupo 1 de escolas, porém essa evolução não se manteve no Grupo 3, em que menos da metade das escolas manifestou desenvolver o AEE considerando a elaboração do plano de ação. O Plano de Ação Pedagógico constitui uma política escolar importante à implantação do AEE, pois, nele, a instituição (equipe diretiva, professores e serviços de apoio pedagógico) registra seus compromissos (ou não) com uma educação inclusiva.

Sobre o “Plano Individual do Aluno”⁴⁵, os comparativos entre os Grupos apontam progresso na elaboração do referido documento, demonstrando que, mesmo sem a estrutura da sala de recursos em algumas unidades, principalmente no Grupo 3, abordagens específicas estão sendo propostas aos estudantes com NEE. A contradição entre os dados desse indicador reside no fato de que o Plano de AEE, conforme referenciado na Resolução n.º 4 do CNE/CEB (BRASIL, 2009b), é um documento elaborado pelo professor de AEE, com o apoio dos demais profissionais da escola, para orientar o conjunto da vida escolar do estudante. Dessa forma, como poderia ser possível a elaboração de Plano Individual do Aluno para escolas que não contavam com esse profissional? Nesse caso, os respondentes estariam referindo-se às adaptações curriculares de pequeno porte⁴⁶ necessárias, por vezes, nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula que são de

⁴⁵ Conforme Resolução n.º 4 do CNE/CEB (BRASIL, 2009b), tal documento consiste no Plano de AEE.

⁴⁶ As adaptações curriculares são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos, incluindo os que apresentam NEE. Algumas dessas respostas compreendem ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática etc., sendo denominadas adaptações curriculares de grande porte. Outras, por sua vez, denominadas adaptações curriculares de pequeno porte, compreendem modificações menores, de competência específica do professor, constituindo pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula. (BRASIL, 2000).

competência específica do professor titular, com o apoio da equipe pedagógica e do professor de AEE? Ou a equipe pedagógica e os professores estariam elaborando um documento que é de responsabilidade do professor de AEE? Não foram encontradas informações nos documentos pesquisados que respondessem a essas duas questões, porém deduz-se que poderia haver dúvidas conceituais em relação a esses documentos, assim como evidenciado sobre o coletivo de alunos a usufruir de recursos e atividades do AEE para o desenvolvimento de suas capacidades. Tais constatações podem ser consequência da carência de formação acerca da Educação Inclusiva e da falta de professor de AEE na equipe de serviço de apoio pedagógico.

Quanto ao indicador “retenção do aluno incluído”, embora tenha se mostrado reduzido o número de escolas que usam essa prática no Grupo 3 quando comparado ao Grupo 1, percebe-se que a retenção ainda é uma política utilizada como mecanismo avaliativo dos estudantes com NEE. Dados dos relatórios revelaram que essa possibilidade é analisada em conjunto com a família e os profissionais externos, configurando uma prática controversa, já que a legislação prevê que a escola utilize um conjunto de estratégias para a promoção do desenvolvimento do aluno, tendo como ponto de partida a sua condição específica e, no horizonte, as suas potencialidades particulares. Assim, ao prospectar a retenção, essas instituições se distanciam de princípios da Educação Inclusiva e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. (BRASIL, 1996).

Ainda no que concerne aos indicadores referentes ao processo de aprendizagem dos estudantes, tem-se a “avaliação em parecer descritivo”. Nota-se que a maioria das escolas do Grupo 1 menciona materializar a avaliação em parecer descritivo, porém esse índice não se confirma nos Grupos 2 e 3. Além dos percentuais, foram colhidas informações variadas, algumas relativas aos instrumentais do processo avaliativo e outras referentes ao documento que expressa a avaliação. Constatou-se, com base nessas informações, tanto o uso do parecer descritivo para alunos com NEE quanto o uso de nota complementada por parecer; a utilização dos mesmos

instrumentos avaliativos a todos os estudantes; e a manifestação de não percepção de necessidade de uso do parecer “tendo em vista os casos atendidos”. Diante disso, partindo do entendimento de que a avaliação é prática pedagógica que tem como finalidade o diagnóstico e o acompanhamento contínuo e reflexivo do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, percebe-se que os processos avaliativos se distanciam dos alinhamentos emancipatórios quando o parecer descritivo não faz parte dos instrumentos de expressão das aprendizagens dos estudantes.

Assim, há temas importantes a serem reflexionados com as equipes diretivas e os professores, a fim de compreender o conjunto de habilidades que podem ser desenvolvidas a partir da realidade particular de cada estudante, desidealizada de uma caminhada homogênea. Ao encontro disso, cabe ressaltar, ainda, que a “certificação de terminalidade específica”, referenciada no artigo 59 da LDB (BRASIL, 1996), não constitui prática concreta para a maioria das equipes entrevistadas. Conforme o resultado das instituições visitadas, menos da metade das escolas de cada grupo declarou que conhecia e/ou utilizava o instrumento para certificar percursos de aprendizagem dos estudantes. O fato de as escolas visitadas não usarem esse procedimento talvez se deva à recenticidade de sua inserção nessa rede, bem como ao fato de os estudantes da Educação Especial expressarem casos com menor complexidade, haja vista que estão conseguindo concluir a escolarização sem a necessidade de certificação de terminalidade específica. Outra justificativa para o não uso da terminalidade específica, e essa estaria totalmente consoante aos princípios da Educação Inclusiva, seria a redução de barreiras à permanência, aprendizagem e participação de todos os estudantes, a tal ponto de cada um conseguir concluir a Educação Básica com condições que reconheçam os percursos individuais de desenvolvimento humano. No entanto, resultados de indicadores como “retenção do aluno” e “avaliação em parecer descritivo” não confirmam essa hipótese.

Além disso, a menção ao uso da “temporalidade flexível” foi ínfima pelos entrevistados dos três Grupos visitados. Tal possibilidade é considerada no parecer CEEEd n.º 056/2006, artigo 3.5.1., quando este retoma a resolução CNE n.º 2/2001. Diante dessa possibilidade, ressalta-se o cuidado para que a temporalidade flexível não se torne prática de retenção, posto que se depreende do conjunto da política da educação inclusiva a perspectiva da manutenção de vínculos, rotinas e atividades, ou seja, de que é direito do estudante acompanhar seus pares, em todas as atividades propostas no espaço-tempo escolar.

4.3.5 Categoria da Relação com a Rede Familiar e de Serviços

As informações coletadas nos Relatórios (RIO GRANDE DO SUL, 2017a, 2018b, 2019) indicaram que a grande maioria de escolas de cada grupo entende o processo de inclusão escolar como necessário e importante. Observa-se, a esse respeito, que as percepções em torno da receptividade da comunidade escolar aos alunos incluídos são positivas, mas não deixam de transparecer dificuldades de aceitação ou de convívio, demarcadas pelo lugar que cada segmento ocupa e do quanto a presença das diferenças desaloja narrativas sociais constituídas.

Individualmente, os estudantes representam o segmento mais receptivo. Percebe-se, ainda, uma redução no percentual relacionado a resistências das famílias ao longo dos anos. Conforme o Relatório Final, esse percentual das famílias, que era de 44,44% em 2017, passou para 37,05% em 2018 e 33,33% em 2019, havendo um decréscimo contínuo nos resultados desse indicador. Além disso, nota-se que o percentual de resistência foi menor no Grupo 3, o que permite inferir que, à medida que se consolidam os princípios da Educação Inclusiva como experiência concreta a todos os atores da comunidade, há maior abertura dos envolvidos e reconhecimento e respeito às diferenças como valores humanos.

As resistências dos pais, narradas por alguns profissionais da Educação, referem-se principalmente à negação do convívio dos/as filhos/as com estudantes com NEE; a dificuldades dos pais em reconhecerem e aceitarem as diferentes funcionalidades dos/as filhos/as; e à interrupção do atendimento com profissionais especializados. Nesse caso, e em todas as situações de desenvolvimento de uma escola inclusiva, a existência de espaços de escutas, diálogos e debates sistemáticos com as famílias (e a todos os demais atores) é ponto de partida – sem ponto de parada –, ou seja, é uma caminhada contínua.

No tocante à relação com as famílias dos alunos com NEE, foram percebidas relações positivas por todas as escolas visitadas do Grupo 3, indicador superior ao encontrado nos demais Grupos, em que esses percentuais foram de 68,96% (Grupo 1) e 86,20% (Grupo 2). A proximidade referida manifesta-se na abordagem individual com as famílias, a partir de demandas suas ou da escola, sendo apontadas diversas estratégias de participação da família no cotidiano escolar, como entrega de avaliações, reuniões de pais, feiras e exposições. Os dados desse indicador evidenciam, assim, que a inclusão desacomoda percepções e expectativas quanto à

escola, desafiando todos os atores a exercitarem novas percepções e relações com o humano, que identifica e ao mesmo tempo diferencia, nos cotidianos escolares, e trazendo contribuições incontáveis para a comunidade educativa e seu entorno.

Outro aspecto analisado foi o “espaço participativo envolvendo as famílias e os professores”, como Associação de Pais e Mestres e Conselhos Técnico-Administrativos. A esse respeito, verificou-se que a participação da família em espaços de discussão junto aos demais segmentos da comunidade escolar em 2019 foi de 35%, ocorrendo em menos da metade das escolas e sendo inferior ao identificado em 2018 e 2017, quando o índice era de 58,62%.

Os espaços de organização dos alunos também tiveram indicadores baixos nos três anos analisados. Do total de 72 escolas de ensino regular visitadas, apenas 18 manifestaram a existência de grêmios ou comissões estudantis. Entre as escolas que mencionaram a existência desses espaços, a maioria demonstrou que o debate em torno do tema da inclusão está presente. Nessa perspectiva, normativas (BRASIL, 2015) reforçam o disposto nas diretrizes da Política de Educação Especial, ou seja, a “participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar”, indicando ser esperado que as escolas privadas avancem na ideação e no fortalecimento de espaços de escuta, diálogos e debates sistemáticos sobre temas que interessem à comunidade escolar.

Em termos de “relação com profissionais especializados”, identificou-se uma melhora nos percentuais desse indicador, embora ainda menos da metade das escolas utilize essa prática como meio de diminuir barreiras à aprendizagem e participação dos estudantes. Em 2016, o percentual de escolas que mantinham relação com profissionais especializados era de 33,93%, passando para 44,83% em 2017 e para 40% em 2018. Essa articulação se materializa por meio de reuniões, visitas, contatos telefônicos e troca de e-mails, realizados no início do ano e no seu decorrer. Observou-se, porém, cláusula em contratos que impelem a família a manter o estudante em tratamento com profissionais especializados, o que fere princípios da Educação Inclusiva.

Considerando a “relação com órgão gestor estadual e/ou municipal”, dados acenaram alta fragilidade nas visitas dos anos de 2016 e 2017, tendo em vista o baixo índice de articulação intersetorial. O mesmo foi constatado em 2018, já que apenas três, de um total de 18 escolas, referiram diálogo com essas instituições. Os dados coletados sobre a “relação das escolas privadas de Porto Alegre com a rede de

serviços (CT, Assistência Social, Saúde, entre outros)” também indicam considerável fragilidade nessa aproximação, conforme identificado no grupo vistoriado em 2016, dado o baixo índice de articulação intersetorial. No grupo de 2018, esses indicadores se mantêm, já que apenas 20% (4) das escolas referiram interfaces com algumas políticas públicas e órgãos, diferentemente do grupo visitado em 2017, que havia demonstrado indicadores mais favoráveis.

O que esse indicador revela? Revela o fato de que a articulação intersetorial, prevista para ocorrer em interface com os demais serviços setoriais da Saúde e da Assistência Social, conforme diretriz da Resolução CNE n.º 4/2009, não está acontecendo. Do mesmo modo, contraria o Decreto n.º 6.571/2008, que dispõe sobre o AEE, determinando que esse atendimento seja integrado à proposta pedagógica da escola, de modo a envolver a participação da família e a articulação com as demais políticas públicas. Previsão semelhante consta no artigo 28 da Lei n.º 13.146/2015, que explicita que o AEE é também atribuição das escolas privadas. Assim, para além horizonte das normativas, esse indicador revela que, mesmo estando a instituição privada envolvida na implementação de procedimentos de políticas inclusivas, como da Educação Especial, necessita ultrapassar seus muros, caminhar pelo entorno da escola e esticar os (a)braços em busca de parcerias com outras escolas, universidades, redes de proteção e órgãos municipais e estaduais, visando estabelecer diálogos, conhecimentos e debates sistemáticos sobre o desenvolvimento de escolas cada vez mais inclusivas. Tais constatações ratificam o horizonte de desenvolvimento ou fortalecimento das relações da escola privada de ensino regular com seu entorno com vistas à garantia do direito à educação a todas as pessoas, bem como de continuidade e aprofundamento de discussões científicas, sociais e acadêmicas que vêm transformando a temática da inclusão na contemporaneidade.

4.3.6 Categoria Recursos Humanos

Outra categoria importante à inclusão escolar se refere aos recursos humanos – atores importantes nessa tessitura. Identificou-se uma evolução contínua nos resultados relacionados à presença do professor de AEE nas equipes das escolas. O percentual de instituições com professor de AEE, que era de 25,92% em 2016, passou para 62,96% em 2017, chegando a 77,78% no ano de 2018. No que concerne ao intérprete de Libras, os resultados indicam um índice de 3,7% em 2016, 14,81% em

2017 e 0% em 2018. Verifica-se, a partir disso, que tem havido evolução constante no percentual de escolas com contratação do professor de AEE, conforme referenciado na Resolução CNE/CEB n.º 4 (BRASIL, 2009b), profissional que possui importante papel como articulador de processos de formação e de práticas pedagógicas que organizam o cotidiano escolar dos estudantes e como interlocutor efetivo da comunidade escolar. Já o indicador acerca do intérprete de Libras parece seguir características específicas de matrículas que necessitam desse apoio, nas respectivas escolas.

Quanto ao indicador “profissional de apoio”, dados do Relatório Final (RIO GRANDE DO SUL, 2017a) indicam que, em 2016, o número de profissionais de apoio nas escolas atingia o percentual de 44,44%. Em 2017, esse percentual atinge o patamar de 81,48% (RIO GRANDE DO SUL, 2018b), diminuindo em 2018 para 77,78% (RIO GRANDE DO SUL, 2019) – embora seja uma política implementada por mais da metade das escolas do Grupo 3 e superior ao percentual do Grupo 1. Quanto ao indicador “formação sobre Educação Inclusiva”, verificou-se que 72,22% das escolas do Grupo 3 desenvolvem processos de formação voltados para o tema da Educação Inclusiva, percentual próximo ao encontrado no Grupo 2, que foi de 68,96%, e superior ao do Grupo 1, que foi de 51,72%. Entende-se, nessa perspectiva de análise, que tal índice representa o esforço e o interesse das escolas em promover formação sobre a temática da inclusão escolar – principalmente aos professores. Desse modo, torna-se relevante que essa temática continue sendo tema formativo aos professores e seja ampliada aos demais atores da comunidade escolar (famílias, equipe diretiva e outros profissionais que atuam no cotidiano escolar) conforme orienta o Parecer CEEEd n.º 56/2006. (RIO GRANDE DO SUL, 2006).

4.3.7 Categoria Infraestrutura Física

Quanto à infraestrutura física, observam-se percentuais superiores em 2018, quando 60% das escolas são consideradas acessíveis ao menos do ponto de vista do deslocamento, com investimentos na instalação de elevador, rampas e rotas acessíveis. (RIO GRANDE DO SUL, 2019). Em 2016, o percentual de acessibilidade foi de 44,82% e, em 2017, de 37,93%. (RIO GRANDE DO SUL, 2017a, 2018b). Como a acessibilidade é direito de todos que participam da comunidade escolar, as escolas acessíveis estão consoantes ao previsto na Lei n.º 13.146/2015, ao propiciar: “VI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais

integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino”. (BRASIL, 2015).

Em relação aos banheiros adaptados, observou-se o mesmo percentual em 2016 e 2017 – 68% –, taxa que caiu em 2018 para 60%. Quanto aos bebedouros serem acessíveis, os percentuais são menores ainda: em 2016, menos da metade das escolas (41,37%) tinha realizado essa adequação; em 2017, esse índice cai (13,79%); e, em 2018, eleva-se para 40%, representando, ainda assim, menos da metade das escolas do Grupo 3 com banheiros adaptados. Também foram identificadas escolas com investimentos importantes em acessibilidade, inclusive com a presença de equipamentos modernos. Citam-se, como exemplos, estacionamento para os responsáveis pelos alunos, com vaga para pessoas com deficiência; corredor externo que perpassa todas as edificações da instituição, favorecendo o acesso de cadeiras de rodas; cadeira de rodas elétrica disponível em caso de necessidade; vários bebedouros com tamanhos diferenciados para facilitar a acessibilidade; piso tátil; equipamento (esteira) em que a cadeira de rodas é colocada para subir os degraus; e portas com identificação em braille.

Considerando que os indicadores da Recomendação n.º 3 (RIO GRANDE DO SUL, 2017b) são critérios de melhorias que vêm sendo utilizados pelo MPRS/Preduc-POA para avaliar a oferta educacional das escolas privadas de ensino regular de Porto Alegre, verifica-se que os indicadores que vêm impulsionando melhorias nos resultados dos Grupos 2 e 3 (RIO GRANDE DO SUL, 2018b, 2019) em comparação aos do Grupo 1 (RIO GRANDE DO SUL, 2017a) são, em especial, os relacionados à inserção da oferta do AEE em documentos pedagógicos; à matrícula de estudantes com deficiência em classes comuns; ao total de matrículas de estudantes com deficiência por turma; à constituição e organização da sala de recursos multifuncionais; à contratação de professor AEE e profissionais de apoio; e à oferta e matrícula de estudantes no AEE. Constata-se, também, que, entre os indicadores destacados na Recomendação n.º 3 (RIO GRANDE DO SUL, 2017b), quatro não têm impulsionado mudanças significativas nos Grupos 2 e 3 em comparação ao Grupo 1, posto que existem indicadores dos Grupos 2 e 3 (RIO GRANDE DO SUL, 2018b, 2019) que apresentam percentuais aproximados ou até mesmo inferiores aos do Grupo 1 (RIO GRANDE DO SUL, 2017a). Essas constatações são percebidas em especial quanto aos indicadores da Recomendação n.º 3 (RIO GRANDE DO SUL, 2017b) associados a decisões e providências administrativas estarem alinhadas ao princípio constitucional da garantia

da educação de qualidade e dispostos na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; ao número total de estudantes por turma quando essa for constituída por estudante com deficiência; e ao laudo de responsabilidade técnica de adequação às normas gerais de acessibilidade ou ao projeto de adequação acompanhado de seu respectivo cronograma de implantação.

Assim, a análise aos dados dos Relatórios (RIO GRANDE DO SUL, 2017a, 2018b, 2019) revela efeitos de melhoria positiva oriundos da atuação do MPRS/Preduc-POA em oito indicadores dos 12 destacados na Recomendação n.º 3/2017. Essas evidências são percebidas, portanto, em 66% dos indicadores, considerados pelo MPRS/Preduc-POA como parâmetros de qualidade à educação inclusiva ofertada pelas escolas privadas de ensino regular de Porto Alegre. Entretanto, constata-se que os indicadores que obtiveram melhoria estão relacionados principalmente ao acesso de estudantes da Educação Especial (matrículas) ao ensino regular privado e à implementação de procedimentos do AEE – e não a iniciativas que reconheçam e contribuam ao desenvolvimento de escolas cada vez mais inclusivas para todos os seus atores.

Nesse sentido, os dados dos Relatórios Finais (RIO GRANDE DO SUL, 2017a, 2018b, 2019) apontam que o MPRS/Preduc-POA, em sua atuação extrajudicial, concede ênfase à implementação de políticas e procedimentos da Educação Especial e, em decorrência, que as adequações e melhorias realizadas pelas escolas privadas de ensino regular de Porto Alegre, no período de 2017 a 2019, seguem diretrizes voltadas a atender essa mesma lógica. Por isso, considerando referenciais da Educação Inclusiva, conclui-se – para além dos resultados dos Relatórios Finais – que as escolas da referida rede de ensino se encontram em estágio inicial de desenvolvimento responsivo e inclusivo. Importante frisar, ainda, que não foram encontradas evidências de negativa de vaga nas escolas privadas de ensino regular de Porto Alegre a partir da instauração do PAP 1720/2016.

Segundo a promotora D. B., o PAP 1720/2016 está em vias de arquivamento, até porque ele é um expediente físico e porque a Administração Superior do MPRS determinou em 2020 a migração de todas as investigações para formato eletrônico, com digitalização dos autos físicos. Como o PAP 1720/2016 conta com mais de duas dezenas de volumes, o que faria com o que a digitalização fosse muito custosa e a sua movimentação posterior em meio digital, muita “pesada”, foi determinada a instauração de um novo PAP de acompanhamento às instituições escolares, já no sistema SIM

(eletrônico), para que seja promovida a devolução individualizada às escolas quanto às vistorias realizadas em 2019, bem como a socialização pública dos dados das visitas ao Grupo 4 e das conclusões de todo o projeto.

Por fim, foi constatado, nos autos do PAP 1720/2016, que existem escolas que ainda não comprovaram o atendimento integral à Recomendação n.º 3/2017, permanecendo, portanto, em monitoramento. No que diz respeito às escolas que cumpriram integralmente à Recomendação, o objetivo do PAP 1720/2016 foi considerado alcançado, afirma a promotora responsável.

Na perspectiva da promotora D.B.T., o projeto e a metodologia de desenvolvimento do PAP 1720/2016 mostraram-se bastante adequados e eficientes:

Provavelmente como concepção não seriam modificados, mas infelizmente teria possibilidade de execução nos mesmos moldes atualmente, diante de restrição de estruturas dentro do MPRS/Preduc-POA. Ademais, houve um volume e complexidade de trabalho bastante superior ao esperado.

Dados da entrevista com a promotora também esclarecem que, após o término do PAP 1720/2016, o acompanhamento às escolas privadas de Porto Alegre volta a ocorrer da forma como acontecia antes – a partir de provocação realizada por interessados que tragam notícias de fatos irregulares, tanto em relação a atendimentos individuais de determinados estudantes quanto em relação a questões coletivas, a exemplo da estrutura da escola para o atendimento do público da Educação Especial atual ou de acordo com o potencial das instituições. Nesses casos, são instaurados Procedimentos Administrativos Individuais e/ou Permanentes, que podem vir a ser instruídos, também com elementos constantes do PAP 1720/2016 ou dos eventuais inquéritos civis que possam ser instaurados, específicos por escola.

Com a transferência de D.B.T. para outra Promotoria, um novo promotor titular será designado para a Preduc-POA. Esse agente será responsável pela continuidade das ações, as quais são institucionais e permanecem em andamento, independentemente de quem responda circunstancialmente pelas atribuições do cargo. De acordo com a promotora D.B.T., a expectativa é de que

[...] as ações sejam mantidas e que se desenrolem conforme as proposições iniciais do projeto, conforme os objetos indicados nas portarias de instauração das investigações, ainda que de fato haja um espaço de discricionariedade do Promotor de Justiça responsável para a efetivação de ajustes que entender cabíveis, porquanto cada membro do Ministério Público

possui independência funcional. [...] de [que] não venham a ocorrer retrocessos, mesmo com dois elementos desfavoráveis no cenário: 1) a conclusão do PAP 1720/2016, processo de monitoramento estruturado e de fiscalização das instituições quanto à temática pelo Ministério Público e 2) o foco que o atual governo federal busca dar à Educação Especial, principalmente quando tenta relativizar a premissa de que esta deva ocorrer preferencialmente em escolas e classes regulares. O Ministério Público Estadual não possui atribuições para atuar quanto à Política Nacional de Educação Especial para a sua adequação constitucional, mas a posição construída pelos Promotores Regionais de Educação é no sentido de não modificar a sua linha de atuação.

A preocupação da promotora D.B.T. com o foco que o atual governo federal busca dar às políticas de inclusão escolar é justificável. A esse respeito, Corseti (2004) afirma que, nesse cenário complexo em que vivemos no Brasil, mais do que nunca precisamos atuar no sentido de que a independência de pensamento, a cultura e a concepção política sejam não somente garantidas, mas também consideradas fundamento ético de uma educação que assegure a democracia plural como imprescindível.

Quando perguntada sobre as conquistas e/ou os desafios ante a Preduc-POA, a promotora D.B.T. menciona que o maior desafio foi *“[...] a implementação em Porto Alegre, capital do Estado, da Promotora Regional da Educação, que, na época da assunção do cargo, estava recém vinda de um projeto, tanto na matéria quanto no formato regional”*. Quanto a maior conquista, afirma que

“[...] foi consolidar este modelo, focando em atuação coletiva (e não em relação apenas a direitos individuais) e autocompositiva, tendo incidência principalmente em relação à política pública de educação básica nos 25 municípios, junto às administrações municipais e à administração estadual, mas sem deixar de construir uma atuação mais significativa também em relação à rede privada.

A partir disso, a intenção, nos capítulos seguintes, consiste em compartilhar percursos que auxiliam a “enxergar para dentro”, ou seja, a continuar analisando os dados do PAP 1720/2016 para além do horizonte normativo que orienta políticas educacionais vigentes. Trata-se, assim, de efetuar análises voltadas a aspectos que ultrapassem os critérios estabelecidos pelo MPRS/Preduc-POA em diretrizes de melhorias destacadas na Recomendação n.º 3/2017.

PARTE III

Não cobiço nem disputo os teus olhos
Não estou sequer à espera que me deixes ver através dos teus olhos
Nem sei tão pouco se quero ver o que veem e o modo como veem os teus
olhos
Nada do que possas ver me levará a ver e a pensar contigo
Se eu não for capaz de aprender a ver pelos meus olhos e a pensar comigo
[...] Protege-me das incursões obrigatórias que sufocam o prazer da descoberta
E com o silêncio (intimamente sábio) das tuas palavras e dos teus gestos
Ajuda-me serenamente a ler e a escrever a minha própria vida. (SANTOS,
2003).

Os caminhos existem para serem percorridos e para serem reconhecidos interiormente por quem os percorre. O olhar para fora vê apenas o caminho, identificando-o como um trajeto por vezes estranho. Só o olhar para dentro reconhece o percurso ao apropriar-se dos seus sentidos. O caminho dissociado das experiências de quem o percorre é apenas uma proposta de trajeto, não um projeto e muito menos o nosso próprio projeto de vida.

Versos do poema “Iniciação”, de Ademar Ferreira dos Santos, poeta e professor português, iniciam a parte III desta pesquisa, que, em seus capítulos, continua a narrar detalhes dos percursos de vida pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora. Além disso, descreve os caminhos percorridos até a Universidade de Deusto, no doutorado-sanduíche, experiência que contribuiu ao aprofundamento e adensamento teórico-metodológico, principalmente no que concerne ao referencial Index para a Inclusão e ao “aprender a olhar para dentro e a pensar comigo” sobre os sentidos relacionados à temática e ao objeto de estudo desta investigação, bem como ao próprio projeto de vida da pesquisadora.

Na parte III deste estudo, o/a leitor/a encontra os percursos de elaboração, aplicação e análise dos questionários aos interlocutores das escolas privadas de Porto Alegre e da Preduc-POA; a análise e interpretação dos resultados dos indicadores dos Grupos 1, 2 e 3 considerando o Index para a Inclusão como principal referencial; a elaboração de indicadores, pela pesquisadora, com vistas ao desenvolvimento de escolas cada vez mais responsivas; e ao registro de algumas conclusões sobre os achados desta investigação à luz de princípios norteadores de uma educação de qualidade para todas as pessoas. Os capítulos que compõem esta etapa narram a abordagem da inclusão como uma prática possível, a partir da ideia de reduzir

barreiras, sejam elas quais forem, e de contribuir para o desenvolvimento de escolas cada vez mais responsivas e inclusivas a todos os seus atores.

5 E NO MEIO DO CAMINHO TINHA DEUSTO

No meio do caminho tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 Tinha uma pedra
 No meio do caminho tinha uma pedra

Nunca me esquecerei desse acontecimento
 Na vida de minhas retinas tão fatigadas
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 Tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 No meio do caminho tinha uma pedra. (ANDRADE, 1930, p. 36).

As pedras mencionadas nesse poema podem ser consideradas obstáculos, desafios que as pessoas enfrentam ao longo da vida ou, como o diz o poeta, encontram “no meio do caminho”. Essas pedras podem atrapalhar e até mesmo ser barreira à realização do percurso, mas elas podem também ser pontes.

Os versos “nunca me esquecerei desse acontecimento” e “na vida de minhas retinas tão fatigadas” representam as gotas de felicidades – que ficarão guardadas em pote de tampa aberta – surgidas durante o caminho percorrido na Universidade de Deusto. Assim, as “pedras” mencionadas no poema transformaram-se em “pontes” para uma experiência acadêmica inédita sobre inclusão em Educação, fato marcante para a vida desta pesquisadora.

A etapa de doutoramento realizada na Universidade de Deusto⁴⁷, junto à equipe de pesquisa “Intervención: Calidad de Vida e Inclusión Social”, como colaboradora da Linha de Pesquisa “Personas con discapacidad y necesidades educativas especiales: Inclusión educativa-social y discapacidad”, oportunizou o aprofundamento teórico e metodológico sobre inclusão em Educação e o acesso a pesquisas e referências como o Index para a Inclusão⁴⁸ voltados ao desenvolvimento da aprendizagem e da

⁴⁷ Destaca-se o período de doutorado-sanduiche realizado de 29 de outubro de 2019 a 27 de fevereiro de 2020, na Universidade de Deusto, em Bilbao, cidade ao norte da Espanha, pertencente a uma região denominada País Vasco. Foram realizadas visitas a escolas regulares e a escolas de classe especial, entrevistas com diretores de escolas e professores da universidade e análise de documentos e guias, com destaque ao “Guia para a avaliação e melhoria da educação inclusiva - Index para a Inclusão”. A referida experiência contribuiu no aprofundamento teórico e metodológico da pesquisa com vistas a refletir a implementação de políticas inclusivas na escola regular, inter-relacionando o desenvolvimento das dimensões da cultura, das políticas e das práticas escolares.

⁴⁸ Em 2002, com o nome de “Guia para a avaliação e melhoria de educação inclusiva”, o recurso de apoio Index para a Inclusão começou a ser difundido na Espanha e teve sua tradução e adaptação para o espanhol, realizada pelo Consórcio Universitário para a Inclusão Educacional, uma equipe formada por pesquisadores de três universidades espanholas: a Universidade Autônoma de Madrid, a Universidade de Barcelona e a Universidade Ramon Llull. Subsequentemente, foi realizada a tradução do Index para o

participação nos centros educativos. Rosa Santibáñez Gruber e Delfín Montero, membros da equipe de pesquisa⁴⁹, foram os responsáveis por guiar essa etapa de doutoramento.

Logo no primeiro encontro de orientação com o professor Delfín Montero sobre os propósitos do projeto de pesquisa, uma afirmação chama atenção: “Pesquisar sobre inclusão é um ato de coragem, Simone!”. Em seguida, entre uma informação e outra – e eram várias para uma brasileira recém-chegada a Bilbao, cidade pertencente ao País Vasco –, o professor levanta-se, vai até sua estante de livros, desliza a mão por entre eles – como alguém que busca algo especial – e seleciona um livro, entre tantos que ali estavam. E, quase ao mesmo tempo, faz-me uma pergunta e uma provocação:

— Conheces o Index para a Inclusão?

— Não conheço, professor.

— Que tal dedicares uma parte do teu tempo de doutoramento em Deusto para leituras e pesquisas sobre esse referencial? Sem compromisso.

Tanto a afirmação quanto a provocação foram recebidas como uma criança recebe um presente e logo quer abrir para descobrir o que tem dentro.

5.1 Enxergando o Passado com Gratidão

O diálogo com o professor Montero fez rememorar cenas da história de vida pessoal, profissional e acadêmica que conduziram a jovem nascida e crescida em ambiente rural aos “caminhos de Deusto”, fato que exigiu muita coragem e persistência. Tais cenas fazem parte da trajetória de Simone Martins da Silva, filha de Maria Edi da Silva, professora (doutora na arte de alfabetizar – comprovante escolar até sétima série), e Anildo Mario Martins da Silva, agricultor (doutor na arte de plantar hortaliças, verduras e frutas – comprovante escolar até a terceira série), nascida na

catalão, pela equipe da Universidade de Barcelona, e para o vasco (Euskera), pelo Ministério da Educação do Governo Vasco (uma edição bilíngue). Uma versão para a América Latina e o Caribe também foi elaborada pelo Escritório Regional de Educação da Unesco para América Latina e Caribe (Orealc). Além disso, outras versões foram adaptadas para centros de Educação Infantil (BOOTH; AINSCOW; KINGSTON, 2006), sob a denominação de “Índice de Inclusão. Desenvolvimento de brincar, aprender e participar na educação infantil”, traduzidas por membros do Instituto Universitário de Integração na Comunidade (Inico), da Universidade de Salamanca.

⁴⁹ Essa equipe de pesquisa é formada por: Rosa Santibáñez (coordenadora da equipe e pesquisadora principal), Almudena Fernández, Teresa Laespada, Concepción Maiztegui, Natxo Martínez, Delfín Montero, Josu Solabarrieta, Rosa Agúndez del Castillo, Elisabete Aróstegui, Ana Casas, Janire Fonseca, Natalia Flores, Itziar Gandarias, Marije Goikoetxea, Manu González de Audikana, Álvaro Moro, Miguel Ángel Navarro, Javi Pérez, Marta Ruiz-Narezo, María Villaescusa e Garazi Yurrebaso.

localidade de Alto Data, 3º distrito de Santo Antônio da Patrulha, e crescida até os nove anos de idade em uma região que não tinha luz elétrica e em que o acesso à água encanada era precário.

Alfabetiza-se à luz de velas e das brincadeiras de criança – tantas quantas o imaginário alcançou – no cenário simples do interior, com brinquedos e materialidades por vezes unicamente relacionados à natureza. Carregara todos os livros que tinha em casa para o primeiro dia de aula – e, entre eles, o de um cavaleiro valente que protegeu um vilarejo de um dragão que lançava fogo por onde passava. Essa “ninha” que, para seguir o horizonte que os pais acreditavam ser o “caminho de sucesso” a quem não nascia em berço d’ouro, adolesceu vendo a mãe abdicar da profissão de professora e tornar-se merendeira (com todos os méritos e as belezas que a arte de cozinhar proporcionam) na localidade de Costa da Miraguaia, porque ali havia transporte para que as filhas seguissem estudando – tenho uma irmã sete anos mais nova, Andrea Martins da Silva.

E lá se passa o Ensino Fundamental e chega então o Ensino Médio – momento de decidir a carreira. Não teve dúvidas: Magistério por opção. Concluído o Magistério, era hora de seguir a caminhada, porque o município não absorvia o número de professoras formadas anualmente. Porto Alegre, com todos os seus cantos e encantos, apresentou-se como oportunidade à continuidade da vida acadêmica e início da vida profissional. Naquele momento, a dimensão profissional, por razões financeiras, precisou ser priorizada. Era tempo de conhecer e vivenciar a escola com que sempre sonhara sem imaginar que pudesse existir – não a Escola da Ponte (ainda), mas a escola Maria Montessori.

Com proposta pedagógica totalmente inclusiva, a escola estava aberta às diversidades humanas que habitam cada um/a, sendo orquestrada na época (a escola fechou nos meados do ano 2000) pela então “tia Luisa”, diretora pedagógica e “montessoriana de raiz”. O cuidado humano em suas várias manifestações, superando estereótipos, e o currículo que vai nascendo das histórias e das perguntas que os corpos dos sujeitos iam fazendo despertaram ainda mais um encantamento pelo ofício de educar, talvez com o sentimento que teve Fernando Pessoa (1996) ao ver a mulher amada: Quando te vi, amei-te já muito antes.

E, então, vieram os despropósitos da menina que carregava água na peneira – como diria o poeta Manoel de Barros (2013, p. 8-9) – ou da menina que habitava uma nuvem rosa – autorreferência à maneira como às vezes interpreto a humanidade –:

cursar a graduação. A alternativa foi atuar como professora durante o dia e estudar à noite. A Rede Marista – instituição escolhida para atuação desde esse período – consolida princípios e valores de cultivo da espiritualidade, de cuidado com a vida, de reconhecimento e de compromisso com os direitos humanos – em especial das crianças e dos adolescentes.

A Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional, foi a primeira opção – reafirmada em tempos atuais. Na sequência, duas pós-graduações em Educação, o mestrado e o utópico doutorado – utópico porque sempre esteve no horizonte, parafraseando o poeta uruguaio Eduardo Galeano (2017), para quem a utopia serve para que não deixemos de caminhar.

5.2 Vivendo o Presente com Encantamento

E, no horizonte dessa trajetória pessoal, profissional e acadêmica – em especial na etapa de doutorado –, Deusto foi avistada, com toda sua arquitetura que preserva o passado (pelo estilo gótico) e que se lança ao futuro (pelas qualidades espaciais, estéticas e funcionais da arquitetura contemporânea e, principalmente, pela reconhecida trajetória de ensino, pesquisa e extensão no País Vasco e em toda a Espanha). No compartilhar das cenas, a trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica parece fácil, mas não o foi. Percorrer caminhos exige coragem, como afirmou o professor Delfín, ainda mais quando o horizonte que se busca é o de concretizar a ideia do direito de aprender e participar a todas as pessoas, reconhecendo e respeitando as diversidades humanas em vez de negá-las ou negligenciá-las.

Nenhuma mudança se funda do nada, da negação da história ou da realidade. Só descobrimos o “enxergar para dentro” e começamos a pressentir o que não existe quando se impõe ou nos é imposta a necessidade de interrogar e compreender o que vemos fora de nós (o que está dentro). Essa é a magia do educar.

[...] Não me expliques como deverei ser
 Quando um dia as circunstâncias quiserem que eu me encontre no espaço e
 no tempo de condições que tu entendes e dominas
 Semeia-te como és e oferece-te simplesmente à colheita de todas as horas.
 (SANTOS, 2003).

Um mundo reservado, único em tantos aspectos, às vezes, incomunicável, feito ou fazível a nossa própria medida e, por vezes, insusceptível de ser entendido ou percebido pelo outro: é esse mundo interior, só captável pelo “enxergar para dentro”, que confere expressão à nossa identidade e singulariza o nosso percurso para que serenamente possamos ler e escrever nossa própria história. Nenhum pensamento reclama tanto a convergência do “olhar para fora” e “enxergar para dentro” como o da inclusão.

A experiência de participar da equipe de pesquisa “Intervención: Calidad de Vida e Inclusión”, integrada ao Departamento de Pedagogia Social e Diversidade da “Uni Deusto”⁵⁰, representa (e desejo que represente para outros tantos – independente da Universidade ou país) a extraordinária e iluminada “experiência de enxergar para dentro”. A partir das experiências vivenciadas nesse período, em meio aos seminários ministrados pelo professor coorientador; à imersão na rotina diária da equipe de pesquisa – com mesa exclusiva e computador, chave da sala e crachá de estudante internacional com acesso à Biblioteca; à visita à faculdade de Educação da Universidade de Salamanca; à realização de curso sobre inclusão em Educação na Universidade de Madri; à visita a escolas em Bilbao; e aos diálogos com professores da Universidade e profissionais da Educação das escolas, conclui-se que as políticas e práticas de inclusão escolar no Brasil estão caminhando à garantia do acesso e da permanência de todas as crianças e os adolescentes ao ensino regular e engatinhando quanto ao aprender e participar como direito para todas as pessoas.

Evidencia-se que, na Espanha, esses marcadores já foram superados e que a inclusão faz parte do desenvolvimento educacional. No momento, debates e pesquisas na Universidade de Deusto, a exemplo da área da Educação Especial, envolvem principalmente o fortalecimento de políticas públicas voltadas à igualdade de gênero, ao lazer e à profissionalização – seja a partir de cursos específicos ou do ensino superior. São pesquisas que possuem impacto social, mediante a geração de conhecimento científico que visa aos processos de intervenção, apoio e empoderamento das pessoas para a melhoria da qualidade de vida e à participação de todos os atores da comunidade educativa e seu entorno em prol da construção de uma cidadania ativa. Trata-se de uma dimensão de ser e viver em uma coletividade que

⁵⁰ Uni Deusto: expressão muito utilizada por professores, estudantes e funcionários ao referenciar a Universidade de Deusto.

reconhece e respeita as diversidades humanas e busca incansavelmente maneiras para superação de barreiras impostas.

A Universidade de Deusto contribui na elaboração e implementação de políticas educacionais e sociais no País Vasco. A equipe de pesquisa “Intervención: Calidad de Vida e Inclusión” é um exemplo dessa contribuição e conta com o reconhecimento do Governo Vasco como equipe A – menção máxima para o triênio 2016-2021 (IT-1220-19). (UNIVERSIDAD DE DEUSTO, 2020). Desde a sua constituição, em 2010, a equipe centra-se nas situações de vulnerabilidade devido a vários fatores, como gênero, idade, origem, deficiência, pobreza, saúde e fracasso escolar, trabalhando a partir dos princípios da Investigação Aplicada, da Investigação – Ação e Investigação – e da Participação.

Ao encontro disso, a afirmação que o professor Delfín Montero fez na primeira reunião de orientação possibilitou também a compreensão prática do conceito de inclusão. Foram várias as barreiras que precisaram ser superadas para que o caminho de Deusto pudesse ser percorrido, como o idioma, a cultura e as finanças – a etapa de doutoramento na Universidade de Deusto foi realizada com recursos próprios. Ou seja, barreiras são impostas às pessoas (não necessariamente às pessoas com deficiência) e podem ser determinadas pela natureza das circunstâncias – culturais, econômicas, sociais, políticas e físicas –, constituindo um paradigma a ser superado na sociedade (e nas escolas, como parte da sociedade).

5.3 Abraçando o Futuro com Esperança

E a provocação feita pelo professor? Que caminho percorreu? O livro recebido, em formato de fichário, era pesado, com capa grossa, e estava escrito em dois idiomas: espanhol e vasco. Na parte superior da capa, uma fotografia de crianças (de crianças e suas diversidades). Abaixo da fotografia, o título: “Guía para la evaluación y mejora da la educación inclusiva – Index para Inclusión”⁵¹.

Por razões de não domínio do idioma vasco, a versão selecionada para leitura foi a redigida em espanhol. A cada página, aumentava a curiosidade por ler a seguinte. Foram alguns dias e algumas semanas de dedicação à leitura e à realização de esquemas, fluxogramas e registros sobre as relações e pesquisas afins elaboradas

⁵¹ Em português, “Guia para avaliação e melhora da inclusão em educação – Index para a Inclusão”.

pelos autores e pesquisadores colaboradores que referenciam o Index para a Inclusão como recurso de apoio ao desenvolvimento da aprendizagem e da participação nos centros escolares, como Geraldo Echeita e Elena Martí, da Universidade Autônoma de Madri, e Miguel Ángel Verdugo e María Isabel Calvo Álvaro, da Universidade de Salamanca. Essa imersão abriu portas para visitar escolas de Bilbao que referenciam o Index para a Inclusão como recurso que contribui ao desenvolvimento (avaliação e melhorias) de ambientes educativos cada vez mais inclusivos.

Uma curiosidade surgida a partir dessa imersão foi compreender os diálogos travados (ou não) no contexto educacional brasileiro acerca do Index para a Inclusão. A curiosidade provocou “um pulo no Brasil” – mais precisamente no Rio de Janeiro –, e, por meio de videoconferência, entrevistei a Professora Mônica Santos, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), uma das maiores pesquisadoras do Index para a Inclusão no Brasil e uma das responsáveis pela tradução do referencial para o português.

O diálogo evidenciou a existência de poucos estudos no Brasil a esse respeito ante o potencial pedagógico que o recurso apresenta, afirmou Santos. “*A investigação que está sendo feita contribuirá na ampliação desse cenário, tanto no âmbito da pesquisa quanto de apresentação do recurso a outras escolas e redes de ensino, para que conheçam e se aproximem dos fundamentos*”, concluiu a professora.

A etapa de doutoramento na Universidade de Deusto sempre será lembrada pelo mosaico de histórias e sentimentos evocados, sentidos despertados e experiências vividas. Nunca será esquecido que, no meio do caminho, pedras fizeram-se pontes e conduziram a realizar percursos educativos cada vez mais inclusivos. No meio do caminho, tinha Deusto. Deusto estava no meio do caminho, e o percurso se fez com mais sentido de vida, conhecimento e saberes.

Diante desse percurso, após conhecer a concepção teórica e metodológica do Index para a Inclusão, cabe questionar: quais são as contribuições desse recurso para que a inclusão e suas práticas se tornem cada vez mais concretas e palpáveis nos diferentes contextos escolares?

6 INDEX: DESENVOLVENDO ESCOLAS MAIS INCLUSIVAS

O Index para a Inclusão, que teve sua primeira e segunda edição lançadas, respectivamente, em 2000 e em 2002, está atualmente em sua terceira edição, que data de 2011 e que contou com uma revisão considerável por parte de seu principal autor, Tony Booth. Embora a terceira versão contenha alterações conceituais mais significativas, como, por exemplo, a inserção da dimensão curricular dentro do contexto das práticas, o conceito de inclusão nas três versões é apresentado, de forma consistente, a partir da ideia de processo, participação e investigação.

Ainda que correndo o risco de utilizar citações demasiadamente longas dos autores, torna-se significativo destacar alguns excertos sobre a abordagem conceitual que orienta esse guia. Na versão de 2000,

[...] o Index para a Inclusão enfoca todos os aspectos da vida escolar e se preocupa com a participação de todos os membros das comunidades de uma escola. A inclusão está ligada ao escrutínio de todas as formas através das quais as escolas podem marginalizar ou excluir alunos. Escolas que são aparentemente bem-sucedidas em incluir alguns alunos com deficiências específicas podem, ao mesmo tempo, impedir a participação de outros grupos. Além disso, assumimos a perspectiva de que a inclusão de alunos com deficiências, que são, por sua vez, um grupo largo e variado, fica mais completa quando as escolas respondem às diversidades de todos os alunos. (BOOTH; AINSCOW, 2000, p. 2).

Nesse sentido, a inclusão é, por vezes, interpretada como envolvendo primariamente o movimento de estudantes de fora para dentro do fluxo normal das escolas, com a implicação de que eles, ao adentrarem tais instituições, sejam “incluídos”. Além disso, depreende-se que escolas bem avaliadas por incluir alguns alunos com deficiências específicas podem, ao mesmo tempo, impedir a participação de outros coletivos.

A inclusão é um conjunto de processos orgânicos e em constante movimento, que “[...] requer que as escolas se engajem num exame crítico do que pode ser feito para aumentar a participação e a aprendizagem a diversidade de alunos dentro da escola e de sua localidade”. (BOOTH; AINSCOW, 2000, p. 2-3). Esse processo fica mais completo quando as escolas respondem às diversidades de todos os alunos, e não apenas às de um grupo específico.

Tal abordagem, na versão de 2002, apresenta-se de forma semelhante:

A inclusão envolve mudança. Trata-se de um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos. É um ideal a que todas as escolas podem aspirar, mas que nunca será plenamente atingido. Mas a inclusão ocorre logo que se inicia o processo de desenvolvimento da aprendizagem. Mas a inclusão começa tão logo o processo de aumento da participação seja iniciado. Uma escola inclusiva é aquela que está em movimento. (BOOTH; AINSCOW, 2002 *apud* SANTOS, 2010, p. 7).

Nessa segunda versão, a inclusão inicia com o reconhecimento das diferenças entre estudantes. Assim, o desenvolvimento de abordagens inclusivas ao ensino e à aprendizagem respeita e baseia-se em tais diferenças, o que pode envolver mudanças profundas no que acontece nas salas de aula, nas salas de professores, nos pátios e nas relações com pais e responsáveis, pois,

Para incluir qualquer criança ou jovem precisamos estar preocupados com a pessoa por inteiro. Isto pode ser negligenciado quando a inclusão está focalizada em apenas um aspecto de um estudante, tal como um impedimento ou a necessidade de aprender o inglês como uma língua adicional. [...] precisamos evitar pensar estereotipadamente. (BOOTH; AINSCOW, 2002 *apud* SANTOS, 2010, p. 3-4).

Nessa perspectiva, o trabalho de identificar e reduzir as dificuldades de um estudante pode beneficiar outros estudantes cuja aprendizagem não era inicialmente um foco de preocupação. Essa é uma maneira por meio da qual “[...] as diferenças entre os alunos no que diz respeito aos seus interesses, conhecimentos, capacidades, meios de origem, língua materna, competências ou deficiências, podem constituir recursos de apoio à aprendizagem”. (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 9).

Conforme Booth e Ainscow (2002 *apud* SANTOS, 2010), a inclusão escolar tem a ver com tornar as escolas lugares estimulantes e apoiadores para todos, isto é, com a construção de comunidades que encorajem e celebrem seus sucessos. As escolas podem, para isso, trabalhar com outras agências e com as comunidades a fim de promover as oportunidades educacionais e as condições sociais dentro de suas localidades.

Na versão de 2011, a inclusão, mais uma vez, é referenciada em linhas semelhantes quando abordada a partir de princípios ao desenvolvimento da educação e da sociedade. De acordo com Booth e Ainscow (2011 *apud* SANTOS *et al.*, 2014), a inclusão está ligada à participação democrática no âmbito da educação e além dele, de forma que não se trata de um aspecto da educação relacionado a algum grupo particular de crianças. Tal processo deve ser coerente com o desenvolvimento de

atividades que ocorrem sob diversos títulos, de modo a estimular a aprendizagem e a participação de todos: crianças e suas famílias, professores, gestores e outros membros da comunidade. (BOOTH; AINSCOW, 2011 *apud* SANTOS *et al.*, 2014). Consideram ainda os autores que:

Cada um interpreta inclusão a seu modo. Não é possível abarcar numa única frase conceitos tão complexos como este. [...] aumentar a inclusão envolve reduzir a exclusão. Envolve combater as pressões exclusionárias que impedem a participação. Aumentar a participação de todos envolve desenvolver sistemas e ambientações educacionais de modo que estes sejam responsivos à diversidade para valorizar igualmente a todos. Não basta que nossos sistemas e ambientações simplesmente respondam à diversidade das crianças, uma vez que isto ainda pode envolver a criação de uma hierarquia de valor dentro das escolas e entre elas. Em tais casos, as escolas respondem à diversidade selecionando as crianças segundo seus talentos, incapacidade, religião e riqueza. A divisão de crianças de acordo com o talento em geral é reforçada desde muito cedo pela imputação de rótulos de habilidade. Isto limita seu prognóstico para realizações futuras e afeta suas expectativas. Quando se valoriza a todos igualmente, a escola acolhe todas as crianças das comunidades circunvizinhas. A inclusão está, portanto, ligada ao desenvolvimento de uma escola que seja para todos; para a educação inclusiva da comunidade nas pré-escolas e nas escolas de ensino fundamental e médio. (BOOTH; AINSCOW, 2011 *apud* SANTOS *et al.*, 2014, p. 20).

Nesse sentido, considerando fundamentos do Index, a inclusão é vista principalmente como a ação de colocar em prática os valores inclusivos, configurando um compromisso com determinados valores que explicam o desejo de superar a exclusão e promover a participação. Dessa maneira, “Se não estiver vinculada a valores profundamente enraizados, então a tentativa de inclusão pode representar a simples adesão a uma moda qualquer ou atendimento a instruções de cima para baixo”. (BOOTH; AINSCOW, 2011 *apud* SANTOS *et al.*, 2014, p. 21).

Nas três versões, a inclusão está associada a processo e a uma escola em movimento e em desenvolvimento, não constituindo um estado final ao qual se quer chegar, mas sempre um horizonte a se buscar. (BOOTH; AINSCOW, 2000). Nos excertos transcritos, assim como em outras passagens das três versões, é nítida a preocupação dos autores em destacar a importância de compreender o Index como um processo investigativo por meio do qual reflexões-ações sobre a realidade escolar são realizadas até o fim. A relevância da participação também se torna clara e objetiva à medida que, nas três versões, o/a leitor/a – e os atores escolares – é convidado, consistentemente, a entender a inclusão em sua relação com o processo de exclusão, constituindo uma ação perene e infindável de combate a esse processo mediante o

desenvolvimento de experiências investigativas ativas que levem a tomadas compartilhadas de decisões.

O Index fundamenta-se, assim, nos conceitos de “inclusão”, “barreiras à aprendizagem e à participação” e “apoio à diversidade”. Esses conceitos mobilizam uma linguagem que contribui para conscientizar toda a sociedade (e as escolas como parte da sociedade) sobre as diversidades e condições humanas, fomentar o respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas, combater os estereótipos e preconceitos e promover a conscientização sobre as capacidades e contribuições individuais e coletivas das pessoas. (BRASIL, 2009d).

A significação dos conceitos “barreiras à aprendizagem e à participação” está relacionada ao modelo social de inclusão, que desloca o paradigma de que dificuldades educacionais derivam de deficiências ou incapacidades dos sujeitos (aceito no modelo médico). No modelo social, as barreiras à aprendizagem ou à participação das pessoas com deficiência, por exemplo, podem ser determinadas pela natureza das circunstâncias físicas, culturais, políticas e sociais. Segundo Ainscow e Booth (2011, p. 40), as deficiências podem ser criadas pelo ambiente em que os sujeitos vivem ou pela interação entre estes e atitudes, ações, culturas, políticas e práticas institucionais que discriminam ou excluem: “A incapacidade pode ser definida como uma limitação de uma função física, intelectual ou sensorial, de tipo prolongado, embora a noção possa ser determinada pela natureza das circunstâncias físicas, culturais, políticas e sociais”.

Nesse cenário, a escola, por vezes, não consegue ultrapassar limitações de natureza física, intelectual ou sensorial das pessoas, mas tem o compromisso de eliminar ou reduzir as barreiras institucionais produzidas pelas circunstâncias físicas (estrutura física), culturais e sociais. Além disso, cabe mencionar que a discriminação institucional está profundamente associada à cultura organizacional e influencia a visão da sociedade sobre as pessoas, assim como as respostas que lhe são dadas, incluindo as concernentes às seleções de profissionais para exercerem cargos específicos. Assim, a intolerância perante as diferenças humanas e o abuso do poder excluem, discriminam e acentuam desigualdades sociais, culturais e econômicas. Conforme Booth e Ainscow (2002),

[...] a discriminação institucional constitui uma barreira à participação e, no contexto educativo, pode impedir a aprendizagem. Pelo facto das pessoas estarem mais familiarizadas com o debate sobre o racismo e o sexismo do que com as questões que envolvem a deficiência, isso pode contribuir para que estejam menos conscientes do papel que em relação a ela, cabe às pessoas e

às instituições. O racismo, o sexismo, o “classismo”, a homofobia e a atitude face à deficiência partilham uma raiz comum que consiste na intolerância perante a diferença e o abuso do poder para criar e perpetuar as desigualdades.

Desse modo, ambientes educacionais responsivos e inclusivos contribuem para que os professores e demais profissionais da Educação reconheçam as diferenças entre os estudantes e desenvolvam práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva, que têm como princípio a diferença como valor humano. (ORRÚ, 2017). Desenvolver a inclusão implica, portanto, reduzir as pressões de exclusão. (BOOTH; AINSCOW, 2002).

Ao encontro disso, ressalta-se que a retirada temporária ou permanente de um estudante da sala de aula ou de outro ambiente da escola pode, por exemplo, constituir “exclusão disciplinar” pelo fato de este ter quebrado as regras escolares. “Tal como a inclusão, a exclusão é considerada duma forma ampla. Consiste em todas as pressões temporárias ou duradouras que impedem a plena participação”. (AINSCOW; BOOTH, 2011, p. 20). As exclusões escolares podem ser resultantes de dificuldades relacionais ou das que derivam das ensinagens, assim como do fato de os estudantes, as famílias, os professores e demais atores da cena escolar se sentirem desvalorizados.

A inclusão escolar consiste, portanto, na eliminação ou redução de barreiras e obstáculos ao direito de aprender e participar de todos os atores que compõem o cenário educativo. “Escutar” cenas pedagógicas por essa mirada implica “enxergar para dentro”, ou seja, escutar as histórias e os contextos que constituem a escola (as histórias de vida dos estudantes, das famílias e dos educadores) e as perguntas feitas pelos corpos, pela arquitetura, pelos espaços de convivência, pela participação e pela ensinagem e aprendizagem desse espaço chamado escola.

Para a inclusão de todos, sejam crianças, adolescentes, jovens ou adultos, há de se estar inquieto com a constituição integral da pessoa humana, ou seja, de se ter presente que ela é uma unidade/totalidade formada por múltiplas dimensões e que estas não se opõem entre si, mas se complementam, proporcionando um jeito de ser, de se relacionar, de agir e de conceber a vida humana. Nessa ótica, a integralidade humana pode ser esquecida se o foco recair sobre um único aspecto, como uma deficiência ou uma necessidade de aprender um componente curricular específico ou de dominar uma segunda língua, por exemplo.

6.1 Sistema de Valores

No Index, a inclusão também é vista como o ato de colocar em prática valores inclusivos, de forma que o compromisso com esses valores leve à superação da exclusão e à promoção da participação. Se não estiver vinculada a valores profundamente enraizados, a tentativa de inclusão pode representar a simples adesão a uma moda qualquer ou o cumprimento de normativas, de maneira impositiva, pois

Os valores constituem guias e sugestões fundamentais para a ação. Eles nos fazem avançar, dão um senso de direção e definem um destino. Não podemos saber se estamos fazendo (ou já fizemos) a coisa certa sem compreender a relação entre nossas ações e nossos valores. (AINSCOW; BOOTH, 2011, p. 21).

Ainda segundo Ainscow e Booth (2011, p. 21), todas as ações que afetam as pessoas são sustentadas por valores, e cada uma dessas ações se torna um argumento moral, estejamos ou não conscientes disso: “É uma forma de dizermos que ‘é a coisa certa a fazer’. Ao desenvolver um sistema de valores, declaramos como queremos conviver e educarmo-nos uns aos outros, agora e no futuro”. Assim, o Index constitui um convite ao desenvolvimento de escolas mediadas por ações decorrentes de seus próprios valores profundamente enraizados, em vez de instituições que apenas respondem a um conjunto de programas ou iniciativas concebidas por outros e com base em valores que não reconhece. Na prática, significa associar valores aos detalhes de currículos, às atividades de ensino e aprendizagem e aos espaços de participação, envolvendo todos os atores da comunidade educativa e seu entorno.

O Index apresenta um sistema de valores, tais como igualdade, direitos, participação, comunidade, respeito pela diversidade, sustentabilidade, não violência, confiança, compaixão, honestidade, coragem, alegria, amor, esperança/otimismo e beleza, que, em seu conjunto, sustentam o desenvolvimento inclusivo da Educação. Cada uma desses valores resume uma área de ação e aspirações à Educação e à sociedade como um todo, sendo resultado de numerosas discussões entre autores, professores, estudantes e pesquisadores do mundo inteiro. Embora todos eles sejam necessários para o desenvolvimento educacional inclusivo, cinco – igualdade, direitos, participação, comunidade e sustentabilidade – são os que mais podem contribuir no estabelecimento de estruturas, procedimentos e atividades inclusivas na escola, prospectam Ainscow e Booth (2011).

Se não acredita na contribuição de determinado valor, experimente retirá-lo da educação dos filhos. Como ficaria a educação sem confiança, sem honestidade, sem coragem, sem compaixão, sem alegria, sem amor, sem esperança ou sem beleza? (AINSCOW; BOOTH, 2011, p. 21).

Esse sistema de valores pode ser relacionado ao desenvolvimento de estruturas de ênfase, de caráter e qualidade das relações e do espírito humano, conforme o Quadro 6.

Quadro 6 – Valores inclusivos

Valores inclusivos		
Estruturas	Relações	Espírito
Igualdade Direitos Participação Comunidade Sustentabilidade	Respeito à diversidade Não violência Confiança Compaixão Honestidade Coragem	Alegria Amor Esperança e otimismo Beleza

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainscow e Booth (2011) mencionam, ainda, a relevância do entendimento de que todos são valores humanos e relacionados entre si. Cada um deles é detalhado nas seções a seguir.

6.1.1 Igualdade

Para Ainscow e Booth (2011), a igualdade e as noções correlatas de equidade, lealdade e justiça são centrais para os valores inclusivos, posto que desigualdade, disparidade, parcialidade e injustiça constituem formas de exclusão. Igualdade não significa que todos sejam iguais nem tratados da mesma forma, mas que todos sejam tratados como sendo de igual valor, o que tem implicações sobre como os adultos e as crianças se relacionam uns com os outros nas escolas, afetando a maneira como as crianças são agrupadas nas escolas e classes: para alcançar a igualdade, deve-se evitar hierarquias de valor, o que diz respeito, também, à maneira como as escolas são administradas.

Uma visão inclusiva da igualdade não se refere à igualdade de oportunidade para os que têm *status*, riqueza e condições de vida desiguais, mas à redução dessas desigualdades. (AINSCOW; BOOTH, 2011). As desigualdades sociais, educacionais, culturais e econômicas revelam profundos desalinhamentos com princípios inclusivos.

6.1.2 Direitos

O foco em direitos constrói-se a partir da preocupação com a igualdade, sendo uma forma de expressar o igual valor das pessoas, uma vez que elas são igualmente detentoras de direitos. Invocar direitos é, portanto, argumentar que todos têm iguais direitos à liberdade de vontade e de ação, possuindo, assim, igual direito à alimentação, ao abrigo, à proteção e aos cuidados e à participação como cidadãos. Quando as ações conduzem à desigualdade, distanciam-se dos direitos humanos.

As crianças e os adolescentes têm direito à educação gratuita, pública (fornecida pelo Estado), de alta qualidade e em sua localidade. A promoção de direitos no âmbito da Educação encoraja o desenvolvimento de relações e cuidados recíprocos.

Os direitos são incondicionais, tidos em virtude de nossa humanidade, mas eles podem conflitar entre si, de modo que o direito de uma pessoa à segurança, por exemplo, pode envolver restrições à liberdade de outra. Diante disso, Ainscow e Booth (2011) problematizam que, assim como a igualdade, os direitos são disputados na prática, apesar do “aparente” compromisso de cumprimento presente em diretrizes e normativas.

6.1.3 Participação

A participação de professores, estudantes e suas famílias, por vezes, não é o horizonte buscado nos ambientes educacionais e, embora não se resuma a isso, começa com um simples estar presente. A participação envolve, além disso, elementos relacionados à ação ou à atividade participativa.

A pessoa participa não só quando está envolvida em atividades comuns, mas também quando se sente aceita, aumentando, assim, quando o engajamento reforça um senso de identidade e quando somos aceitos e valorizados por nós mesmos. A participação diz respeito a estar junto e colaborar com os outros, ao engajamento ativo na aprendizagem e ao envolvimento nas decisões da vida de alguém, inclusive no que concerne à educação e aos vínculos com ideais de democracia e de liberdade. Ela também implica o importante direito de não participar, de afirmar sua autonomia de dizer não, e isso pode requerer coragem.

A consciência da fonte e da natureza das ações, bem como das intenções e dos sentimentos, ajuda na participação ativa. A participação envolve uma escuta e um

diálogo com o outro baseados na igualdade e, portanto, exige que se deixem propositalmente de lado as diferenças de *status* e de poder. (AINSCOW; BOOTH, 2011).

6.1.4 Direito à Diversidade

O respeito inclusivo engloba valorizar os outros e tratá-los bem, reconhecer as contribuições que dão à comunidade graças a sua individualidade e às suas ações positivas. Não significa, entretanto, fazer deferências a pessoas devido a sua posição de *status* ou autoridade.

A diversidade inclui diferenças e similaridades percebidas e não percebidas entre as pessoas, dizendo respeito à diferença que existe na humanidade e atingindo a todos. Contudo, seu uso algumas vezes é corrompido, e seu significado é associado aos “diferentes de nós”.

Nessa perspectiva, grupos e comunidades são vistos como homogêneos quando suas diferenças internas não são reconhecidas. Uma resposta inclusiva à diversidade acolhe os diversos grupos e respeita o igual valor de cada grupo, apesar das diferenças neles percebidas, evidenciando um ato que contrasta com uma resposta seletiva que tenta manter a uniformidade pela classificação e divisão das pessoas e as distribui em grupos dispostos segundo uma hierarquia de valor. Todavia, a valorização da diversidade tem seus limites, pois não significa aceitar ou valorizar os esforços destrutivos de umas pessoas para com outras ou o ambiente, envolvendo a infração de direitos, mesmo que isso esteja integrado em suas identidades.

Ressalta-se, ainda, que a rejeição da diferença comumente envolve a negação da alteridade em nós mesmos e que uma abordagem inclusiva à diversidade implica compreender e combater os profundos perigos destrutivos de equacionar diferença ou estranheza com inferioridade. Quando tal equacionamento acontece e se torna profundamente enraizado em uma cultura, o resultado pode ser discriminação e exclusão. (AINSCOW; BOOTH, 2011).

6.1.5 Comunidades

A preocupação com a edificação de uma “comunidade” envolve o reconhecimento de que vivemos em relação com os outros e de que as amizades são

fundamentais ao nosso bem-estar. A comunidade edifica-se por meio de culturas que incentivam a colaboração e o bem comum.

Nesse sentido, uma visão inclusiva da comunidade estende o vínculo para além da família e das amizades, relacionando-o a um sentimento mais amplo de companheirismo, de coletividade e de uma casa comum. Liga-se, assim, a um senso de responsabilidade para com o outro, bem como às ideias de serviço ao público, cidadania e cidadania global. As comunidades inclusivas estão sempre abertas aos novos membros que contribuem para sua transformação e são enriquecidas por eles. (AINSCOW; BOOTH, 2011).

Uma comunidade escolar inclusiva fornece um modelo do que significa ser um cidadão responsável e ativo cujos direitos são respeitados também fora da escola. Em Educação, a inclusão envolve desenvolver relações mútuas consolidadas entre as escolas e as comunidades circunvizinhas. A preocupação com a comunidade, nessa ótica, refere-se a agir cooperativamente, com coleguismo e solidariedade, o que leva à compreensão de que o progresso na mudança das instituições pode ser mais facilmente alcançado quando as pessoas partilham e relacionam suas ações.

6.1.6 Sustentabilidade

O mais fundamental objetivo da Educação consiste em desenvolver experiências para modos de vida sustentável dentro de comunidades e ambientes sustentáveis, em nível local e global. Um compromisso com valores inclusivos tem de envolver um compromisso com o bem-estar das atuais e futuras gerações.

Tendo isso em vista, as discussões sobre inclusão suscitam a pergunta: inclusão no quê? As escolas desenvolvidas de forma inclusiva são lugares que encorajam o desenvolvimento sustentável de aprendizagem e participação de todos e a redução duradoura da exclusão e da discriminação. Elas evitam fazer mudanças não coordenadas apenas em curto prazo, inscrevendo-se em programas e iniciativas que estão intimamente ligados a seus próprios compromissos de longo prazo.

São escolas que priorizam a manutenção do ambiente físico e natural dentro de seus muros e para além deles, pois a sustentabilidade ambiental é central para a inclusão – a degradação ambiental, o desmatamento e o aquecimento global prejudicam a vida de milhões de pessoas no mundo todo. Assim, a alfabetização ecológica deve estar aliada a uma compreensão holística da natureza e do respeito a

ela, em vez do medo de catástrofes. Ela precisa estar associada à esperança e ao otimismo de que os desastres possam ser superados.

6.1.7 Não Violência

Não violência exige ouvir e compreender o ponto de vista do outro e avaliar a força dos argumentos mobilizados, inclusive dos próprios. Isso exige o desenvolvimento de habilidades de negociação, mediação e resolução de conflitos nas crianças e nos adultos.

Dentro de comunidades marcadas pela não violência, as desavenças são resolvidas pelo diálogo, em vez de pelo uso da coerção derivada de diferenças de *status* e força física. Não quer isso dizer que as pessoas evitam desafiar ou ser desafiadas e negam o desacordo, mas que usam o desafio para provocar reflexão e novas práticas.

De encontro a tal cenário, o *bullying* acontece quando pessoas abusam de seu poder para fazer com que outras se sintam vulneráveis, física ou psicologicamente, de modo que, seja originado por causa de etnicidade, gênero, deficiência, idade, orientação sexual, crenças ou religião, constitui uma forma de violência. Assim, o compromisso com a não violência pode envolver maneiras desafiadoras de resolver conflitos associados à gênero, requerendo, por exemplo, a oferta de vias alternativas para uma identidade robusta de masculino, bem como o encontro de um equilíbrio entre afirmação e agressão.

Nesse sentido, a violência institucional pode ocorrer quando as diversidades e a dignidade dos que estão dentro das instituições não são respeitadas, quando as pessoas são tratadas como meios para um fim ou quando as escolas ou outras instituições educacionais são consideradas como empresas. As instituições não violentas se desenvolvem em harmonia com as identidades das pessoas, o ambiente e as comunidades circunvizinhas.

6.1.8 Confiança

A confiança apoia a participação e o desenvolvimento de relações e identidades seguras, encorajando a aprendizagem independente e não observada e o início de diálogos. A Educação pode ajudar a desenvolver a confiança de crianças e jovens para

além da escola, como, por exemplo, no ambiente familiar e comunitário, e pode envolver a discussão acerca da natureza de encontros seguros e não seguros com os outros. Isso pode ser especialmente importante para aqueles que se sentem vulneráveis em casa ou na comunidade onde vivem (sejam crianças ou adultos) ou foram levados no passado a sentir desconfiança por causa de sua experiência rotineira com discriminação.

A confiança está intimamente relacionada às ideias de responsabilidade e confiabilidade, sendo necessária ao desenvolvimento do respeito próprio e alheio na prática profissional. Além disso, cabe mencionar que, quanto menos se confia nas pessoas, menos confiáveis elas podem se tornar. A confiança de que os outros vão ouvir e responder com imparcialidade é requerida quando se pretende descobrir e tratar de questões difíceis que impedem o desenvolvimento educacional, pois as pessoas se sentem livres para dizer o que pensam quando confiam que os outros irão escutar e dialogar respeitosamente, sem julgar ou buscar alguma vantagem.

6.1.9 Honestidade

A honestidade não consiste somente na livre expressão da verdade, já que a desonestidade pode ter mais a ver com a omissão deliberada de informações do que com a mentira direta. Assim, como reter informações deliberadamente ou induzir os outros a erro os impedem de participarem, tais atos podem configurar uma forma de os detentores do poder controlarem os que têm menos poder. Contrariamente a isso, a honestidade envolve evitar a hipocrisia e cumprir compromissos, agindo de acordo com os próprios valores ou princípios declarados. Está associada, dessa forma, à integridade e à sinceridade, mas também aos valores de coragem e confiança, posto que é mais difícil ser honesto quando isso exige coragem e mais fácil quando se conta com a confiança e o apoio de outros.

A honestidade em Educação envolve compartilhar conhecimento com crianças, jovens e adultos sobre as realidades local e global, bem como incentivá-los a saber o que está se passando em seus mundos, de modo que possam tomar decisões informadas no presente e no futuro. Trata-se de encorajar perguntas, por vezes, difíceis e estar pronto para admitir os limites do próprio conhecimento.

6.1.10 Coragem

A coragem é frequentemente requerida para enfrentar o peso das convenções, do poder e da autoridade ou as visões e as culturas do coletivo, assim como para pensar com independência e dizer o que se pensa. Nessa ótica, maior coragem pessoal pode ser necessária para defender a si mesmo ou a outros onde não existe a cultura do apoio mútuo ou onde esta já se desgastou.

O ato da denúncia, isto é, de pronunciar-se sobre práticas irregulares, põe em risco participação e aceitação em grupos, promoções, empregos ou amizades e geralmente requer coragem. A denúncia pode ser vista como desleal pelos detentores do poder em uma organização: nesse caso, deve-se lembrar, contudo, que a lealdade inclusiva se volta à comunidade maior e ao seu membro mais vulnerável. Assim, também pode ser preciso coragem para combater a discriminação depois de tê-la identificado e denunciado.

6.1.11 Alegria

Os valores inclusivos concernem ao desenvolvimento de pessoas íntegras, inclusive no que diz respeito aos seus sentimentos e às suas emoções; à elevação do espírito humano; e ao alegre engajamento na aprendizagem, no ensino e nos relacionamentos. Eles concebem as ambientações para a educação como lugares onde “estar”, mas também onde “tornar-se”, de modo que uma educação alegre encoraja a aprendizagem por intermédio do lúdico, da jovialidade e do humor compartilhado, bem como encoraja e celebra a satisfação e o contentamento em adquirir novos interesses, conhecimentos e habilidades.

Assim, as ambientações educativas que focalizam somente um grupo limitado de talentos nucleares ou o papel da educação de garantir *status* pessoal e benefícios econômicos podem ser lugares desprovidos de alegria e de humor. Tais experiências podem restringir a autoexpressão das crianças e dos adultos, propiciando distanciamentos e desligamentos do sentido da vida.

6.1.12 Compaixão

A compaixão envolve compreensão do sofrimento de outros e desejo de seu alívio. Ela exige a tentativa deliberada de saber até que ponto vai a discriminação e o

sofrimento, local e global, assim como a disposição de se engajar com as perspectivas e os sentimentos de outras pessoas. A compaixão quer dizer que o bem-estar pessoal é limitado por uma preocupação com o bem-estar de todos, embora não chegue a ponto de encorajar o próprio sofrimento até que todos estejam sorrindo.

Adotar a compaixão envolve, portanto, substituir as abordagens punitivas de descumprimento de regras ou combinações por experiências de cuidado, empatia e alteridade, requerendo que os adultos assumam alguma responsabilidade quando há conflito nas relações com crianças e jovens. Nesse sentido, por mais complexa que a relação entre um jovem e a ambientação possa parecer, permanece a obrigação dos adultos – profissionais da Educação – de continuarem se perguntando: como pode esse jovem receber o melhor apoio para desenvolver relações e desenvolver seus potenciais na escola? A Educação com compaixão é aquela em que se pode – seja qual for o *status* da pessoa envolvida – reconhecer erros, aceitar desculpas e fazer restituições.

6.1.13 Amor

A compaixão está intimamente ligada ao valor de um amor ou cuidado profundo pelos outros que nada pede em troca, constituindo a inspiração nuclear para muitos educadores e a base para um senso de vocação. Ela envolve nutrir os outros para “serem e tornarem-se” eles mesmos, em reconhecimento da maneira como as pessoas se desenvolvem quando são valorizadas, o que promove um senso de identidade, pertencimento e participação.

A vontade de cuidar dos outros e receber cuidados está na base da criação de comunidades ligadas pelo sentimento de companheirismo e pelas atividades comuns. Na Educação, caracteriza, além disso, uma relação assimétrica em que educadores devem igualmente cuidar – educar – de todas as crianças e jovens, sem levar em conta nenhum tipo de gratidão ou progresso que possam demonstrar.

6.1.14 Esperança e Otimismo

Um valor que tem a ver com esperança e otimismo pode também ser visto como um ofício para os educadores e um dever pessoal para pais e/ou responsáveis: o ofício de mobilizar o senso de que as dificuldades pessoais, locais, nacionais e globais

podem ser aliviadas. Esse valor também abarca mostrar como as pessoas podem fazer a diferença para suas próprias vidas e as dos outros, de maneira local e global, o que não quer dizer que é possível se engajar com todas as realidades do mundo.

A clareza sobre valores inclusivos pode prover uma estrutura para a ação, conectando os que têm valores similares, mas diferentes abordagens. Isso pode aumentar o poder coletivo para neutralizar as tremendas pressões exclusionárias que se manifestam local e globalmente, sinalizando uma esperança que sustenta a possibilidade de desenvolvimento das pessoas, no presente e futuro.

6.1.15 Beleza

A preocupação em criar beleza pode parecer contenciosa, uma vez que a beleza está na “mirada” e na mente de quem a vê ou concebe. Ademais, sabe-se que o *marketing* de noções particulares de beleza é opressivo e excludente para alguns coletivos. Entretanto, ela faz parte do conjunto de valores apresentados pelo Index, uma vez que muitas pessoas a veem como uma característica de suas realizações mais compensadoras ou motivadoras nos percursos que realizam em Educação.

A beleza permite que as pessoas associem valores com sua interpretação e vivência espiritual, vendo-a em atos gratuitos de afabilidade, em ocasiões preciosas em que a comunicação transcende o interesse próprio e em ações coletivas para demandar direitos, quando as pessoas encontram e usam sua voz. As diferentes manifestações artísticas – literatura, cinema, teatro, pintura, dança, música, arquitetura, entre outras – são exemplos de experiências que despertam sensibilidade e empatia e ajustam as lentes para “enxergar” e romper com padrões que ditam a estética: há beleza fora dos estereótipos!

6.2 Currículos em Direitos Globais

Quais implicações tem o currículo para o desenvolvimento de escolas cada vez mais inclusivas? Se os valores estão relacionados ao modo como devemos viver juntos, então o currículo tem a ver com o que devemos aprender para viver bem. (AINSCOW; BOOTH, 2011).

Nessa perspectiva, existem implicações dos valores inclusivos para todos os aspectos da escola, seja nas salas de professores, nas salas de aula, nos intervalos,

nas relações entre todas as crianças e os adultos ou na forma como se ensina e como se aprende. Há, portanto, correlações – que podem passar despercebidas pelos profissionais da Educação – entre as estruturas de valores e as ensinagens e aprendizagens. Durante um longo período de rigidez a respeito do planejamento de currículos, parecia impossível neutralizar o peso da determinação sobre o que se deveria ensinar e considerar como aprendizagem.

No cenário atual, conforme salientam Ainscow e Booth (2011), é urgente e necessário mudar a maneira como os conhecimentos estão estruturados nas escolas, caso se queira, como instituição, fazer parte da solução dos prementes problemas ambientais e sociais em níveis nacional e global. Os autores esperam, com suas ideias sobre currículo, mobilizar mudanças que se somem a esforços de outras pessoas e áreas, mundo afora.

Para eles, o currículo

Pode referir-se ao ensino de intenções, atividades de aprendizagem planejada e como estas se estruturam sob seus respectivos títulos, assim como pode também denotar tudo o mais que as crianças e adultos aprendem com suas experiências de estar na escola. O modo como aprendemos e como ensinamos pode ser parte deste currículo menos formal e o Index encoraja as pessoas a refletirem sobre a relação entre ensino e aprendizagem. (AINSCOW; BOOTH, 2011, p. 34).

Com a devida atenção à experiência de aprendizagem das crianças, é possível aproximar mais o que se aprende do que se ensina, concedendo oportunidade a adultos e crianças de exercerem algum controle sobre os aspectos menos formais e às vezes mais importantes do currículo. Assim, ao desafiar, por exemplo, a criação de hierarquias com base nas quais crianças e adultos aprendem qual é seu lugar, o Index para a Inclusão promove o diálogo sobre como a Educação pode transformar, em vez de simplesmente reproduzir, os padrões de relações sociais já existentes nos programas formais do currículo, ou seja, no conteúdo programático das aulas.

Ainscow e Booth (2011) estão cientes de que a forma como os currículos se estruturam depende da concepção que se tem sobre escola e sala de aula. As escolas podem ser concebidas como contribuidoras na educação das comunidades, em vez de monopolizadoras do saber. Se essa for a concepção adotada, então o currículo serve para a educação de comunidades, de todos nós, e não somente das crianças. Ele pode expressar como nós, adultos e crianças, queremos estruturar nossa aprendizagem e nosso conhecimento sobre o mundo, e, portanto, não necessariamente o processo de

ensino e aprendizagem precisa estar restrito a instituições, anos letivos e currículos formais.

Nessa ótica, um sistema de valores é uma forma de expressar compromissos e apontar conhecimentos a serem aprendidos e ensinados. No final de sua vida, Adorno (2000, p. 129), um teórico social, expressou sua preocupação acerca da maneira como a Educação tinha respondido às lições do Holocausto:

A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda a monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita, no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação.

Adorno (2000) usou o Holocausto como uma metáfora para os conflitos destrutivos e devastadores no mundo que a Educação deveria assumir o papel de evitar. Ele nos instiga a refletir que as sociedades podem degenerar em barbárie caso não se adote uma forma diferente de educar as crianças, os adolescentes e os jovens das gerações atual e futuras.

O Index apresenta indicadores de não violência e respeito pela diversidade, valores esses relacionados às preocupações de Adorno (2000). Os argumentos para levar as pessoas a terem uma nova relação com seu ambiente – se quiserem preservar as fontes da vida – são tão urgentes quanto a necessidade de evitar estereótipos, racismo, homofobia, classismo e misoginia.

É o caso de aprender, por exemplo, sobre os efeitos da produção, da distribuição e do consumo dos alimentos e buscar alternativas para um modo de vida mais sustentável. O Index propõe, assim, um sistema de valores que encoraja a pensar sobre a natureza do currículo de forma que ele priorize ações para a sustentabilidade, reflita direitos humanos, ligue pessoas local e globalmente, possibilite às crianças algum controle sobre suas vidas, propiciando que se desenvolvam para serem cidadãos ativos.

Ainscow e Booth (2011) estruturam um currículo inspirado nessas ideias e orientado a partir de conhecimentos globais e componentes curriculares tradicionais (conforme Quadro 7). Os tópicos tradicionais, reconhecíveis para as escolas em qualquer momento nos últimos cem anos, são familiares na maioria dos países em todo

o mundo. Ao pensar em suas origens, conclui-se que eles não foram concebidos para atrair o interesse de todas as crianças, mas para preparar um grupo de estudantes para o Ensino Superior. Já os tópicos para um currículo global, baseado em direitos e sustentabilidade, não são componentes curriculares, mas devem, segundo os autores, receber o mesmo *status* dos assuntos ou das disciplinas tradicionais.

Quadro 7 – Comparando tópicos curriculares

Currículo baseado em direitos globais	Currículo tradicional
Alimento	Matemática
Água	Língua Portuguesa
Vestimenta	Literatura
Habitação/construção	Língua Estrangeira
Transporte	Física
Saúde e relações	Química
Ambiente	Biologia
Energia	Geografia
Comunicação e Tecnologia da Comunicação	História
Literatura, Arte e Música	Arte
Trabalho e atividade	Religião
Ética, poder e governo	Educação Física

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Ainscow e Booth (2011).

O currículo baseado em direitos globais foi elaborado a partir das implicações de um sistema de valores, da leitura, da experiência e de conversas com professores e pesquisadores como, por exemplo, de Hong Kong, que sugeriram que os autores relacionassem o currículo às necessidades básicas de alimento, água, vestimenta, abrigo, saúde e cuidados da comunidade onde a escola estava inserida. (AINSCOW; BOOTH, 2011). Alguns tópicos desse currículo poderiam ser usados para construir um currículo em cidades e aldeias na China, no Brasil, em Burma ou na República Democrática do Congo, bem como na Inglaterra e na Alemanha, e, assim, ligar pessoas e circunstâncias entre esses países. Eles conferem base para o currículo da Educação Básica e do Ensino Superior, constituindo tópicos que podem estar vinculados a experiências compartilhadas por crianças e adultos.

Dizem respeito às atividades das pessoas nas comunidades circunvizinhas à escola que possibilitam contribuições ao currículo. Os autores acreditam na força dessas ideias para engajar outras pessoas no diálogo, não esperando que as sugestões sejam imediatamente nacionalizadas:

O único poder que temos vem da força que nossas ideias têm de engajar outros no diálogo. Estamos encorajados por saber que o currículo que propomos está muito mais próximo que um currículo tradicional daquilo que as

peças geralmente aprendem fora da escola e na educação além da escola. É o currículo que mais de perto reflete as vidas, a experiência e o futuro das crianças. Acreditamos tanto na necessidade de mudanças no currículo escolar como na das pessoas se livrarem da dependência do petróleo, das crenças de que podem continuar aumentando o consumo dos outros recursos esgotáveis do seu planeta, e que seu planeta pode saudavelmente absorver quantidades cada vez maiores de seu lixo. Acreditamos que estes assuntos estão relacionados. Nós continuamos otimistas. (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 38).

Além dos valores e do currículo baseado em direitos globais, que outros fundamentos do Index para a Inclusão possibilitam o desenvolvimento de escolas cada vez mais inclusivas? É a responder essa pergunta que se dedica a seção a seguir.

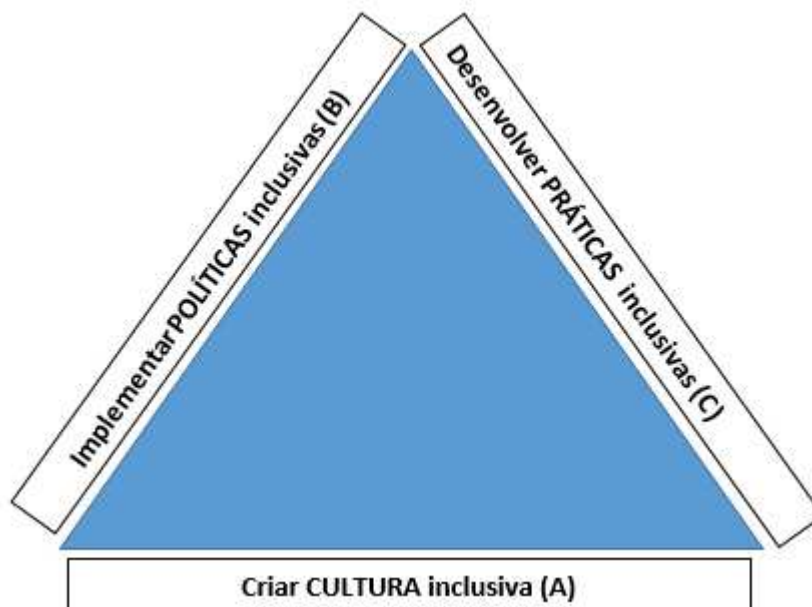
6.3 Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas

Desenvolver a escola com base em um sistema de valores e currículo em direitos globais ou com base na identificação de barreiras, recursos e apoios é algo que pode ser feito mais ou menos sistematicamente. Tendo isso em vista, as dimensões, as seções, os indicadores, as questões e os questionários sugeridos pelo Index fornecem uma estrutura que pode contribuir ao diálogo extensivo sobre o que adultos, crianças e adolescentes querem desenvolver na escola. Eles também podem ser usados sistematicamente para revisar a ambientação – os ambientes –, subsidiando a elaboração e implementação de um plano de desenvolvimento inclusivo na escola.

Existem políticas de suporte que aumentam a capacidade do ambiente de responder à diversidade dos envolvidos, de forma a valorizar a todos igualmente. Todas as formas de suporte estão ligadas a uma única estrutura que pretende garantir a participação de todos e o desenvolvimento da escola de maneira integral, apontam Booth e Ainscow (2002).

Nesse sentido, a revisão de ambientes a partir dos fundamentos do Index explora possibilidades para o desenvolvimento por meio de três dimensões interconectadas: criar culturas inclusivas, implementar políticas inclusivas e desenvolver práticas inclusivas (Figura 4).

Figura 4 – As três dimensões do Index para a Inclusão



Fonte: Booth e Ainscow (2011, p. 45).

Booth e Ainscow (2011, p. 46) assim descrevem as dimensões que têm como objetivo direcionar a reflexão às mudanças que devem ocorrer nos ambientes educativos:

CRIAR CULTURA INCLUSIVA: Esta dimensão cria uma comunidade segura, receptiva, colaboradora e estimulante, na qual todos são valorizados, constituindo um suporte de sucesso para todos. Desenvolve uma partilha de valores inclusivos que são transmitidos a todos os novos elementos da escola, aos alunos, aos dirigentes e aos pais. Os princípios e valores nas escolas de cultura inclusiva orientam as decisões sobre as políticas e as práticas de sala de aula, de modo a que o aperfeiçoamento da escola constitua um processo contínuo.

IMPLEMENTAR POLÍTICAS INCLUSIVAS: Esta dimensão assegura que a inclusão fundamente todos os planos da escola. As políticas encorajam a participação dos alunos e dos educadores, desde que começam a fazer parte da escola, procuram abranger todos os alunos da localidade e minimizar as pressões de exclusão. Todas estas políticas envolvem estratégias claras de mudança. Consideram-se como apoio todas as atividades que conduzem a um aumento da capacidade de resposta à diversidade dos alunos. Todas as formas de apoio são organizadas de acordo com os princípios inclusivos e enquadram-se numa única estrutura.

DESENVOLVER PRÁTICAS INCLUSIVAS: Esta dimensão tem a ver com o desenvolvimento de práticas que traduzem as culturas e as políticas inclusivas da escola. As aulas são dadas de forma a responder à diversidade dos alunos. Estes são encorajados a participar em todos os aspectos da sua educação, o que implica que se tenha em conta as suas experiências realizadas fora da escola e os conhecimentos aí adquiridos. Para além dos recursos materiais, os educadores utilizam, como recursos de apoio à aprendizagem e à participação,

os seus próprios saberes, mutuamente partilhados, os alunos, os pais e as comunidades.

Segundo Booth e Ainscow (2002), essas três dimensões são necessárias para o desenvolvimento de ambientes cada vez mais inclusivos, motivo pelo qual qualquer plano de mudança deve conceder atenção a todas elas. No entanto, a dimensão “criar culturas inclusivas” está colocada, propositadamente, na base do triângulo, já que o desenvolvimento de valores inclusivos partilhados por toda a comunidade escolar e as relações de colaboração entre os atores podem conduzir a mudanças nas políticas e práticas inclusivas. Conforme afirmam os autores,

[...] por muitos anos prestou-se pouca atenção ao potencial da cultura dos centros, fator que pode apoiar ou prejudicar os avanços no ensino e aprendizagem. Graças à cultura de centros educacionais inclusivos, ocorreram mudanças nas políticas e práticas inclusivas, que podem ser mantidas e difundidas a novos estudantes e membros da comunidade escolar. (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 15).

Com base nisso, cada dimensão do Index para a Inclusão está dividida em duas seções, de maneira a enfatizar aspectos que devem ser priorizados no desenvolvimento de ambientes educativos (Quadro 8).

Quadro 8 – As dimensões e as seções do Index para a Inclusão

Dimensões	Seções
Dimensão A: Criando culturas inclusivas	A1: Edificando a comunidade A2: Estabelecendo valores inclusivos
Dimensão B: Implementando políticas inclusivas	B1: Construindo a escola inclusiva B2: Organizando o apoio à diversidade
Dimensão C: Desenvolvendo práticas inclusivas	C1: Construindo currículos inclusivos C2: Orquestrando a aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora com base em Booth e Ainscow (2011).

Além das dimensões e seções que estruturam o Index para a Inclusão, destacam-se os indicadores que compõem cada seção, conforme indicado nos Quadros 9, 10 e 11, a seguir.

Quadro 9 – Dimensão A: seções e indicadores

Dimensão A – Criando culturas inclusivas	
A1: Edificando a comunidade	A2: Estabelecendo valores inclusivos
Indicadores	
A1.1 Todos são bem-vindos. A1.2 Os funcionários cooperam. A1.3 As crianças ajudam-se mutuamente. A1.4 Funcionários e crianças respeitam uns aos outros. A1.5 Funcionários e pais/responsáveis colaboram. A1.6 Funcionários e gestores trabalham juntos. A1.7 A escola é um modelo de cidadania democrática. A1.8 A escola encoraja a compreensão da conexão entre pessoas ao redor do mundo. A1.9 Adultos e crianças são responsivos a uma variedade de modos de gênero. A1.10 A escola e as comunidades locais desenvolvem-se mutuamente. A1.11 Os funcionários relacionam o que acontece na escola com as vidas das crianças em casa.	A2.1 A escola desenvolve valores inclusivos que são compartilhados. A2.2 A escola encoraja o respeito a todos os direitos humanos. A2.3 A escola encoraja o respeito à integridade do planeta Terra. A2.4 A inclusão é entendida como a ampliação da participação de todos. A2.5 Existem altas expectativas para todas as crianças. A2.6 As crianças são igualmente valorizadas. A2.7 A escola combate todas as formas de discriminação. A2.8 A escola promove interações não violentas e resolução de desavenças. A2.9 A escola encoraja crianças e adultos a sentirem-se bem a respeito de si mesmos. A2.10 A escola contribui para a saúde das crianças e dos adultos.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Booth e Ainscow (2011).

Os indicadores da dimensão “criando culturas inclusivas” contribuem para a criação de uma comunidade segura, receptiva, colaboradora e estimulante, na qual todos são valorizados, constituindo um suporte de sucesso para todos. Além disso, ajudam a focar as áreas que se quer melhorar e representam uma declaração de intenções que conduzem ao estabelecimento de prioridades para a elaboração do plano escolar.

Quadro 10 – Dimensão B: seções e indicadores

Dimensão B – Implementando políticas inclusivas	
B1: Construindo a escola inclusiva	B2: Organizando o apoio à diversidade
Indicadores	
<p>B1.1 A escola tem um processo de desenvolvimento participativo.</p> <p>B1.2 A escola adota uma abordagem inclusiva de liderança.</p> <p>B1.3 As indicações e promoções são feitas com justiça.</p> <p>B1.4 A experiência dos funcionários é conhecida e aproveitada.</p> <p>B1.5 Todo funcionário novato é auxiliado a se adaptar na escola.</p> <p>B1.6 A escola procura matricular todas as crianças de sua localidade.</p> <p>B1.7 Todas as crianças recém-matriculadas são ajudadas a se adaptarem na escola.</p> <p>B1.8 Grupos de ensino e aprendizagem são montados com justiça, de forma a apoiar a aprendizagem de todas as crianças.</p> <p>B1.9 As crianças são bem-preparadas para se transferirem para outros ambientes.</p> <p>B1.10 A escola é fisicamente acessível a todas as pessoas.</p> <p>B1.11 Os prédios e pátios são estruturados de modo a apoiar a participação de todos.</p> <p>B1.12 A escola busca reduzir a emissão de carbono e a utilização de água.</p> <p>B1.13 A escola contribui com a redução do lixo.</p>	<p>B2.1 Todas as formas de apoio são coordenadas.</p> <p>B2.2 As ações de formação dos profissionais contribuem para responder à diversidade dos alunos.</p> <p>B2.3 As políticas relativas às “necessidades educativas especiais” são claras e organizadas na forma de políticas de inclusão.</p> <p>B2.4 Os dispositivos normativos e de orientação técnico-pedagógica existentes são usados no sentido de reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos.</p> <p>B2.5 O apoio para aqueles que têm o Português como segunda língua está coordenado com o apoio à aprendizagem.</p> <p>B2.6 Existe articulação entre as políticas adotadas para lidar com questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem.</p> <p>B2.7 A escola adota políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos por motivos disciplinares.</p> <p>B2.8 As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas.</p> <p>B2.9 O <i>bullying</i> é desencorajado.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Booth e Ainscow (2011).

Os indicadores da dimensão “implementando políticas inclusivas” objetivam assegurar que a inclusão fundamente todos os planos da escola. Assim, essas políticas, que abarcam estratégias claras de mudança no desenvolvimento das escolas, encorajam a participação dos estudantes, das famílias e dos educadores desde que estes começam a fazer parte da escola, procurando abranger todos os atores envolvidos da localidade e minimizar as pressões de exclusão.

Quadro 11 – Dimensão C: seções e indicadores

Dimensão C – Desenvolvendo Práticas inclusivas	
C1: Construindo currículos inclusivos	C2: Orquestrando a aprendizagem
Indicadores	
<p>C1.1 As crianças exploram ciclos de produção e consumo de comida.</p> <p>C1.2 As crianças investigam a importância da água.</p> <p>C1.3 As crianças estudam vestimentas e decoração do corpo.</p> <p>C1.4 As crianças descobrem sobre a habitação e o ambiente concebido.</p> <p>C1.5 As crianças refletem sobre como e por que as pessoas se movem em suas cidades e pelo mundo.</p> <p>C1.6 As crianças aprendem sobre saúde e relacionamentos.</p> <p>C1.7 As crianças investigam sobre a terra, o sistema solar e o universo.</p> <p>C1.8 As crianças estudam sobre a vida na Terra.</p> <p>C1.9 As crianças pesquisam sobre fontes de energia.</p> <p>C1.10 As crianças aprendem sobre comunicação e tecnologias da comunicação.</p> <p>C1.11 As crianças envolvem-se com criação e apreciação de literatura, artes e música.</p> <p>C1.12 As crianças aprendem o que é trabalho e ligam isso ao desenvolvimento de seus interesses.</p> <p>C1.13 As crianças aprendem sobre ética, poder e governo.</p>	<p>C2.1 As atividades de aprendizagem são planejadas tendo em vista todas as crianças.</p> <p>C2.2 As atividades de aprendizagem encorajam a participação de todas as crianças.</p> <p>C2.3 As crianças são estimuladas a serem pensadores críticos confiantes.</p> <p>C2.4 As crianças são ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem.</p> <p>C2.5. As crianças aprendem umas com as outras.</p> <p>C2.6 As lições desenvolvem a compreensão das semelhanças e diferenças entre as pessoas.</p> <p>C2.7 As avaliações encorajam o sucesso de todas as crianças.</p> <p>C2.8 A disciplina baseia-se no respeito mútuo.</p> <p>C2.9 Os professores planejam, ensinam e revisam juntos.</p> <p>C2.10 Os professores desenvolvem recursos compartilhados de apoio à aprendizagem.</p> <p>C2.11 Os professores assistentes apoiam a aprendizagem e participação de todas as crianças.</p> <p>C2.12 O dever de casa é planejado de forma a contribuir com a aprendizagem de cada criança.</p> <p>C2.13 As atividades extraclasse envolvem todas as crianças.</p> <p>C2.14 Os recursos do entorno escolar são conhecidos e utilizados.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Booth e Ainscow (2011).

Os indicadores da dimensão “desenvolvendo práticas inclusivas” estão relacionados ao desenvolvimento de práticas que traduzem as culturas e as políticas inclusivas na escola. Dessa forma, as atividades pedagógicas são planejadas de maneira a responder à diversidade dos estudantes, e estes são encorajados a participar de todos os aspectos da sua educação, o que implica levar em conta as suas experiências vivenciadas fora da escola e os conhecimentos e saberes aí desenvolvidos.

O Index para a Inclusão é composto, assim, de um conjunto de indicadores que se tornam propósitos de desenvolvimento em Educação. Cada indicador se liga a questões que, por sua vez, definem sentidos, refinam explorações, iniciam reflexões e diálogos e incitam novas questões. (BOOTH; AINSCOW, 2011). Tais questões, conforme exemplo no Quadro 12, revelam a natureza e a intencionalidade de cada indicador, auxiliando as escolas a validar e/ou buscar aperfeiçoamento às iniciativas, bem como servindo de critérios para avaliar o desenvolvimento escolar.

As questões colocadas em cada indicador [...] desencadeiam e desafiam a reflexão sobre um determinado indicador e tornam visível o conhecimento que já existia sobre a escola. Focalizam a investigação sobre a situação atual da escola, fornecem ideias adicionais para atividades que visam o aperfeiçoamento e servem de critério para avaliação do progresso. Frequentemente, só quando as pessoas se envolvem com os pormenores das perguntas é que vêm o significado prático do Index. (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 15).

Quadro 12 – Dimensão A: exemplo de seção, indicador e questões

	Seção	Indicador	Questões
CRIAR CULTURA INCLUSIVA (A)	Todos são bem-vindos.	A escola encoraja as crianças e os adultos a sentirem-se bem sobre si mesmos.	a) O primeiro contato que as pessoas têm com a escola é acolhedor? b) Os profissionais, os alunos e as famílias criam um senso de comunidade na escola? c) A escola é receptiva a todos os pais/responsáveis e outros membros das comunidades locais? d) A escola é receptiva àqueles que tenham chegado recentemente de outro local no país ou de outro país? e) Os profissionais, alunos e pais/responsáveis cumprimentam-se de forma educada e amistosa? f) Os profissionais, as crianças, os pais e os gestores esforçam-se por aprender os nomes uns dos outros? g) O espírito das pessoas eleva-se ao visitarem a escola? h) A qualidade das relações é vista como mais importante para fazer as pessoas se sentirem bem-vindas do que a qualidade dos prédios e equipamentos? i) A escola acolhe todas as crianças de suas comunidades locais, independentemente de circunstâncias financeiras, arranjos de família, bagagem e talentos? j) [...]

Fonte: Elaborado pela autora com base em Booth e Ainscow (2011).

O Quadro 12 apresenta um exemplo de indicador – aspiração inclusiva para a escola – que contribui com uma revisão mais detalhada sobre a seção e a dimensão que estão sendo priorizadas no desenvolvimento escolar. Cada indicador visa

encorajar os atores a adaptarem e/ou (re)elaborarem novas questões que possibilitem aproximação à realidade do ambiente educativo em questão.

Alguns indicadores e algumas questões referem-se a assuntos cuja responsabilidade é partilhada entre as escolas [...], tais como o acesso aos edifícios escolares, as orientações sobre “necessidades educativas especiais” e as políticas de admissão. Esperamos que [...] as escolas trabalhem em conjunto, de modo a produzirem planos para os edifícios e procedimentos para o aperfeiçoamento dos documentos orientadores das políticas de admissão, de forma a encorajar a participação de todos os alunos nas escolas e em suas respectivas comunidades. (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 17).

Nesse sentido, os professores e a equipe diretiva também podem decidir não utilizar determinados indicadores, uma vez que as escolas respondem de formas diversas e adaptam os materiais às suas próprias necessidades. No entanto, Booth e Ainscow (2011) chamam atenção para o fato de, às vezes, tal decisão decorre apenas de uma tentativa de evitar os desafios resultantes de determinado indicador ou determinada pergunta.

Os autores explicitam, ainda, que a estrutura de planejamento (Figura 5) é um exercício rápido que pode prover uma visão geral à elaboração do plano de desenvolvimento inclusivo. As escolas podem, assim, considerar o que planejam mudar em cada seção para desenvolver o plano como um todo, concluem Booth e Ainscow (2011).

Figura 5 – Estrutura de planejamento

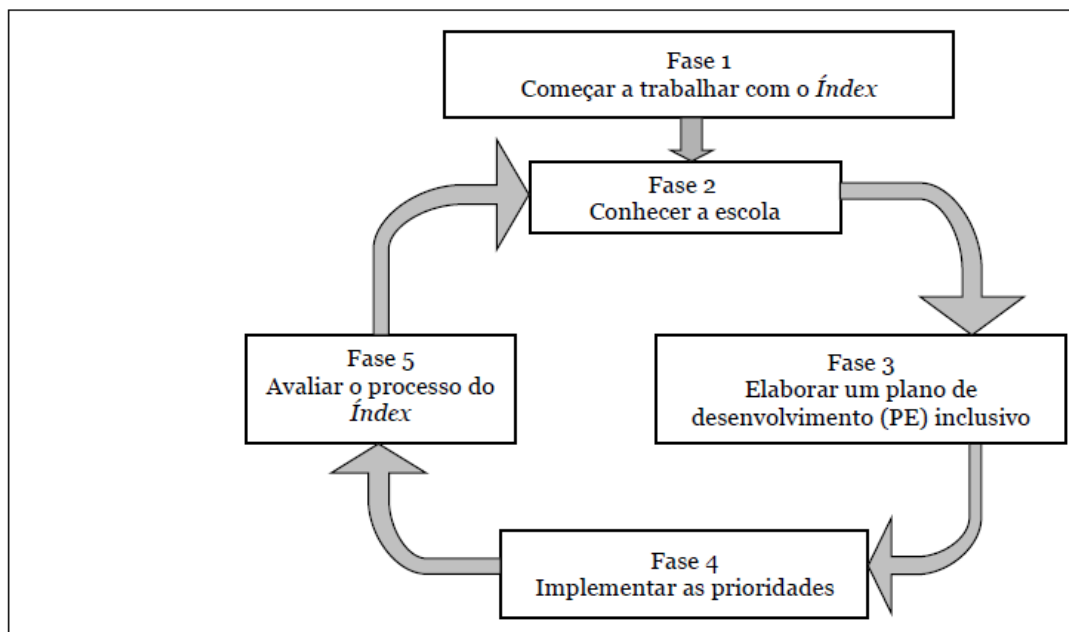
Criando culturas inclusivas	
Edificando a comunidade	Estabelecendo valores inclusivos
Produzindo políticas inclusivas	
Desenvolvendo a escola para todos	Coordenando o apoio
Desenvolvendo práticas inclusivas	
Construindo currículos para todos	Orquestrando a aprendizagem

Fonte: Booth e Ainscow (2011, p. 48).

A metodologia do Index contribui, em si mesma, para o desenvolvimento de escolas mais inclusivas, porque envolve uma autoavaliação colaborativa que se baseia na experiência de todos os que estão relacionados com o ambiente educativo. Ademais, não consiste em avaliar as competências de alguém, mas em encontrar formas de apoiar o afeiçoamento da escola e o desenvolvimento de todos os seus atores.

Tal metodologia representa uma estrutura de planejamento circular de desenvolvimento escolar, que conta com uma fase inicial – o começar a trabalhar com o Index – na qual o grupo coordenador se familiariza com os materiais e com a forma de utilizá-los (Figura 6) e decide, com os demais atores envolvidos, o cronograma das fases seguintes.

Figura 6 – O processo do Index para a Inclusão e o ciclo de planejamento para o desenvolvimento de ambientes educativos



Fonte: Booth e Ainscow (2002, p. 28).

No entanto, enfatizam Booth e Ainscow (2002), o desenvolvimento da escola não deve ser visto como um processo mecânico. Ele surge tanto das conexões entre valores, emoções e ações quanto da reflexão cuidadosa, da análise e do planejamento de cada fase, implicando não só as mentes, mas também os corações de todos os envolvidos no processo.

Ainda segundo Booth e Ainscow (2002), as escolas fazem melhor uso do Index quando se apropriam dos seus fundamentos e adaptam os materiais às condições particulares da comunidade escolar. Nesse sentido, a sugestão é que as fases sejam percorridas, de acordo com a Figura 7, como parte integrante das proposições (planejamento) priorizadas para o ano letivo da comunidade educativa. Além disso, sugere-se que as três primeiras fases sejam percorridas, se possível, antes do fim de um mesmo ano letivo, de maneira que prioridades possam ser consideradas no planejamento do ano seguinte.

Figura 7 – Fases de cada etapa do Index para a Inclusão

<p>fase 1 Começar a trabalhar com Índice (meio período)</p> <p>Constituir um grupo coordenador</p> <p>Rever a abordagem sobre o desenvolvimento da escola (projecto educativo)</p> <p>Despertar o interesse pelo Índice</p> <p>Explorar o conhecimento já existente, através da utilização dos conceitos e do enquadramento da avaliação</p> <p>Aprofundar a análise, utilizando os indicadores e as perguntas</p> <p>Preparar o trabalho com outros grupos</p>
<p>fase 2 Conhecer a escola (1 período)</p> <p>Indagar o conhecimento da equipa e dos órgãos de gestão</p> <p>Indagar o conhecimento dos alunos</p> <p>Indagar o conhecimento dos pais e dos membros das comunidades locais</p> <p>Decidir sobre as prioridades relativas ao plano de desenvolvimento (projecto educativo)</p>
<p>fase 3 Elaborar um plano de desenvolvimento (projecto educativo) inclusivo</p> <p>Inserir o enquadramento do Índice no plano de desenvolvimento (projecto educativo) da escola</p> <p>Inserir as prioridades no plano de desenvolvimento (projecto educativo) da escola</p>
<p>fase 4 Implementar as prioridades (ao longo do tempo)</p> <p>Passar as prioridades à prática</p> <p>Garantir a sustentabilidade do desenvolvimento</p> <p>Registar o progresso</p>
<p>fase 5 Avaliar o processo do Índice (ao longo do tempo)</p> <p>Avaliar os desenvolvimentos</p> <p>Rever o trabalho com o Índice</p> <p>Continuar o processo do Índice</p>

Fonte: Booth e Ainscow (2002, p. 20).

Cabe ressaltar, ainda, que o Índice não consiste unicamente em um plano pormenorizado, dividido em fases, identificando e implementando passo a passo as prioridades para a mudança, pois o desenvolvimento das escolas é sempre mais complexo e confuso do que isso, afirmam Booth e Ainscow (2002). As mudanças nos valores propostos pelo Índice podem levar os membros da comunidade escolar mais a fazerem adaptações nas culturas, nas políticas e nas práticas de uma forma imprevisível do que a trabalharem determinada prioridade previamente identificada. Isso pode implicar mudanças significativas no modo como os membros dessa comunidade trabalham e interagem uns com os outros ou pequenas mudanças no modo como determinado professor media o conhecimento entre os estudantes.

Tendo isso em vista, há quatro conjuntos de questões no Index para a Inclusão, organizadas no formato de questionários⁵². Os questionários podem ser usados para mobilizar professores, crianças e adolescentes a descobrirem o que precisa ser desenvolvido na escola, podendo, assim, envolver um grande grupo de pessoas na

⁵² Ver mais sobre os questionários do Index para a Inclusão em Ainscow e Booth (2011, p. 176-182).

compreensão do que está se passando e de como é possível melhorar. Mais do que isso, pode servir como parte de diálogos contínuos que aprofundam a participação de docentes e não docentes, gestores, pais e/ou responsáveis, crianças, adolescentes, jovens e outros atores na escola.

O questionário 1 destina-se normalmente a professores e gestores docentes e não docentes. Os pais e as crianças interessados na maneira como o Index é estruturado e como os indicadores se conectam com as questões também podem usá-lo como parte de um processo de engajamento com os materiais e recursos pedagógicos. O questionário 2, por sua vez, é voltado para pais e/ou responsáveis. E os questionários 3 e 4 são orientados para crianças, adolescentes e jovens.

Esses questionários, que foram construídos a partir de uma reflexão sobre as implicações da estrutura de valores do Index para a natureza das escolas e suas estruturas, por vezes, podem parecer extensos demais. As escolas podem, portanto, conforme encorajam Booth e Ainscow (2011), encurtá-los ou adaptá-los para seus próprios propósitos.

Com base em tais considerações, cabe questionar: que análises possibilitam os fundamentos do Index para a Inclusão sobre a atuação do MPRS/Preduc-POA na implementação de políticas de inclusão escolar nas instituições de ensino regular privado de Porto Alegre? Tal questionamento é perscrutado no capítulo a seguir.

7 ENXERGANDO PARA DENTRO

No decorrer das pesquisas sobre o Index para a Inclusão, aumentou o entendimento sobre a base teórica e epistemológica do referencial, e a leitura, sem compromisso – provocação realizada pelo professor coorientador ao sugerir tal material –, já não foi mais possível. Aconteceu o que os mestres da cultura Zen chamam de *satori*: o discípulo fica iluminado.

A partir de então, a leitura do Index possibilitou estabelecer relações com os indicadores de análise dos Relatórios Finais (RIO GRANDE DO SUL, 2017a, 2018b, 2019) e da Recomendação n.º 3. (RIO GRANDE DO SUL, 2017b). A primeira iluminação ocorreu ao relacionar os indicadores dos Relatórios Finais (RIO GRANDE DO SUL, 2017a, 2018b, 2019) e da Recomendação n.º 3/2017, às dimensões, às seções e aos indicadores do Index. Tais relações são sistematizadas nos Quadros 13 e 14 a partir de contribuições do professor coorientador.

As relações estabelecidas no Quadro 13 indicam que as contribuições do MPRS/Peduc-POA estão voltadas à dimensão “implementar políticas” (no caso, políticas e procedimentos da Educação Especial) em detrimento das dimensões “criar cultura” e “desenvolver práticas inclusivas”, e tais avanços na dimensão “implementar políticas” podem ser evidenciados pelas análises e considerações já realizadas nos capítulos anteriores. O que precisa ser mencionado é que o MPRS/Peduc-POA, ao prestar atenção na implementação de políticas, deixa de contribuir para o desenvolvimento da cultura e das práticas inclusivas. De acordo com Booth e Ainscow (2002), é graças à criação de uma cultura inclusiva nos centros educacionais que ocorreram mudanças nas políticas e práticas inclusivas, as quais puderam ser mantidas e difundidas a novos estudantes e membros de toda a comunidade escolar.

Quadro 13 – Análise sobre os indicadores dos Relatórios Finais à luz de dimensões, seções e indicadores do Index para a Inclusão

Index (dimensões)	Index (seções e indicadores)	INDICADORES DE ANÁLISE/RELATÓRIOS FINAIS ⁵³
Criar cultura (A)	A2.1	Regimento Escolar e PPP na perspectiva da Educação Inclusiva
	A2.4	PPCI – Alvará do Corpo de Bombeiros
	A1.7	Espaços participativos (organização de famílias e professores)
	A1.7	Espaços participativos (alunos)
Implementar políticas (B)	B2.1	Relação com órgão gestor estadual e/ou municipal
	B2.1	Relação com a rede de serviços (CT, Assistência Social, Saúde etc.)
	B2.4	Relação com profissionais especializados
	B2.3	Alunos com NEE por turma (Parecer CEEEd n.º 56/2006)
	B2.3	Total de alunos por turma (turmas com alunos com NEE) – Parecer CEEEd n.º 56/2006
	B2.3	Certificação de terminalidade específica
	B1.6	Total de matrículas de alunos com NEE
	B1.6	Critério seletivo
	B2.3	Retenção do aluno incluído
	B2.3	Plano de Ação Pedagógico
	B2.3	Cobrança de taxa extra
	B2.3	Plano Individual do Aluno
	B2.1	Receptividade da comunidade escolar
	B2.1	Resistência das famílias
	B2.1	Relação com as famílias dos alunos incluídos
	B2.3	Professor de AEE
	B2.3	Intérpretes de Libras
	B2.3	Profissionais de apoio
	B2.2	Formação sobre Educação Inclusiva
	B2.3	Sala de recursos multifuncionais
	B2.3	Oferta do AEE (contraturno)
	B2.3	Banheiros adaptados
B2.3	Bebedouro acessíveis	
B2.3	Elevador, rampas e rotas acessíveis	
Desenvolver práticas inclusivas (C)	C2.7	Avaliação em parecer descritivo
	C2.2	Temporalidade flexível

Fonte: Elaborado pela autora.

⁵³ As informações dos Relatórios Finais (RIO GRANDE DO SUL, 2017a, 2018b, 2019) são base de elaboração dos indicadores de análise.

Quadro 14 – Análise sobre os indicadores da Recomendação n.º 3 à luz das dimensões, indicadores e seções do Index

Index (dimensões)	Index (seções e indicadores)	INDICADORES DA RECOMENDAÇÃO N.º 3/2017⁵⁴
Criar cultura inclusiva (A)	A1.1	Nas decisões administrativas relativas à educação de todos os seus alunos, incluídos os alunos com deficiência, ter como norteador o princípio constitucional da garantia da educação de qualidade.
	A1.1	Zelar e adotar as providências administrativas necessárias para a observância na escola, por todos os profissionais e a comunidade escolar, do disposto na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
	A2.4	Apresentar laudo de responsabilidade técnica de adequação às normas gerais de acessibilidade ou projeto de adequação acompanhado de seu respectivo cronograma de implantação.
	A2.1	Inserir no Regimento Escolar e PPP, a oferta do AEE.
Implementar políticas inclusivas (B)	B2.3	Não recusar nem cancelar matrícula de alunos por motivo de deficiência ou ausência de laudo e/ou atendimento especializado.
	B2.3	Matricular os estudantes com NEE nas classes comuns do ensino regular.
	B2.3	Matricular estudantes com NEE no AEE (turno inverso).
	B2.3	Contratar professor de AEE.
	B2.3	Contratar profissional de apoio àqueles estudantes que necessitarem de aporte para melhor desenvolverem suas potencialidades, sem cobrança de taxa extra à família.
	B2.3	Constituir e instalar a sala de recursos multifuncionais.
	B2.3	Formar turmas de acordo com o Parecer do CEEEd n.º 56/2006 quanto ao número de alunos com NEE por turma.
Desenvolver práticas inclusivas (C)	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

⁵⁴ Os indicadores são adaptações feitas pela autora, tendo como base premissas da Recomendação n.º 3/2017, emitida pelo MPRS/Preduc-POA às 106 escolas privadas de Porto Alegre. A emissão da Recomendação ocorreu após a emissão do Relatório Final (2017), que avaliou a oferta da Educação Especial (amostragem) de 29 escolas privadas de Porto Alegre (Grupo 1).

Mesmo a Recomendação n.º 3/2017, apontando aos gestores que “[...] nas decisões administrativas relativas à educação de todos os seus alunos – incluídos os alunos com deficiência – tenham como norteador o princípio constitucional da garantia da educação de qualidade” (RIO GRANDE DO SUL, 2017b, p. 17), o documento não especifica quais seriam as decisões e as restringem à dimensão administrativa. Ou seja, a interpretação e atuação do indicador dependerá do entendimento e comprometimento da comunidade educativa – em especial dos gestores – para com o desenvolvimento de escolas cada vez mais responsivas e inclusivas.

Diante do “[...] contexto revelado de que as escolas privadas de ensino estão numa caminhada ainda incipiente para com a educação inclusiva” (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 65), seria relevante que a Recomendação n.º 3 apontasse indicadores específicos para adotar providências pedagógicas voltadas ao desenvolvimento escolar cada vez mais inclusivo, como diálogos e debates sistemáticos sobre inclusão escolar, formação contínua, constituição de grupos de trabalho e pesquisa e elaboração de plano de desenvolvimento escolar. Isso possibilitaria ampliar o entendimento de desenvolvimento escolar inclusivo para além de aspectos como a implantação do AEE referenciado na política de Educação Especial.

Outra análise possível da atuação do MPRS/Preduc-POA diz respeito a “[...] avaliar, sensibilizar e sugerir eventuais melhorias na oferta da Educação Inclusiva às escolas privadas de Porto Alegre” (RIO GRANDE DO SUL, 2016a, p. 4) – objetivos apresentados no PAP 1720/2016. A base teórica usada pela Preduc-POA para avaliar a oferta da Educação Inclusiva fundamenta-se principalmente em normativas relacionadas a políticas e procedimentos da Educação Especial, voltados, sobretudo, aos estudantes com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em detrimento de políticas de inclusão escolar voltadas a todas as pessoas da comunidade escolar. Limitam-se, assim, as discussões e os aprofundamentos acerca de desenvolver escolas cada vez mais responsivas e inclusivas.

Ao encontro dessa análise, há a linguagem utilizada pela Preduc-POA na elaboração do questionário⁵⁵ de entrevista aos profissionais da Educação. O conteúdo das questões é de natureza administrativa e procedimental, estando pouco relacionado

⁵⁵ O questionário completo pode ser encontrado na seção no Anexo A.

a valores inclusivos, à construção de currículo global ou ao desenvolvimento de ambientes educativos.

Além disso, cabe mencionar que as narrativas e análises apresentadas nos Relatórios Finais – resultados das entrevistas – não consideram que barreiras e obstáculos à aprendizagem e participação das crianças e dos adolescentes podem ser consequência das experiências pessoais e das interações entre seus corpos e o ambiente social e físico, como prevê o paradigma social. A esse respeito, Booth e Ainscow (2011, p. 42) afirmam que, “[...] frequentemente, as deficiências são criadas inteiramente dentro do ambiente na forma de atitudes e práticas discriminatórias e da não remoção das barreiras e obstáculos à aprendizagem e participação”.

Usar a noção de barreiras à aprendizagem e à participação para auxiliar a resolver dificuldades educacionais pode substituir a identificação de crianças e adolescentes “com deficiência”, “com necessidades educacionais especiais” ou “incluídos”, por exemplo, conceitos referenciados nos instrumentos empregados pela Preduc-POA. A ideia de que as dificuldades educacionais podem ser resolvidas rotulando as crianças e, em seguida, intervindo individualmente tem limitações consideráveis, pois

A visão das “deficiências” das crianças como principal causa de suas dificuldades educacionais nos desvia das barreiras em todos os demais aspectos das ambientações e sistemas e obscurece as dificuldades experimentadas pelas crianças sem o rótulo. Isto encoraja as crianças a serem vistas pela lente da “deficiência” em vez de como pessoas integrais que podem sofrer uma gama de pressões exclusionárias. [...] Devemos refletir bem, portanto, antes de rotular alguém como “portador de necessidades educacionais especiais” ou “PNE” ou seja, qual for a sigla para categorias de “anormalidade” do tipo “DEC” (Distúrbio Emocional e Comportamental/ às vezes com um S de Social acrescentado) ou “TDAH” (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) e a crescente popularidade de sugerir que as crianças que não se adaptam “têm TOD” (Transtorno Opositor Desafiador). Reduzir a criança a uma sigla, prática comum, envolve um ato particularmente desrespeitoso. (AINSCOW; BOOTH, 2011, p. 40-41).

Nesse entendimento, a manutenção de procedimentos e práticas como “retenção”, “critério seletivo”, “certificação de terminalidade específica”, “temporalidade flexível”, “cobrança de taxa extra”, “profissional de apoio individual” e “AEE no contraturno” – práticas cotidianas ou possíveis nas escolas, segundo os profissionais entrevistados – contrapõem fundamentos de desenvolvimento de escolas cada vez mais inclusivas. Nesse cenário, uma resposta estereotipada à dificuldade educacional pode ser dada em termos de “plano individual” (adaptações curriculares) e da detida

atenção dos “profissionais de apoio”, que, por vezes, estão disponíveis para “atendimento individual”, limitando interações e relações com outras crianças e adultos e retendo o foco em uma resposta individual em vez da remoção de barreiras e mobilização de recursos no ambiente como um todo. Segundo Booth e Ainscow (2011, p. 41),

Quando a atividade de classe exige trabalho de grupo, em geral, um monitor pode frequentemente encontrar-se trabalhando com as crianças agrupadas. A persistência do modelo de pareamento para assistir as crianças que supostamente experimentam dificuldades, a despeito de considerável quantidade de aconselhamento para engajar em outras abordagens, é um tributo ao poder do conceito das “necessidades educacionais especiais” de restringir o pensamento criativo sobre como se deve administrar o suporte.

Percebem-se, também, distanciamentos em relação aos princípios do Index para a Inclusão na elaboração e no acompanhamento das adequações decorrentes da Recomendação n.º 3/2017. As diretrizes que apontam melhorias às escolas privadas de Porto Alegre repetem repertório teórico e conceitual utilizado nos Relatórios Finais (RIO GRANDE DO SUL, 2017a, 2018b, 2019) e fundamentado em normativas que priorizam a dimensão “implementar políticas” – neste caso, implementação de políticas e procedimentos da Educação Especial.

Ampliando esse horizonte, estão as três ideias-chave no Index que possibilitam orientar o conhecimento compartilhado, contemplando as dimensões “criar cultura” e “desenvolver práticas pedagógicas inclusivas”: “barreiras à aprendizagem e à participação”, “recursos de apoio à aprendizagem e participação” e “suporte à diversidade”. Na perspectiva de Booth e Ainscow (2011), essas são ideias que devem balizar decisões administrativas e/ou pedagógicas e que, quando compartilhadas por um processo participativo e associadas ao desenvolvimento de valores inclusivos, podem gerar novas ideias para revisão, planejamento e desenvolvimento das escolas.

Cabe destacar, ainda, que as crianças, por vezes, encontram barreiras de aprendizagem e participação no próprio ambiente escolar. Tais barreiras podem ocorrer na interação com qualquer aspecto da escola: prédios e disposição física; organização, culturas e políticas; relação entre as crianças e os adultos; e abordagens ao ensino e à aprendizagem. Também se podem encontrar barreiras fora da escola, entre famílias e comunidades, e entre eventos e políticas nacionais e internacionais. Diante disso, Booth e Ainscow (2011) consideram que é preciso resistir à tentação de ver barreiras à

aprendizagem e à participação somente nos lugares que estão fora de nossa responsabilidade de profissionais da Educação, onde temos pouco poder de atuação:

Embora devamos nos preocupar com todas as barreiras, nossas tentativas de remover as barreiras escolares devem focalizar aquelas sobre as quais os professores, as crianças e suas famílias podem fazer alguma coisa, especialmente quando trabalham juntos. Identificar barreiras à aprendizagem e à participação nada tem a ver com apontar o que há de errado com a escola. A inclusão é um processo incessante que envolve o descobrimento e a remoção progressiva dos limites à participação e à aprendizagem. (AINSCOW; BOOTH, 2011, p. 40).

Tendo isso em vista, as propostas para um currículo reestruturado com base em princípios inclusivos ligam local e globalmente cada área do currículo, levando as escolas a explorar os recursos locais como suporte ao currículo. Uma vez que o novo currículo se relaciona intimamente com a vida das crianças e das pessoas de suas comunidades, fica claro como o ambiente humano e físico local se torna um recurso para o currículo: as fronteiras da sala de aula absorvem a localidade e, além dela, o mundo. Assim, horizontes mais amplos de planejamento e suporte em todas as atividades que aumentem a capacidade de resposta às diversidades de crianças, jovens e adultos, de modo que sejam igualmente valorizados, e a promoção de valores compartilhados no âmbito da escola – e não apenas para cumprir a legislação – são esforços para descobrir e reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação.

Nesse sentido, a Recomendação n.º 3, por apresentar objetivos de sensibilizar e sugerir melhorias no desenvolvimento das escolas privadas de Porto Alegre, seria espaço constituído a marcar e mobilizar, de maneira clara e objetiva, diretrizes que ampliam o diálogo e o debate sistemático sobre inclusão escolar, tais como: formação continuada dos professores e demais profissionais da comunidade escolar; constituição de grupos de trabalho e pesquisa; inserção das prioridades da comunidade no plano de desenvolvimento escolar no espírito de colaboração aberta e contínua dos atores do contexto escolar (professores, estudantes, direção e famílias); intervenções com base em princípios e valores inclusivos, envolvendo programas com uma variedade de títulos dentro de uma abordagem singular ao desenvolvimento; (re)estruturação do currículo fundamentada em princípios inclusivos que ligam o local e o global; ampliação da rede de comunicação e apoio para o entorno da escola (outras escolas, comércio local, universidades, rede de proteção, entre outros). Diretrizes dessa natureza ampliariam a possibilidade de a Recomendação n.º 3 contribuir no desenvolvimento de

cultura e de práticas inclusivas para além dos precedentes legais e procedimentais que o documento apresenta.

Considerando fundamentos do Index para a Inclusão, conclui-se, portanto, que, mesmo com as evidências de melhoria positiva nos indicadores relacionados principalmente ao processo de implantação do AEE, os efeitos da atuação do MPRS/Preduc-POA junto às escolas privadas de Porto Alegre apresentam limites referentes ao desenvolvimento de ambientes educativos à luz de princípios mais claros e objetivos sobre inclusão em Educação.

Uma vez aceita e reconhecida a ideia de que sempre haverá diversos tipos de pessoas e de que, portanto, deverá haver diversos tipos de ensinar, de se relacionar e de se comunicar, o aprender a conviver com o diferente, sem necessidade de impor sua condição como a melhor e/ou a “normal”, torna-se imperativo do fazer. Essa abordagem é denominada por Perovano e Melo (2019) de “inclusão como desafio”, concebendo a inclusão como uma oportunidade prática para o desenvolvimento tecnológico e científico, corroborado por Booth e Ainscow (2011), ao refletirem sobre barreiras de aprendizagem e participação que professores, estudantes e famílias podem superar, especialmente quando trabalham juntos. Nesse horizonte, a inclusão e suas práticas vão, a cada nova experiência, tornando-se palpáveis e configurando, assim, caminhos percorridos, pontes a novos diálogos e desenvolvimento contínuo de conhecimentos, experiências e saberes – o tal “enxergar para dentro”, significação realizada no próximo capítulo.

8 ESTICANDO HORIZONTES

A Educação é um convite, uma provocação para “percorrer caminhos” e “para enxergar para dentro”. No decorrer desta tese, são apontados efeitos da atuação do MPRS/Preduc-POA na implementação de políticas de inclusão escolar no ensino regular privado de Porto Alegre. Por si só, por vezes, esses resultados seriam plausíveis à tessitura das análises finais. Porém, como afirmam Booth e Ainscow (2011, p. 40), “[...] é preciso resistir à tentação de ver barreiras somente nos lugares que estão fora da nossa responsabilidade de profissionais da educação” – o tal enxergar para dentro.

Nesse sentido, cada instituição tem a sua razão de existir, e ao Ministério Público, como afirma a promotora D. B., “Conforme previsto na Constituição Federal, cabe [...] a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis, sendo uma instituição permanente e essencial à função jurisdicional do Estado”. Em nome da defesa do direito à educação de um coletivo de crianças e adolescentes de frequentar a escola regular privada, coube ao MPRS/Preduc-POA a atribuição de avaliar, sensibilizar e sugerir melhorias na educação ofertada na rede privada de ensino regular de Porto Alegre, com os alcances e as limitações que tal instituição apresenta – mesmo articulada a órgãos gestores, universidades e redes de apoio e proteção.

E o que mais pode ser feito? O que está ao alcance e é de responsabilidade de pesquisadores e profissionais da área da Educação – gestores, professores e demais profissionais envolvidos com o cotidiano escolar? Embora a preocupação precise estar voltada para remover todas as barreiras, o objetivo prioritário da escola deve estar focado naquelas acerca das quais os profissionais da Educação, os estudantes e suas famílias podem fazer alguma coisa, especialmente quando trabalham juntos.

Nesse horizonte, o percurso do doutoramento mobilizou a ir além – “a idear, criar alguma coisa” que estivesse na responsabilidade da profissional e pesquisadora –, aceitando o convite feito por Booth e Ainscow (2011, p. 47):

Ao final de cada grupo de questões há um convite a acrescentar outras questões. Desta maneira, os adultos e as crianças em toda a escola podem fazer sua própria versão do Index adaptando e mudando as questões existentes e acrescentando suas próprias. Fazem de significação do material de acordo com o contexto de cada país, cidade, comunidade, instituição), buscando novos sentidos e elaborando novas perguntas (questões) – em vez de repetir o que então já são velhas questões.

Portanto, a resposta ao convite de buscar novos sentidos e elaborar novas perguntas, em vez de repetir as velhas questões, ocorreu na elaboração dos questionários a interlocutores das escolas privadas de Porto Alegre e da Produç-POA. As questões propostas nos questionários são resultado de várias leituras, pesquisas e ensaios com a orientadora e o coorientador, e, conforme já registrado, os dados obtidos por meio dessas questões também subsidiam a análise documental desta investigação. Os questionários compõem-se, desse modo, de um conjunto de questões delineadas – tanto quanto os olhos alcançaram – por conteúdo e narrativas que possibilitam reconhecimentos mais amplos sobre inclusão escolar.

A elaboração dos questionários torna palpável uma ação que está ao alcance e é de responsabilidade da pesquisadora, representando um exercício para compreender a inclusão escolar a partir de uma abordagem mais ampla e contribuindo, assim, ao desenvolvimento de escolas cada vez mais inclusivas e responsivas. Vale destacar que os questionários elaborados pela pesquisadora – ver Quadros 15 e 16 – não possuem o objetivo de substituir qualquer instrumento apresentado nesta investigação e/ou no Index para a Inclusão.

O questionário do Quadro 15 está direcionado às equipes diretivas e ao serviço de apoio pedagógico das escolas privadas de Porto Alegre e, em formato on-line, foi submetido à validação das professoras Cleonice Silveira Rocha e Maura Corcini Lopes (docentes da Unisinos) em dezembro de 2020. O roteiro constitui-se da contextualização sobre a pesquisadora e o objeto de pesquisa, da apresentação dos termos e das condições de participação na investigação, da relação dos dados sociodemográficos, tais como função atual, tempo de experiência profissional na área da Educação e formação acadêmica sobre inclusão em Educação, e, por último, da identificação das questões. As questões que o integram estão agrupadas a partir de três tópicos – tecendo cultura, atuando políticas e experienciando práticas inclusivas – e contemplam ideias-chave do Index para a Inclusão – “[...] barreiras à aprendizagem e à participação, recursos de apoio à aprendizagem e participação e suporte à diversidade”. (AINSCOW; BOOTH, 2011, p. 40).

Quadro 15 – Questionário aplicado à equipe diretiva e ao serviço de apoio pedagógico

(continua)

CULTURA, POLÍTICAS E PRÁTICAS ESCOLARES INCLUSIVAS						
O questionário objetiva identificar a percepção de diferentes atores (direção, equipe pedagógica ou serviços de apoio pedagógico) quanto à inclusão escolar no contexto de atuação.						
Assinale o número que melhor representa seu nível de percepção sobre cada uma das afirmações abaixo, sendo que o número 0 representa ausência de percepção em relação ao contexto de atuação no momento e 5 representa percepção máxima.						
TECENDO CULTURA	0	1	2	3	4	5
A identidade da escola (valores, crenças e princípios) expressa compromisso com direitos humanos, diversidade, equidade, participação e sustentabilidade.						
A identidade da escola (valores, crenças e princípios) está claramente escrita e divulgada no PPP.						
A identidade da escola (valores, crenças e princípios) é percebida nas ações cotidianas.						
A escola é para todas as crianças e famílias, independentemente de circunstância financeira, etnia, arranjo familiar, capacidade, gênero, sexualidade, religião, entre outras características.						
As informações fornecidas aos pais ou responsáveis, professores e demais funcionários deixam claro que estudantes, famílias e profissionais de diferentes etnias, capacidades e classe social são bem-vindos.						
O trabalho colaborativo e cooperativo (direção, coordenação, professores e demais funcionários) serve de exemplo à colaboração e cooperação entre os estudantes.						
Direção, coordenação, professores e demais funcionários identificam as barreiras e os obstáculos à aprendizagem e participação dos estudantes.						
Direção, coordenação, professores e demais funcionários propõem estratégias que eliminam ou reduzem as barreiras e os obstáculos à aprendizagem e participação dos estudantes.						
Crianças, adolescentes, jovens e adultos são encorajados a pedirem ajuda quando necessitam.						
Crianças, adolescentes, jovens e adultos são encorajados a contestarem ajuda quando não necessitam.						
Os encontros de pais e professores (reuniões) objetivam o compartilhamento de informações sobre os percursos de aprendizagem e participação dos estudantes, em vez de ser somente um momento de entrega do resultado avaliativo.						
“Estudante incluído”, “estudante de inclusão” e “estudante especial” são expressões utilizadas no cotidiano escolar.						
A escola propõe espaços de diálogos em que adultos, crianças, adolescentes e jovens regularmente compartilham suas ideias e fazem votações sobre assuntos de importância para a comunidade escolar.						

Quadro 15 – Questionário aplicado à equipe diretiva e ao serviço de apoio pedagógico
(continuação)

ATUANDO POLÍTICAS	0	1	2	3	4	5
As políticas de educação inclusiva são reconhecidas, divulgadas e implementadas no contexto escolar.						
As políticas de inclusão escolar objetivam identificar e eliminar ou reduzir barreiras e obstáculos à aprendizagem e participação de todos os estudantes da comunidade educativa.						
Existe um plano de melhoria da qualidade da aprendizagem e da participação de todos os estudantes da comunidade escolar.						
O processo de gestão é participativo, ou seja, envolve estudantes, famílias, professores e demais funcionários na tomada de decisão, na análise de problemas, no desenvolvimento de iniciativas e na implementação de soluções.						
A equipe diretiva e os professores estão relacionados a outros profissionais, como o professor de AEE (rede de apoio interna), para suporte mútuo, desenvolvimento profissional (formação contínua) e desenvolvimento de práticas que eliminem ou reduzam barreiras e obstáculos à aprendizagem e participação de todos os estudantes.						
A equipe diretiva e os professores estão relacionados a outras instituições, projetos, programas e profissionais apoiadores (rede de apoio externa) para suporte mútuo, desenvolvimento profissional (formação contínua) e desenvolvimento de práticas que eliminem ou reduzam barreiras e obstáculos à aprendizagem e participação de todos os estudantes.						
Existe um plano de valorização da vida e de cuidados das relações humanas (autoconhecimento, prevenção ao <i>bullying</i> e <i>ciberbullying</i> , prevenção ao suicídio e autolesão...) relacionado ao desenvolvimento curricular.						
A política de convivência escolar é de conhecimento de toda a comunidade educativa e foi escrita conjuntamente com estudantes, famílias, direção, professores e demais profissionais.						
Existe um plano de sustentabilidade, produção, distribuição e consumo de alimentos, redução do nível de emissão de carbono e uso consciente da água relacionado ao desenvolvimento curricular.						
A equipe diretiva e os professores identificam que a mudança metodológica elimina ou reduz barreiras e obstáculos à aprendizagem e participação dos estudantes.						
As normas, os procedimentos e as ações da escola são constantemente avaliadas e revisadas quando necessário e/ou quando não refletem os valores, as crenças e os princípios da instituição.						
Equipe diretiva, professores e estudantes reconhecem oportunidades de aprendizagem na diversidade e nas diferentes capacidades das pessoas.						
A comunidade escolar é constituída pela diversidade étnica, cultural, racial, social e religiosa.						
A escola acolhe os estudantes e suas diversidades humanas em classes comuns (turmas).						

Quadro 15 – Questionário aplicado à equipe diretiva e ao serviço de apoio pedagógico
(continuação)

ATUANDO POLÍTICAS	0	1	2	3	4	5
A escola dispõe e utiliza diferentes recursos, como a Tecnologia Assistiva (TA) e/ou as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), para desenvolver a aprendizagem e a participação dos estudantes.						
Existe um plano de acolhida aos novos estudantes, às famílias, aos professores e aos funcionários, independentemente do período do ano em que ingressam na escola.						
Existe um plano de acessibilidade para assegurar que todos os estudantes, as famílias, os professores e os demais profissionais possam acessar, frequentar e participar das atividades escolares.						
Existem profissionais na comunidade escolar voltados à promoção da escuta, do diálogo e da mediação de conflitos dos estudantes para que desenvolvam vínculos e relações de cuidado mútuo.						
Existem profissionais de referência e/ou de apoio para auxiliar os estudantes a superarem barreiras de aprendizagem e participação.						
EXPERIENCIANDO PRÁTICAS	0	1	2	3	4	5
As atividades desenvolvidas pelos professores são apoiadas nas políticas escolares (normas, procedimentos e ações) e fundamentadas em valores, crenças e princípios da instituição.						
As atividades propostas no planejamento dos professores (curto, médio e longo prazo) objetivam identificar e eliminar ou reduzir barreiras e obstáculos à aprendizagem e participação de todos os estudantes.						
O planejamento do professor prevê atividades abarcando apresentação oral, discussão, escuta, leitura, escrita, música, desenho, resolução de problemas, teatro, biblioteca, tecnologias digitais, atividades práticas, atividades coletivas e individuais e envolvendo todos os estudantes da turma.						
O desenvolvimento do planejamento dos professores envolve experiências dentro e fora da sala de aula (diferentes ambientes educativos da escola) e saídas de estudos.						
Existe na escola uma horta e/ou um jardim relacionado ao desenvolvimento curricular, onde os estudantes aprendem sobre produção, distribuição e consumo de alimentos.						
Existe na escola um sistema de coleta da água da chuva relacionado ao desenvolvimento curricular, onde os estudantes aprendem sobre a preservação dos recursos naturais e a redução da deterioração ambiental do planeta.						
Existe na escola um sistema de uso eficiente da eletricidade e redução da emissão de carbono relacionado ao desenvolvimento curricular, onde os estudantes aprendem sobre sustentabilidade ambiental.						
Existem ações de redução de consumo e desperdício dentro e fora da escola, compostagem e reciclagem relacionadas ao desenvolvimento curricular.						
Os estudantes aprendem sobre auto e heteroconhecimento relacionado ao desenvolvimento curricular						

Quadro 15 – Questionário aplicado à equipe diretiva e ao serviço de apoio pedagógico
(conclusão)

EXPERIENCIANDO PRÁTICAS	0	1	2	3	4	5
Os estudantes são encorajados pelos professores e outros profissionais a falarem sobre os apoios que os auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem e da participação.						
Os estudantes são encorajados, por seus professores, a identificarem e superarem as barreiras e os obstáculos à aprendizagem e participação.						
Os estudantes são incentivados a compartilharem suas habilidades e seus talentos em eventos internos e externos à escola, como, por exemplo, falar outra língua, fazer malabarismos, jogar xadrez, fazer origami e tocar um instrumento.						
As diferenças são reconhecidas como valores humanos na comunidade escolar e relacionadas ao desenvolvimento curricular.						
O percurso de aprendizagem e participação dos estudantes é ponto de partida para a (re)elaboração do planejamento do(s) professor(es).						
Os estudantes são partícipes do processo de ensino e aprendizagem (autoavaliação).						
As famílias são partícipes do processo de ensino e aprendizagem dos filhos (autoavaliação).						
Os conhecimentos e as percepções dos professores especializados, das coordenações, do professor de AEE, do profissional de apoio e da equipe multidisciplinar são considerados no planejamento do(s) professor(es) titular(es).						
Os conhecimentos e as percepções das famílias são considerados no planejamento do(s) professor(es).						
Os conhecimentos e as percepções dos estudantes são considerados no planejamento do(s) professor(es).						
O(s) professor(es) titular(es), o professor de AEE, as coordenações e os profissionais de apoio se engajam na solução conjunta para eliminar ou reduzir barreiras e obstáculos à aprendizagem e participação dos estudantes.						
O professor de AEE está disponível para todos os estudantes, famílias e professores da escola.						
O profissional de apoio está disponível para todos os estudantes, famílias e professores da turma.						
Os profissionais que atuam na portaria, higienização e manutenção, cantina, transporte escolar, comércio e vizinhança local são engajados na eliminação ou redução de barreiras e obstáculos à aprendizagem e participação dos estudantes da comunidade escolar.						
A escola estabelece parceria com instituições e universidades relacionada ao desenvolvimento profissional e curricular.						
A escola estabelece parceria com rede de apoio e assistência social relacionada ao desenvolvimento profissional e curricular.						
A escola estabelece parceria com outras escolas do entorno relacionada ao desenvolvimento profissional e curricular.						
Utilize o espaço abaixo caso você queira compartilhar uma experiência ou enviar alguma consideração sobre a temática da inclusão escolar.						

Fonte: Elaborado pela autora.

Cada tópico busca aproximar realidades e refletir sobre contextos educativos com enfoque nos princípios que circundam o Index para a Inclusão, não possuindo, por isso, um número fixo de questões. Espera-se que esse conjunto de questões possa ser reconhecido e atuado em diferentes contextos educativos como uma provocação inicial para diálogos, rodas de conversas, oficinas e debates sobre inclusão, mobilizando os participantes a inventarem, questionarem e acrescentarem suas inquietações por meio de novas questões.

Já o conjunto de questões apresentado no Quadro 16 compõe o questionário destinado à representante da Preduc-POA. Devido às medidas sanitárias e de distanciamento exigidas pela pandemia de COVID-19, a entrevista não pôde ser realizada na modalidade presencial. Diante disso, sugeriu-se realizar a entrevista por videoconferência (agendando melhor data e horário), mediante as plataformas digitais Teams ou Google Meet, ou enviar o questionário por e-mail. A promotora optou por receber e responder o questionário por e-mail.

Quadro 16 – Questionário aplicado à representante da Preduc-POA

(continua)

Questão	Resposta
Qual(is) o(s) papel(is) do Ministério Público perante a sociedade?	
Qual a função do(a) Promotor(a) de Justiça e como estão/são divididas as Promotorias?	
Qual sua trajetória acadêmica e profissional e como estas se relacionam com a Preduc-POA?	
Qual seu período (quanto tempo) de atuação na Preduc-POA?	
Quais as conquistas e os desafios frente a Preduc-POA?	
Qual sua concepção sobre inclusão em Educação ou mais especificamente inclusão escolar?	
Quais os fatos ou as evidências que levaram o Ministério Público e a Preduc-POA à abertura do PAP 1720/2016?	
A pandemia interferiu no andamento das ações previstas no PAP 1720/2016? Caso a resposta seja positiva, poderia descrever as interferências ocorridas?	
Algum procedimento e/ou grupo de escolas (dos quatro grupos) deixou de ser acompanhado ou visitado por conta da pandemia? Caso a resposta seja positiva, poderia relatar qual procedimento e/ou grupo de escolas?	
Caso algum grupo de escolas (dos quatro grupos) ainda não tenha sido visitado, existe previsão ou possibilidade de adaptação de estratégias e metodologias para o ano de 2021, por parte do MPRS/Preduc-POA, para a conclusão das visitas, utilizando-se, por exemplo, das tecnologias digitais?	

Quadro 16 – Questionário aplicado à representante da Preduc-POA

(conclusão)

Questão	Resposta
A partir de dados da amostragem do primeiro grupo de escolas, a conclusão foi de que o ensino privado de Porto Alegre estava aquém do Estado e município na oferta da Educação Inclusiva, o que levou o MPRS/Peduc-POA a emitir a Recomendação n.º 3/2017. Após a emissão da Recomendação às escolas privadas de Porto Alegre, foram percebidos avanços na oferta da educação inclusiva nessas escolas? Caso a resposta seja positiva, quais as evidências desses avanços (avanços administrativos e/ou também em nível de processos e práticas pedagógicas)?	
Quais as conclusões ou percepções do MPRS/Peduc-POA, até o momento, sobre o PAP 1720/2016?	
Na percepção do MPRS/Peduc-POA, a melhoria contínua na oferta da educação inclusiva nas escolas privadas de Porto Alegre envolve: () implementar políticas inclusivas nos contextos escolares; () implementar políticas e desenvolver práticas inclusivas nos contextos escolares; () criar cultura, implementar políticas e desenvolver práticas inclusivas nos contextos escolares.	
Existe alguma ação prevista que determine o término (conclusão) do PAP 1720/2016? Caso a resposta seja positiva, qual seria essa ação?	
Ainda sobre o término (conclusão) do PAP 1720/2016, após a conclusão das ações previstas, qual passa ser o papel do MPRS/Peduc-POA quanto à oferta da educação inclusiva nas escolas privadas de Porto Alegre?	
São percebidos avanços e oportunidades de melhorias na oferta da educação inclusiva nas escolas privadas de Porto Alegre pelo MPRS/Peduc-POA considerando premissas do PAP 1720/2016? Caso a resposta seja positiva, quais seriam esses avanços e essas oportunidades de melhorias?	
Se o MPRS/Peduc-POA instaurasse o PAP 1720/2016 na data de hoje, que ações serão mantidas? Alguma ação seria acrescentada ou ajustada (avaliação da equipe)?	
E sobre a relação do MPRS/Peduc-POA com universidades, rede de proteção, rede pública de ensino (escolas estaduais e municipais) ou outros tantos temas que envolvem o direito de crianças, adolescentes e jovens, alguma consideração ou sugestão?	
E sobre a relação das escolas privadas de Porto Alegre com universidades, rede de proteção (Conselho Tutelares, Ministério Público...), rede pública de ensino (escolas estaduais e municipais) ou outros tantos temas que envolvem o direito de crianças, adolescentes e jovens, alguma consideração ou sugestão?	
Caso haja transferência da promotora no decorrer do PAP 1720/2016, como ficará o acompanhamento às escolas e a continuidade das ações previstas?	
Espaço para considerações, acréscimos, questões e respostas que porventura não foram destacadas neste roteiro e que, na percepção da promotora, possam ser relevantes à escrita final da tese.	

Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas enviadas pela representante da Preduc-POA integram, de maneira articulada e dialógica, análises e reflexões ao longo de capítulos e subcapítulos desta investigação. Tais respostas contribuem para identificar os recortes teóricos e metodológicos utilizados pelo MPRS/Preduc-POA ao avaliar e sugerir melhorias na oferta da Educação Inclusiva nas escolas privadas de Porto Alegre, mediadas pela Recomendação n.º 3, bem como para analisar abordagens e procedimentos relacionados à implementação de políticas de inclusão escolar na referida rede de ensino. Assim, o questionário aos interlocutores das escolas privadas de Porto Alegre e à representante da Preduc-POA – além de materializar a ideação e a criação de “alguma coisa” que estivesse sob a responsabilidade da profissional e pesquisadora em Educação – também atuou como instrumento básico para a construção de dados na perspectiva da pesquisa qualitativa, subsidiando a análise reflexiva desta pesquisa.

Cabe destacar, ainda, que a proposta apresentada no projeto de qualificação da tese englobava a realização de entrevistas individuais e presenciais com interlocutores das escolas privadas de Porto Alegre: por meio de sorteio, seriam selecionadas quatro escolas de cada grupo, totalizando 16 instituições que participariam dessa fase da pesquisa, por meio de agendamento prévio com os representantes indicados pelas escolas. O critério por representatividade pautou-se no considerável número de escolas privadas de Porto Alegre para visitar, tendo em vista a redução do tempo por conta do doutoramento na Universidade de Deusto. Da mesma forma, esperava-se realizar a entrevista com a representante da Preduc-POA: de maneira individual e presencial.

Com a pandemia da COVID-19, entretanto, a proposta precisou ser adaptada às medidas sanitárias de prevenção ao coronavírus (distanciamento físico, fechamento de escolas e atendimento on-line em setores de algumas instituições públicas, como o MPRS/Preduc-POA) para a continuidade e o cumprimento do cronograma de pesquisa. Diante desse contexto, a alternativa mais viável consistiu na adaptação do questionário para um formulário on-line e no envio deste por e-mail⁵⁶ a 126 integrantes das equipes diretivas e dos serviços de apoio pedagógico das escolas de ensino regular privadas de Porto Alegre para acesso entre os dias 11 de dezembro de 2020 a 18 de fevereiro de 2021. Mesmo sabendo que o percentual de participantes poderia ser menor em

⁵⁶ Os endereços eletrônicos foram obtidos também via listas de e-mails que o MPRS/Preduc-POA havia gerado ao se comunicar com representantes das escolas privadas de Porto Alegre convidando para audiências públicas ou compartilhando os Relatórios Finais das visitas às escolas e a pesquisa feita nos sites das escolas privadas de ensino regular de Porto Alegre referenciadas no PAP 1720/2016.

comparação à estratégia inicial (por representatividade), optou-se por manter os questionários no formato on-line por acreditar que a temática poderia despertar interesse nos participantes e que suas percepções poderiam confirmar, divergir e/ou complementar dados e resultados dos Relatórios Finais. Ou seja, as possibilidades de contribuição e interação continuavam existindo, e a versão on-line poderia ser, inclusive, um facilitador para a participação espontânea – uma vez que não havia identificação do participante e o preenchimento poderia ocorrer na data e no horário que fosse mais conveniente – com espaço para dúvidas, considerações ou sugestões, bem como com contatos de telefone e e-mail para interessados em saber mais sobre os fundamentos da pesquisa ou sobre inclusão em Educação.

Dos 126 endereços de e-mail obtidos e encaminhados às escolas privadas de Porto Alegre, 72 profissionais receberam e/ou leram a mensagem do e-mail. Desse total, 26 participantes⁵⁷ acessaram e responderam o questionário. Já o número de e-mails sem retorno de recebimento e/ou leitura foi de 54.

Percebe-se que, mesmo sendo participação voluntária e no formato on-line, a temática do questionário chamou a atenção de 36,1% dos participantes, que receberam e leram o e-mail, tendo acessado e respondido ao questionário. Algumas respostas podem ser conferidas a seguir:

Oi, Simone, boa tarde! Que alegria receber esta mensagem! Claro que vou responder, com carinho! Abraços, Cordialmente. (Participante A).

Espero que tenha uma ótima defesa, pois todos nós só temos a ganhar com tua pesquisa. (Participante B).

Oi, Simone! Pesquisa respondida! Sigo à disposição e curiosa para ler essa importante tese. (Participante C).

Também vale destacar que houve interação entre a pesquisadora e os participantes, pois dez e-mails recebidos incluíram, além dos questionários, comentários e considerações sobre a qualidade das questões, cumprimentos pela iniciativa de pesquisa no ensino privado e manifestações de interesse em conhecer os referenciais e os resultados finais da pesquisa:

⁵⁷ A fim de manter o anonimato dos participantes, seus nomes foram substituídos por letras do alfabeto.

Bom dia, Simone! Espero encontrá-la bem! Já respondi a pesquisa. Amei responder as questões. Parabéns pela bela pesquisa que estás desenvolvendo! Desejo que tenhas um 2021 iluminado e repleto de saúde e realizações. Beijo grande! (Participante D).

Oi, Simone. Questionário respondido! Estou ansiosa para ouvir teu relato sobre o resultado da pesquisa e as considerações da tua tese!!!! Bom trabalho! (Participante E).

Considera-se que tais manifestações abrem espaço para a continuidade do diálogo e do debate com equipes que fazem parte desta investigação, indicando que os resultados finais e referenciais desta pesquisa podem contribuir no desenvolvimento desses centros educativos. Assim, as narrativas confirmam receptividade, reciprocidade e interesse na temática e metodologia desta investigação, conforme pode ser percebido nos excertos transcritos a seguir:

Prezada. Respondi sua pesquisa e gostaria de ter informações sobre os resultados. Esse poderá ajudar a melhorar cada vez mais nossa atuação na escola. Sou aluna do Mestrado da Unisinos e diretora de uma escola privada de Porto Alegre. (Participante F).

Olá, minha primeira formação é em psicopedagogia e tenho uma especialização em educação inclusiva, assim vai ser um prazer continuar meus estudos com teus encontros durante a pesquisa. É de grande valia para minha atual função na escola. (Participante G).

Bom dia, Simone. Respondi a pesquisa, penso ser um tema relevante para toda comunidade escolar da rede privada, ter um panorama da inclusão escolar nessas instituições. Parabéns pela iniciativa. Vou guardar teu contato, pois penso que em uma de nossas atividades pedagógicas e/ou formação de professores você poderia ser uma possibilidade de diálogo com nosso corpo docente. Atenciosamente. (Participante H).

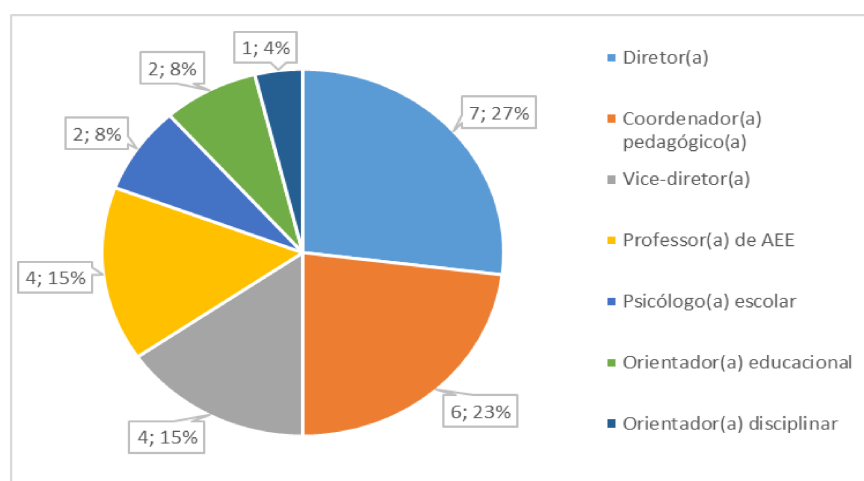
Cada retorno foi respondido com alegria e disponibilidade de seguir ampliando o canal de comunicação com os participantes – na modalidade on-line ou presencial – tão logo ocorra a defesa da tese e a divulgação pública dos resultados. Tal proposição se fundamenta no entendimento de que o recorte de pesquisa pode trazer contribuições à ideação e ao fortalecimento de espaços de diálogos, reflexão e experiências sobre culturas, políticas e práticas inclusivas em contextos escolares de ensino regular, sejam eles públicos ou privados.

É preciso salientar, ainda, que os questionários elaborados visam apresentar outros indicadores sobre o desenvolvimento escolar além dos destacados nos documentos do PAP 1720/2016. Passados três anos da emissão da Recomendação n.º 3/2017, que outras categorias – para além das destacadas nos Relatórios Finais e na Recomendação n.º 3 – podem ser construídas a partir do entendimento que os profissionais atuantes nas escolas de ensino privado de Porto Alegre possuem sobre inclusão escolar?

Essas categorias são destacadas e refletidas à luz de premissas e conceitos do referencial Index para a Inclusão, considerando os dados sociodemográficos e indicadores com percepção máxima, com percepção mediana e com percepção mínima e indicadores com ausência de percepção pelos respondentes. A escala de percepção varia de 0 a 5, em que 0 é considerado como nulo, ou seja, como ausência de percepção; 1 e 2 representam percepção mínima; 3 indica percepção mediana, ou seja, no meio entre os dois extremos; e 4 e 5 sinalizam percepção máxima.

A primeira categoria é “função” dos participantes. Conforme evidenciado no Gráfico 1, sete são diretores (27%), seis são coordenadores pedagógicos (23%); quatro são professores de AEE (15%); quatro são vice-diretores (15%); dois são psicólogos escolares (8%); dois são orientadores educacionais (8%); e um é orientador disciplinar (4%). Chama atenção o fato de a maioria dos respondentes exercer a função de diretor. O interesse destes profissionais em participarem da pesquisa é positivo, possibilitando a reflexão sobre o desenvolvimento escolar das próprias instituições e auxiliando à tomada de decisões pautadas cada vez mais em princípios inclusivos.

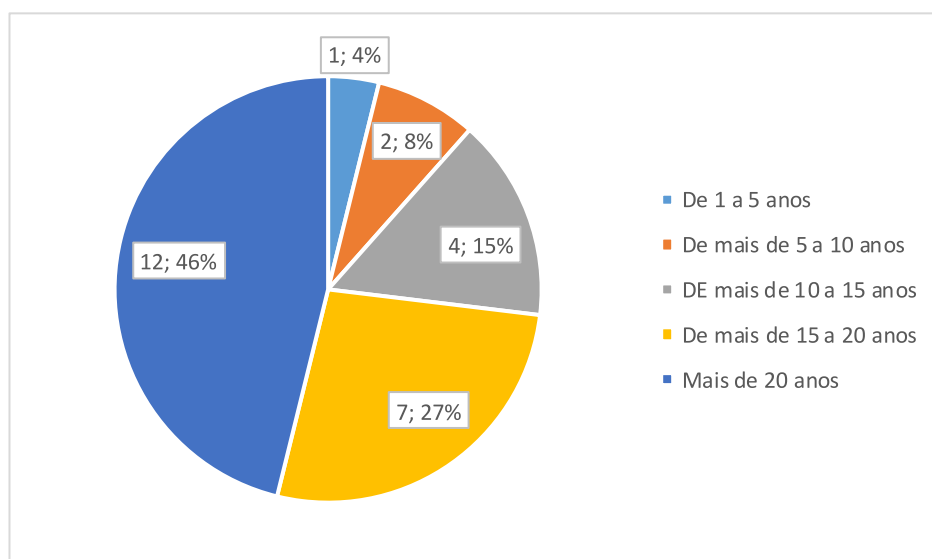
Gráfico 1 – Função dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora.

A segunda categoria analisada, “tempo de atuação” dos profissionais nas instituições, indica o quanto as políticas de incentivo à formação continuada (internas e externas à escola) podem contribuir na superação de paradigmas relacionados à inclusão escolar que ainda pairam nos contextos educativos e no conhecimento de novas abordagens que vêm transformando a temática ao longo do tempo. Além disso, a presença de disciplinas associadas à inclusão escolar é realidade recente em cursos de graduação – com exceção de cursos específicos na área da Educação Especial ou Educação Inclusiva. Dos participantes, conforme aponta o Gráfico 2, 46% atuam há mais de 20 anos na educação (12 participantes), 27% atuam entre mais de 15 e 20 anos na área educacional (7 participantes), 15% atuam entre mais de 10 e 15 anos (4 participantes); 8% atuam entre mais de 5 e 10 anos (2 participantes); e 4% atuam de 1 a 5 anos (1 participante).

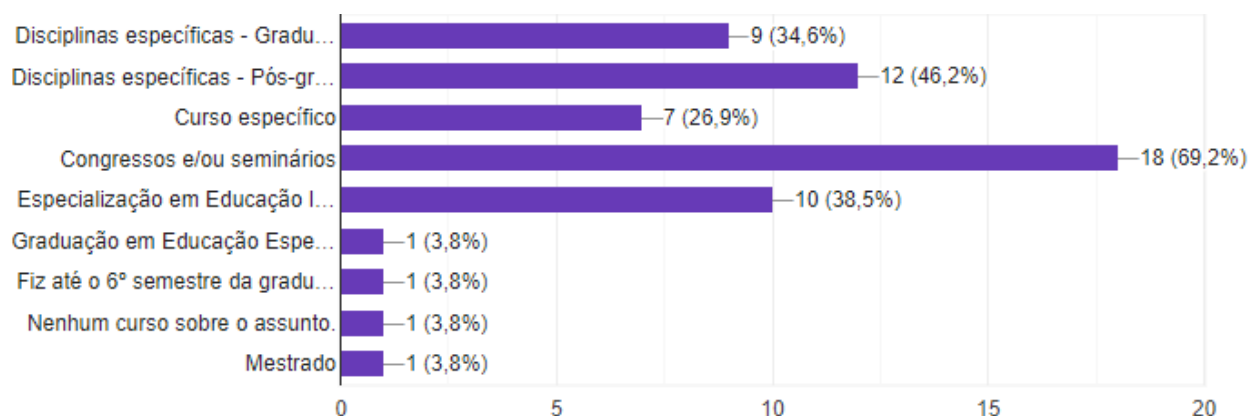
Gráfico 2 – Tempo de atuação dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora.

Já a relevância do incentivo à formação continuada pode ser observada mediante os resultados da categoria “formação sobre inclusão em Educação”, destacados no Gráfico 3. Do total de participantes, apenas 9 (34,6%) sinalizam a graduação como fonte de formação acerca da temática. Outros 12 (46,2%) obtiveram sua formação em cursos de pós-graduação; 7 (26,9%), em cursos específicos; 18 (69,2%), em congressos e/ou seminários; 10 (38,5%), em especializações em Educação Inclusiva; 1 (3,8%), em curso de mestrado; e 1 (3,8%), até então, não fez e/ou participou de formação sobre a temática.

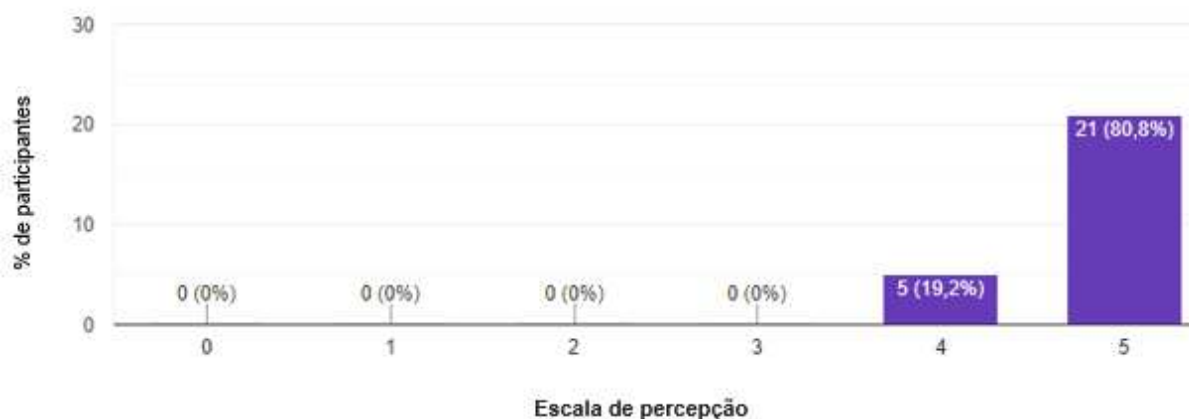
Gráfico 3 – Formação sobre inclusão em Educação



Fonte: Elaborado pela autora.

Também considerando as respostas dos participantes ao questionário, foram possíveis outras análises reflexivas, distintas das relacionadas aos Relatórios Finais. (RIO GRANDE DO SUL, 2017a, 2018b, 2019). Observa-se, por exemplo, que 100% dos participantes possuem percepção máxima sobre “a identidade da escola (valores, crenças e princípios) expressar compromisso com direitos humanos, diversidade, equidade, participação e sustentabilidade”, conforme demonstra o Gráfico 4.

Gráfico 4 – A identidade da escola



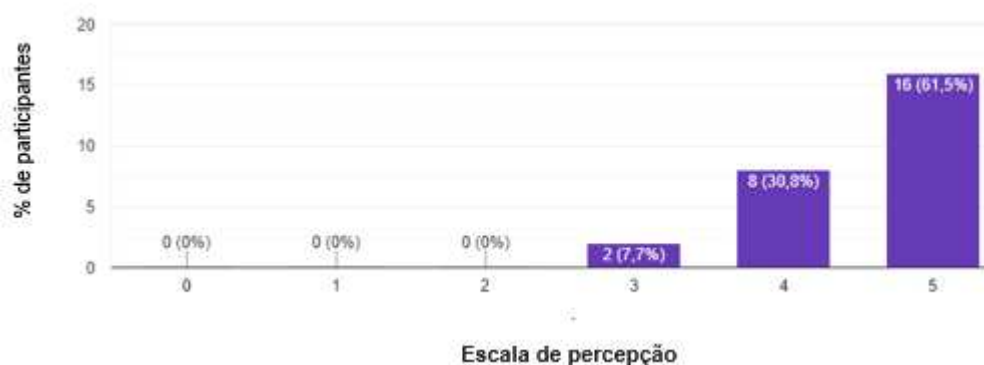
Fonte: Elaborado pela autora.

Ademais, quase a totalidade dos participantes, ou seja, 24 (92,3%), indicam que “o trabalho colaborativo e cooperativo (direção, coordenação, professores e demais funcionários) serve de exemplo à colaboração e cooperação entre os estudantes”. Para 84,6% (22 participantes), “a equipe diretiva e os professores estão relacionados a outros profissionais, como o professor de AEE (rede de apoio interna), para suporte mútuo, desenvolvimento profissional (formação contínua) e desenvolvimento de

práticas que eliminem ou reduzam barreiras e obstáculos à aprendizagem e participação de todos os estudantes”.

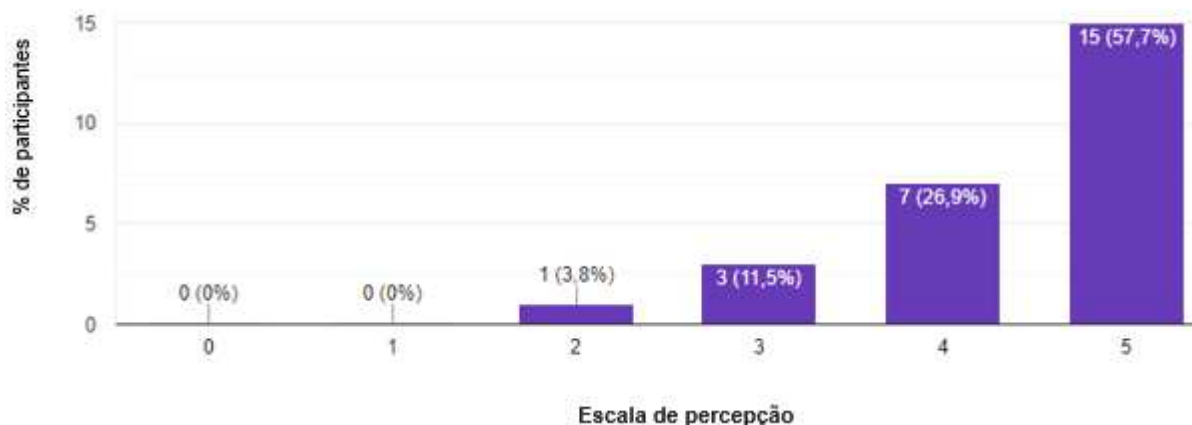
Os Gráficos 5 e 6, a seguir, ilustram esses percentuais.

Gráfico 5 – Trabalho colaborativo e cooperativo entre equipe diretiva, professores e demais funcionários



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 6 – Relação da equipe diretiva e dos professores com profissionais para suporte mútuo



Fonte: Elaborado pela autora.

Dos respondentes, 76,9% percebem que “equipe diretiva, professores e estudantes reconhecem oportunidades de aprendizagem na diversidade e nas diferentes capacidades das pessoas” (Gráfico 7). Ao encontro disso, 88,4% dos profissionais possuem percepção máxima de que “a comunidade escolar é constituída pela diversidade étnica, cultural, racial, social, religiosa” (Gráfico 8).

Gráfico 7 – Reconhecimento de oportunidades de aprendizagem na diversidade e nas diferentes capacidades das pessoas



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 8 – A comunidade escolar é constituída pela diversidade étnica, cultural, racial, social e religiosa



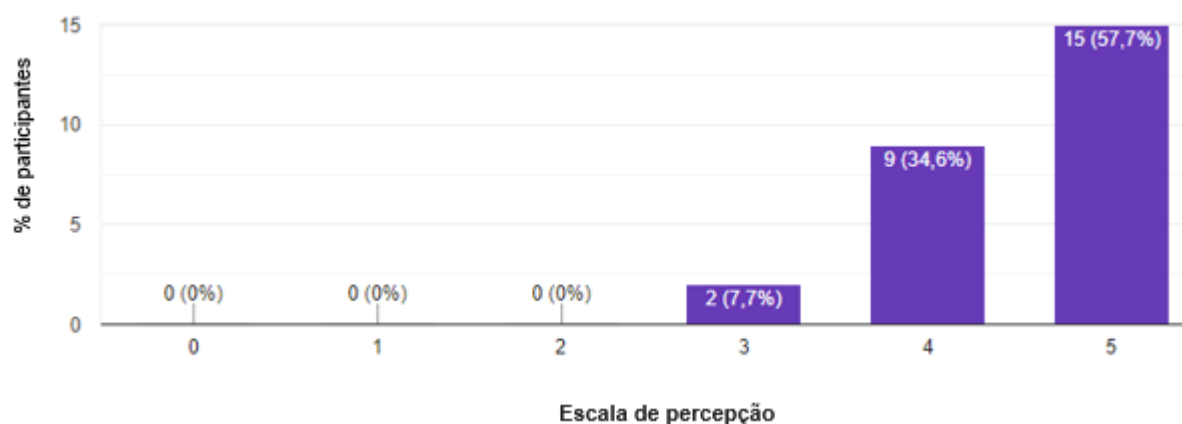
Fonte: Elaborado pela autora.

No que concerne ao “planejamento do professor prever atividades abarcar apresentação oral, discussão, escuta, leitura, escrita, música, desenho, resolução de problemas, teatro, biblioteca, tecnologias digitais, atividades práticas, atividades coletivas e individuais, envolvendo todos os estudantes da turma”, o percentual de percepção máxima aumenta para 96,23%. Quanto à existência de “plano de acolhida aos novos estudantes, às famílias, aos professores e aos funcionários, independentemente do período do ano em que ingressam na escola”, o percentual de percepção máxima é de 80,8%.

Para 80,7% dos respondentes, “os estudantes são incentivados a compartilharem suas habilidades e seus talentos em eventos internos e externos à

escola, como, por exemplo, falar outra língua, fazer malabarismos, jogar xadrez, fazer origami e tocar um instrumento”. Já “O professor de AEE estar disponível para todos os estudantes, as famílias e os professores da escola” é percepção de 88,4% dos respondentes, percentual que sobe para 92,3% quando a questão se refere ao “profissional de apoio estar disponível a todos os estudantes, as famílias e os professores da turma”, conforme Gráfico 9.

Gráfico 9 – Profissional de apoio disponível a todos os estudantes, as famílias e os professores da turma



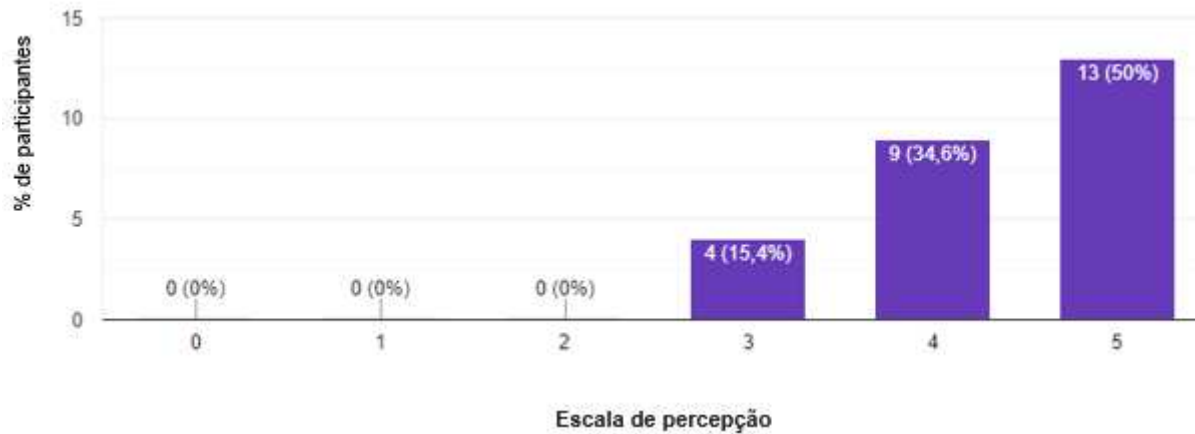
Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre a “existência de um plano de valorização da vida e de cuidados das relações humanas (autoconhecimento, prevenção ao *bullying* e *ciberbullying*, prevenção ao suicídio e autolesão...) relacionado ao desenvolvimento curricular”, mais da metade dos participantes, ou seja, 84,6%, possuem percepção máxima acerca desse indicador em seus espaços de atuação (Gráfico 10).

Transformar a realidade para que contribua, desde a educação, ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa, que reconheça a igual dignidade de todos os sujeitos e ofereça a estes oportunidades equiparadas para que aprendam, requer uma conjunção de políticas e práticas educativas para a equidade com uma perspectiva ecológica, sistêmica e local. (SARRIONANDIA, 2019). Os dados do questionário permitem inferir realidades diversas entre as escolas privadas de ensino regular de Porto Alegre no que diz respeito à consolidação da superação das diversas barreiras à inclusão escolar, estando algumas em estágio mais avançado do que outras. Há um campo de possibilidades e de políticas – como processos discursivos e práticas pedagógicas – relacionado diretamente às decisões administrativas e

pedagógicas que envolvem diferentes atores e independem de normativas, pois fazem parte do papel social da escola.

Gráfico 10 – Plano de valorização da vida e de cuidados das relações humanas



Fonte: Elaborado pela autora.

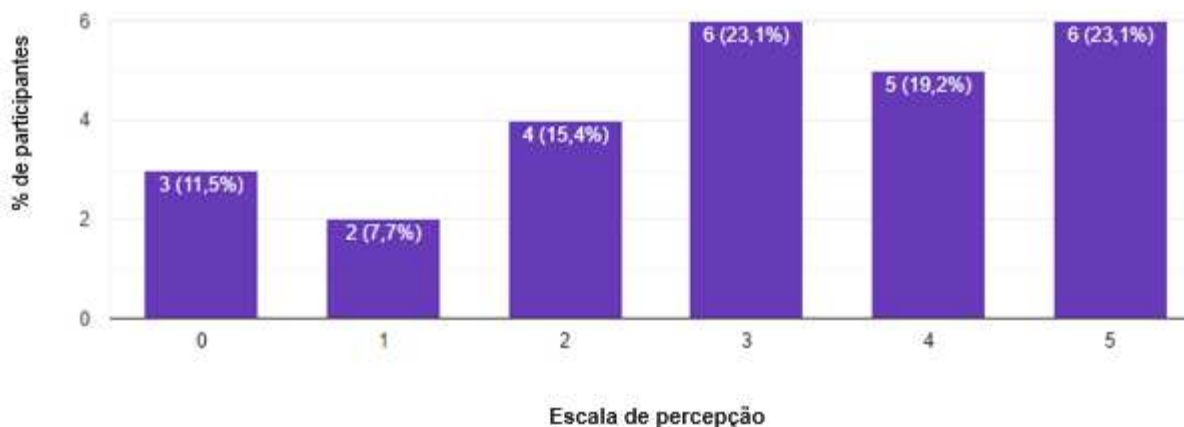
As respostas dos participantes indicam que o assunto não é mais novidade ou prática desconhecida para nenhuma das escolas. Dessa forma, os indicadores destacados neste estudo indicam elementos que encorajam os profissionais da Educação a tornarem palpável o compromisso e o fortalecimento da cultura da inclusão: trabalho cooperativo e colaborativo entre os diversos atores; rede de apoio interna e externa que se forma para identificar e superar barreiras à aprendizagem e participação; plano de acolhida a todos que ingressam na comunidade educativa; e espaços que reconhecem a diferença, combatem a violência e a discriminação e incentivam a expressão de talentos e aptidões.

A esse respeito, cabe ressaltar, ainda, que identificar barreiras à aprendizagem e à participação nada tem a ver com apontar o que há de errado com a escola. A inclusão é um processo incessante que envolve o descobrimento e a remoção progressiva dos limites à participação e à aprendizagem. Nesse sentido, a ausência de percepção, a percepção mínima e a percepção mediana dos participantes acerca de respostas contidas no questionário revelam as barreiras e os obstáculos que impedem as escolas de se desenvolverem de maneira cada vez mais responsiva e inclusiva, ou seja, evidenciam as tarefas mais urgentes que as escolas devem investir para encurtar distâncias entre os desejos e a realidade inclusiva. (SARRIONANDIA, 2019).

Quando perguntados sobre a “existência de uma horta e/ou um jardim na escola relacionado ao desenvolvimento curricular, onde os estudantes aprendem sobre

produção, distribuição e consumo de alimentos”, a percepção de tal prática inexistente para 3 participantes (11,5%), é mínima para 23,1% (6 participantes), mediana para outros 6 (23,1%) e máxima para 11 participantes (42,3%), conforme Gráfico 11.

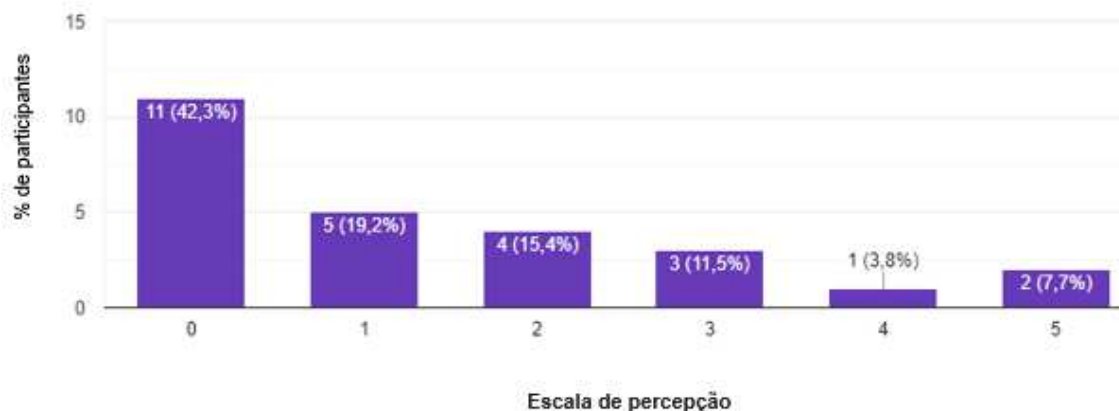
Gráfico 11 – Horta e/ou jardim relacionado ao desenvolvimento curricular



Fonte: Elaborado pela autora.

Os percentuais destacam-se mais ainda quando a questão diz respeito à “existência na escola de um sistema de coleta da água da chuva relacionado ao desenvolvimento curricular, onde os estudantes aprendem sobre a preservação dos recursos naturais e redução da deterioração ambiental do planeta”. Conforme o Gráfico 12, essa prática inexistente para 42,3% dos respondentes, é mínima para 34,6% e é máxima para apenas 3 participantes (11,5%).

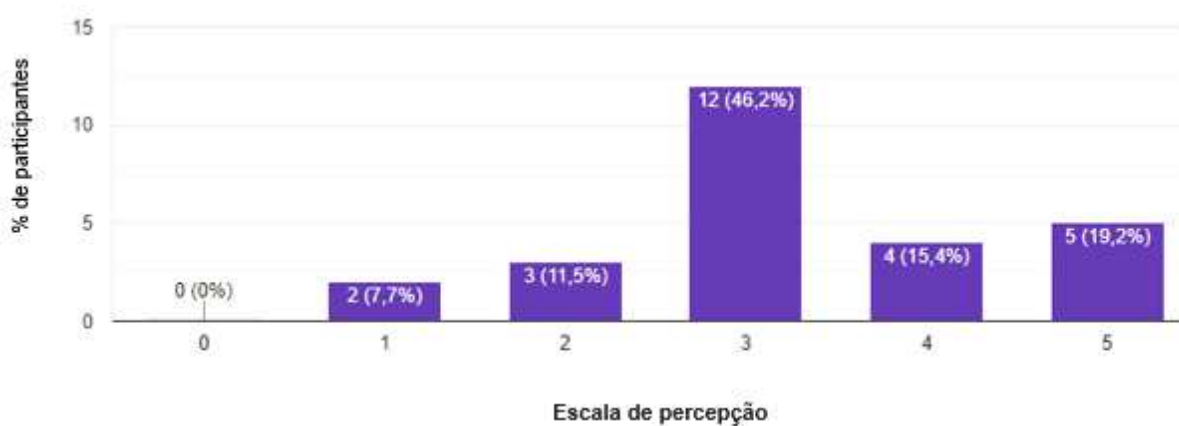
Gráfico 12 – Sistema de coleta da água da chuva relacionado ao desenvolvimento curricular



Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe mencionar, também, que 12 participantes, ou seja, 46,2%, têm percepção mediana da “existência de um plano de sustentabilidade, produção, distribuição e consumo de alimentos, redução do nível de emissão de carbono e uso consciente da água relacionado ao desenvolvimento curricular”, 19,2% (5 participantes) possuem percepção mínima a esse respeito, e 9 participantes têm percepção máxima (34,6%), conforme Gráfico 13.

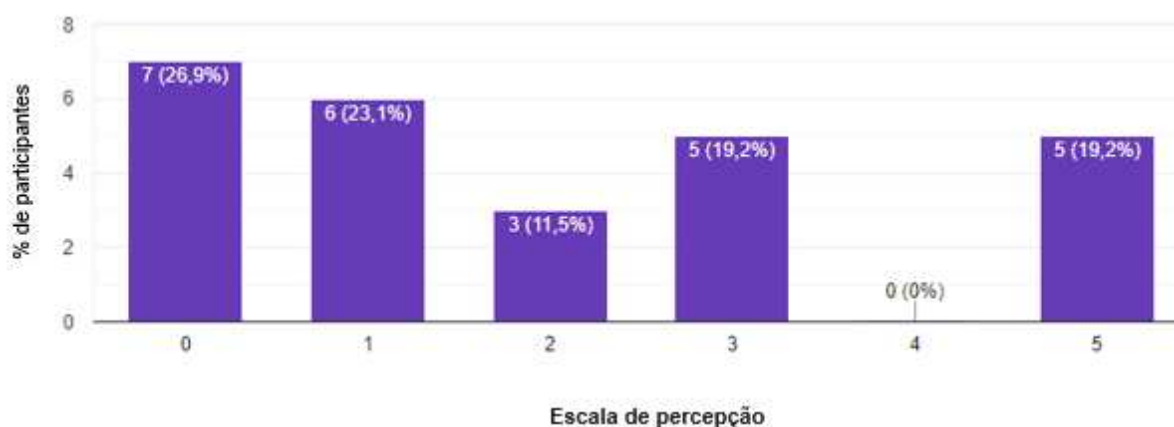
Gráfico 13 – Existência de um plano de sustentabilidade, produção, distribuição e consumo de alimentos



Fonte: Elaborado pela autora.

Também chamam atenção os percentuais do indicador de existência na escola de “um sistema de uso eficiente da eletricidade e redução da emissão de carbono relacionado ao desenvolvimento curricular, onde os estudantes aprendem sobre sustentabilidade ambiental”. Do total de participantes, 7 (26,9%) sinalizam ausência de percepção acerca desse indicador em seus locais de atuação, 9 respondentes demonstram percepção mínima (34,6%), 5 (19,2%), percepção mediana, e outros 5 (19,2%) percepção máxima, conforme evidenciado no Gráfico 14.

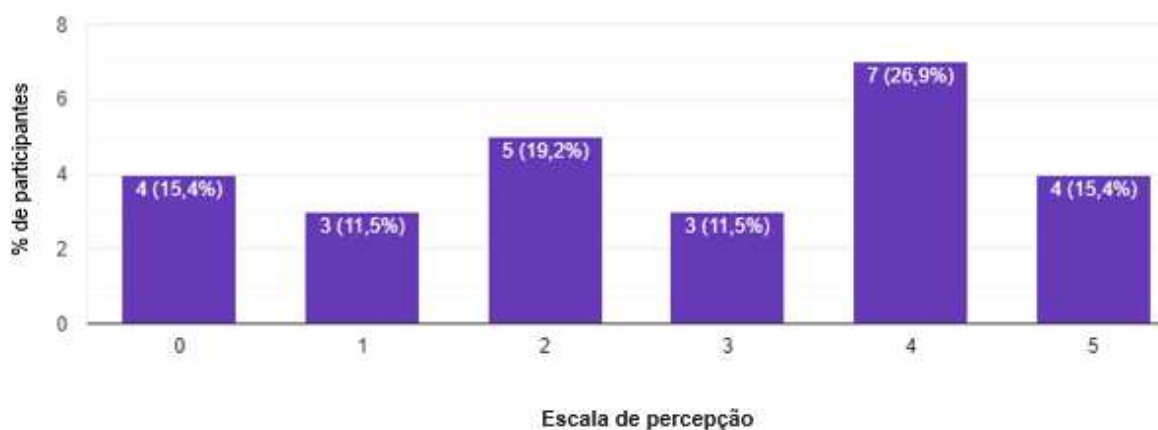
Gráfico 14 – Sistema de uso eficiente da eletricidade e redução da emissão de carbono relacionado ao desenvolvimento curricular



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o Gráfico 15, os percentuais também chamam atenção quando relacionados à “existência de ações de redução de consumo e desperdício dentro e fora da escola, compostagem e reciclagem relacionadas ao desenvolvimento curricular”. No que concerne a esse aspecto, 15,4% (4 participantes) indicam ausência de percepção nos locais de atuação, 30,7% (8 participantes) apontam percepção mínima, 11,5% (3 respondentes) indicam percepção mediana, e 42,3% (11 respondentes) revelam percepção máxima.

Gráfico 15 – Ações de redução de consumo e desperdício dentro e fora da escola

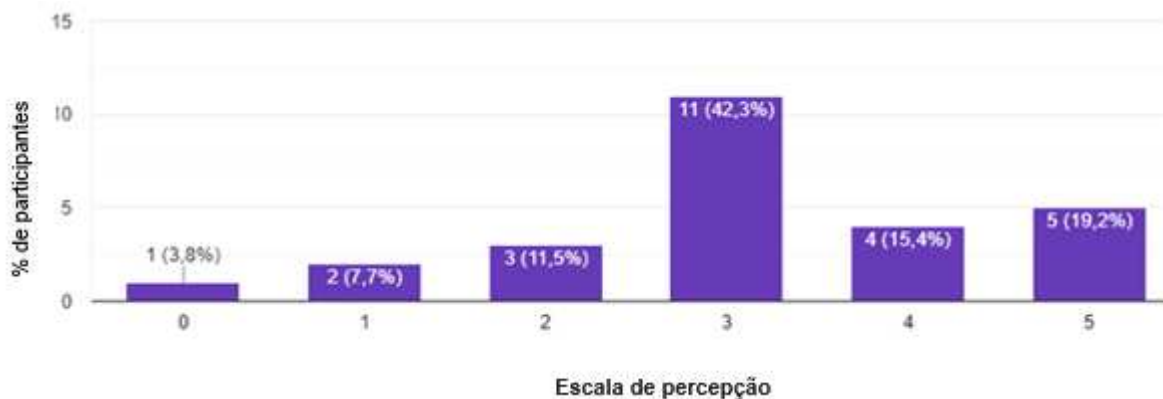


Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando o Gráfico 16, sobre “as famílias serem partícipes do processo de ensino e aprendizagem dos filhos (autoavaliação)”, percebe-se que 42,3% (11 respondentes) possuem percepção mediana sobre esse indicador, e 34,6% (9 respondentes) possuem percepção máxima. Além disso, 5 participantes possuem

percepção mínima (19,2%), e 1 participante (3,8%) não percebe a presença desse indicador em seu local de atuação.

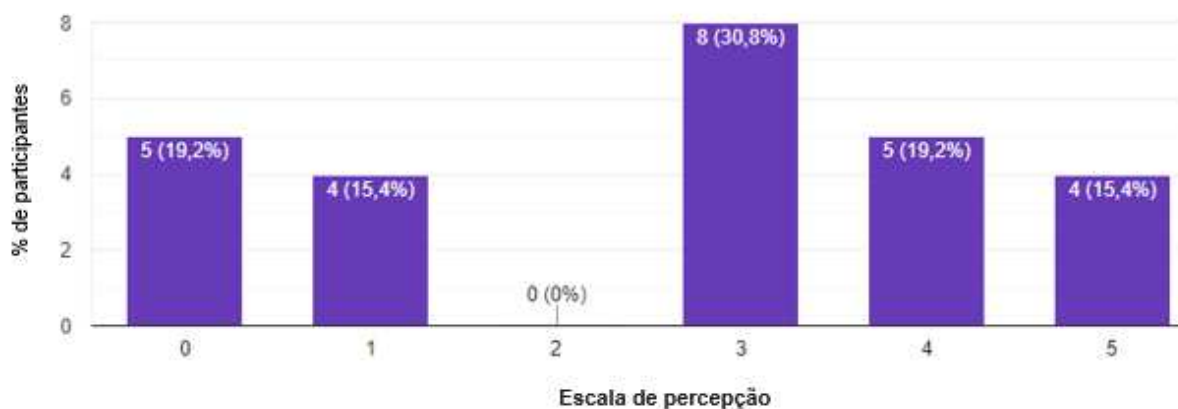
Gráfico 16 – Participação das famílias no processo de ensino e aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora.

Outro indicativo importante está relacionado ao fato de “a escola estabelecer parceria com outras escolas do entorno relacionada ao desenvolvimento profissional e curricular”. O Gráfico 17, a seguir, indica ausência dessa prática para 19,2% (5 participantes), percepção mínima para 15,4% (4 participantes), percepção mediana para 30,8% (8 respondentes) e percepção máxima para 34,6% (9 participantes).

Gráfico 17 – Parceria com outras escolas do entorno



Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando o Index para a Inclusão, entre as ações prioritárias apontadas pelos respondentes para encurtar distâncias entre os desejos e a realidade inclusiva, estão: identificar e atuar sobre as barreiras e os obstáculos que impedem as escolas de se desenvolverem de maneira cada vez mais responsiva e inclusiva; ampliar e fortalecer a relação da escola com a rede interna (educadores e parceiros) e externa

(seu entorno); e relacionar a dimensão curricular às práticas cotidianas da escola, ou seja, inserir e relacionar valores inclusivos aos detalhes de um currículo de direitos globais, às atividades de ensino e aprendizagem e aos espaços de participação democrática, estendendo valores, conhecimentos e saberes a todos os atores da comunidade escolar. (AINSCOW; BOOTH, 2011).

Portanto, os resultados do questionário permitem a construção de um marco referencial que projeta os profissionais da Educação como parte da solução, indicando práticas pedagógicas que percebem a diversidade humana como fato, ou seja, que veem a inclusão escolar como um desafio possível! E, diante do desafio, tais profissionais precisam apresentar a inquietude e a potencialidade para repensar a escola e desenvolvê-la de maneira cada vez mais responsiva e inclusiva, contrariando estereótipos de homogeneidade do passado.

9 CONCLUSÕES

O caminho percorrido nesta investigação revela as interfaces históricas, políticas, sociais e culturais relacionadas ao direito à educação e à transformação das abordagens e políticas de inclusão escolar no Brasil contemporâneo. A temática da inclusão é reveladora da própria humanidade nas diversidades e subjetividades que a constituem, pois implica um reconhecer-se no “outro”, para deslocar-se para “si” nas semelhanças que nos unem como humanos e nas diferenças que nos constituem indivíduos únicos; implica um reconhecer-se em barreiras e obstáculos a que todos estamos sujeitos em algum momento da vida.

O caminho para esta investigação acerca da inclusão já estava lá, mas verdadeiramente só existiu quando o percorri – quando a experiência se tornou manifestação humana. (LARROSA, 2017). As experiências e aprendizagens desta pesquisa possibilitaram “enxergar para dentro”, em um movimento de aproximação às trajetórias de vida pessoal, profissional e acadêmica e de percepção dos sentidos palpáveis e inter-relacionados. O caminho, ao se fazer percurso, trouxe novos sentidos e novos modos de ser, estar e refletir a inclusão escolar a partir de abordagens que vêm transformando a temática ao longo do tempo e levando à compreensão de que, mais do que atender a uma determinação legal, desenvolver escolas cada vez mais responsivas e inclusivas – e, no caso desta tese, especificamente escolas privadas de ensino regular de Porto Alegre – , é imperativo para uma educação que transforma, liberta, reconhece e respeita a diferença como valor humano. (ORRÚ, 2017).

Uma vez reconhecido e aceito o horizonte da diferença como valor humano e o fato de que sempre haverá diversidade e pluralidade nas constituições e manifestações de nossa espécie, é preciso reconhecer também, colocando em prática, os diversos tipos de ensinar e aprender, de relacionar e comunicar e de desenvolver as escolas. (PEROVANO; MELO, 2019). Contudo, o desenvolvimento de escolas inclusivas, na práxis, não é tarefa fácil para nenhuma rede de ensino – quer seja pública ou privada. Não é propósito a ser alcançado com data e hora marcada, mas uma longa caminhada que precisa ser tecida em busca dos sentidos por todos e a todos os seus atores.

Tomando como base os indicadores e critérios de melhoria destacados na Recomendação n.º 3/2017, foi possível analisar e refletir acerca dos efeitos da atuação do Ministério Público na implementação de políticas de inclusão escolar nas escolas privadas de Porto Alegre. Conclui-se que, dos doze indicadores da referida

Recomendação, oito estão impulsionando efeitos positivos na oferta educacional da rede de ensino investigada.

No entanto, por mais que a atuação do MPRS/Peduc-POA esteja sendo na perspectiva extrajudicial e mobilizando efeitos positivos, estes estão relacionados à modalidade de Educação Especial e a procedimentos de implantação do AEE nas referidas escolas, materializando-se com ênfase na contratação de professor especializado, na organização da sala de recursos multifuncionais e em melhorias concernentes à acessibilidade das escolas. (RIO GRANDE DO SUL, 2018b, 2019). Isso significa que os efeitos são, sobretudo, da ordem da garantia do acesso dos estudantes da Educação Especial ao ensino regular privado e da oferta do AEE. (RIO GRANDE DO SUL, 2019). Tal constatação não tira o mérito da atuação do MPRS/Peduc-POA, que se baseia em recortes teóricos e metodológicos dessa modalidade de ensino para fundamentar ações e procedimentos do PAP 1720/2016.

Todavia, é preciso atentar ao fato de que o MPRS/Peduc-POA, ao dar ênfase a abordagens e procedimentos que consideram principalmente a inclusão como autoafirmação legal (por meio de normativas) e a inclusão para a diversidade (educação como direito a todas as pessoas), deixa de focalizar a abordagem da inclusão como uma prática possível (PEROVANO; MELO, 2019) e chaves teóricas como barreiras à aprendizagem e à participação, suporte à diversidade e recursos de apoio à aprendizagem e à participação, fundamentais na revisão, no planejamento e no desenvolvimento escolar que envolva e afete a todas as pessoas da comunidade educativa e seu entorno. (AINSCOW; BOOTH, 2011).

Também se constata que o MPRS/Peduc-POA, ao enfatizar a inclusão a partir das duas referidas abordagens, reforça a ideia de implementação de política como interpretação do texto em si, isto é, como precedente legal. (PEROVANO; MELO, 2019). Embora isso não deixe de ser verdade, é preciso, igualmente, pensar em políticas (textos) sendo atuadas nas práticas escolares, como processos discursivos, propostas pedagógicas, produções dos discentes e docentes e propósitos da escola e da família. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Nessa perspectiva reflexiva e com base no referencial Index para a Inclusão, conclui-se que os efeitos da atuação do MPRS/Peduc-POA estão voltados à dimensão “implementar políticas” (neste caso, políticas e procedimentos da Educação Especial) em detrimento das dimensões “criar cultura” e “desenvolver práticas inclusivas”. Entretanto, de acordo com Booth e Ainscow (2002), é devido à criação de uma cultura

inclusiva nos centros educacionais que ocorreram mudanças nas políticas e práticas inclusivas, as quais puderam ser mantidas e difundidas a novos estudantes e membros de toda a comunidade escolar. Assim, a inclusão escolar e suas práticas vão, a cada nova experiência vivida e narrada – como esta pesquisa –, tornando-se palpáveis e constituindo desafios possíveis.

Diante do contexto revelado de que as escolas privadas de ensino de Porto Alegre estão em uma caminhada ainda incipiente no que diz respeito à Educação Inclusiva (RIO GRANDE DO SUL, 2019), seria relevante que a Recomendação n.º 3 contemplasse indicadores que adotassem providências pedagógicas voltadas a um desenvolvimento escolar cada vez mais inclusivo, como diálogos e debates sistemáticos sobre inclusão escolar, formação continuada, constituição de grupos de trabalho e pesquisa, elaboração de plano de desenvolvimento escolar, constituição de currículo em direitos globais e ampliação do espaço de participação de estudantes, educadores e famílias, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da aprendizagem e participação de todos os atores da comunidade escolar.

Expostas as contribuições que julgo relevantes como resultado desta pesquisa – tanto quanto os olhos conseguiram alcançar –, registro algumas limitações à conclusão deste percurso acadêmico, em meio ao contexto pandêmico da COVID-19. Diante da necessidade do cumprimento das medidas sanitárias e de distanciamento social, ficou impossibilitada a continuidade da pesquisa nos documentos do PAP 1720/2016 junto ao MPRS/Preduc-POA, bem como a sistematização, a análise e o compartilhamento dos dados sobre as visitas realizadas ao Grupo 4 de escolas por parte da Preduc-POA. Em decorrência, não foi possível sistematizar e realizar nesta investigação análises comparativas desses dados com os dos Grupos 1, 2 e 3. Além disso, foi necessário alterar o percurso metodológico da pesquisa – de visita e entrevista presencial para questionários on-line ou por e-mail – e readequar o cronograma de conclusão deste estudo.

Ao longo desta investigação, diálogos de parcialidade e incompletude foram sendo travados, buscando reflexionar as políticas de inclusão escolar no contexto das escolas privadas de ensino regular de Porto Alegre. Convites foram sendo realizados ao/à leitor/a para que adicione, reinvente, ressignifique algumas formulações, fundamentações e ideias aqui apresentadas, dando continuidade a esta pesquisa ou iniciando outros percursos relacionados ao desenvolvimento de escolas cada vez mais inclusivas e responsivas, uma vez que as instituições de ensino são responsáveis pela

promoção e pelo desenvolvimento das condições de aprendizagem. Ou seja, concerne também à instituição escolar, quer seja pública ou privada, em articulação com outros setores da sociedade, atuar as políticas em conjunto com todos os atores da comunidade escolar, oferecer respostas mais ajustadas à diversidade que caracteriza o ser humano e desenvolver educação de qualidade.

Com o desejo sincero de que você, leitor/a, assim como eu, sinta-se desafiado a experienciar e a tentar fazer e, principalmente, encorajado a criar novos arranjos, recursos e apoios que contribuam para superar barreiras à aprendizagem e à participação – focalizando aquelas sobre as quais professores, estudantes e suas famílias podem fazer alguma coisa, especialmente quando trabalham juntos –, encerro esta tese. É preciso continuar corajoso/a, resiliente, resistente e sobrevivente para romper paredes e muros; para alargar os horizontes do entorno da escola; para esticar (a)braços com a comunidade escolar, outras escolas, universidades, redes de proteção e órgãos gestores; para construir conhecimentos e saberes de forma colaborativa; e para cada vez mais idear espaços de escutas, diálogos e debates sistemáticos da inclusão como uma experiência vital, de autofortalecimento e de capital relevância para a humanidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, D. de M. G. de. **O privado e o especial**: análise de um recorte do atendimento educacional de alunos com necessidades educativas na Rede Privada do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 129-149.
- ANDRADE, C. D. de. **Alguma poesia**. Birigui: Pindorama, 1930.
- ASSIS, A. E. S. Q. **Direito à educação e diálogo entre poderes**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BARBOSA-LIMA, M. da C.; CASTRO, G. F. de; ARAUJO, R. M. X. de. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 2, p. 235-245, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132006000200009>. Acesso em: 25 out. 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARNES, C.; MENCER, G. Introduction: exploring the divide. In: BARNES, C.; MENCER, G. **Exploring the divide**: illness and disability. Leeds: Disability Press, 1996. p. 11-16.
- BARROS, M. de. **Infantis**. São Paulo: Leya, 2013.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BERTOLINI, J. O conceito de biopoder em Foucault: apontamentos bibliográficos. **Saberes**: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação, Natal, v. 18, n. 3, P. 86-100, dez. 2018.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: os alunos com necessidades educacionais especiais. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD). **Sobre a BDTD**. Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 2019. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 19 maio 2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução de Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: Unesco/CSIE, 2011.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. 2. ed. Tradução de Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: Unesco/CSIE, 2002.

BRASIL. **Constituição Política do Imperio do Brazil**. Manda observar a Constituição Política do Imperio, offerecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 28 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 17 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 17 jan. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras

providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. **Projeto escola viva** – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm#:~:text=Esta%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20tem%20por%20objetivo,sua%20plena%20integra%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20sociedade.&text=Cooperar%20entre%20si%20a%20fim,as%20pessoas%20portadoras%20de%20defici%C3%A4ncia. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras,

e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

BRASIL. **Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 17 jan. 2019.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Presidência da República, 2009c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009d. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 25 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Cartilha do censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Brasília: SDHPR/SNPD, 2012. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 31 jan. 2019.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CELLARD, A. A análise documental. *In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a02v1658.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2019.

CORREIA, L. de M. **Educação especial e inclusão**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2010.

CORSETTI, B. A política educacional e as diretrizes para a formação de professores. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2004, Curitiba. Anais [...]* Curitiba: Champagnat, 2004. p. 1-12.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1985.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

DAMASCO, D. G. de B. **O direito à educação: a atuação das promotorias de justiça e de defesa da educação do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, entre**

2001 e 2007. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

DOMINGOS, N. V.; MARASINI, R. D. F.; AMORIM, R. V. Ação civil pública: principais aspectos. **Jus.com**, abr. 2018. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/65693/acao-civil-publica-principais-aspectos>. Acesso em: 23 ago. 2019.

DORNELES, S. S. Da inclusão escolar ao sistema educacional inclusivo. **Revista Textual**, Porto Alegre, v. 2, n. 24, p. 22-28, 2016.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

EDUCAR. *In*: DICIONÁRIO etimológico. 25 out. 2019. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/educar/>. Acesso em 25 out. 2019.

FISCHER, M. C. B. Notas sobre saberes da experiência e a constituição de empreendimentos econômicos solidários. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 49, n. 164, p. 139-151, 2004.

FONSECA, V. **Educação especial**: programa de estimulação precoce e uma introdução às idéias de Feuerstein. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade II**: o uso dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, M. Poder e saber. *In*: MOTTA, M. B. (org.). **Estratégia, poder-saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FRITSCH, R. **Travessias na luz e sombra**: as trajetórias profissionais de administradores de recursos humanos – os seus percursos de formação, de trabalho e de profissionalização no âmbito da gestão de pessoas. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

FRITSCH, R.; VITELLI, R. F. trajetórias escolares de “sucesso” de estudantes do Ensino Médio em escolas públicas. **Revista Meta**: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 664-693, 2019.

HUNT, P. **Stigma: the experience of disability**. London: Geoffrey Chapman, 1966.

GAIO, R.; CARVALHO, R. B.; SIMÕES, R. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. *In*: GAIO, R. (org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 147-171.

GALEANO, E. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM, 2017.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 15. ed. Porto Alegre: L&PM, 2021.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas**. 1987. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GINÉ, C. G. *et al.* Claves de futuro en la atención y apoyo a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. ¿Qué nos dice la ciencia? **Siglo Cero**, Salamanca, v. 46, n. 253, p. 81-106, 2015.

HEGARTY, S. Inclusão e educação para todos: parceiros necessários. *In*: RODRIGUES, D. **Educação inclusiva: estamos a fazer progressos?** Cruz Quebrada: FMH Edições, 2006. p. 67-73.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo escolar da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 01 fev. 2019.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KAUFFMAN, J. M. **Education D(r)eform: brght people sometimes say stupid things about education**. Lanham: The Scarecrow Press, 2002.

KLAUS, V. **Desenvolvimento e Governamentalidade (Neo)liberal: da Administração à Gestão Educacional**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KRAEMER, G. M. **A modulação das condutas das pessoas com deficiência no direito à escola comum brasileira**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de

Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 55-92.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, J. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, J.; KOHAN, W. Apresentação da coleção. *In*: RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-38.

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 21, p.153-169, maio/ago. 2009.

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

LOPES, M. C.; RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, 2013.

MACHADO, A. **Proverbios y cantares**. Madrid: Espasa-Calpe, 1983.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. As bases biológicas do conhecimento humano. Tradução de Jonas P. Santos. Campinas: PSYII, 1995.

MEDEIROS, M.; DINIZ, D. Envelhecimento e deficiência. *In*: CAMARANO, A. A. (org.). **Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?** Rio de Janeiro: IPEA, 2004. p. 107-120. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pessoa-idosa/Livro%20Os%20novos%20Idosos%20Brasileiros%20-%20muito%20alem%20dos%2060.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

MENEZES, E. da C. P. de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, N. C.; OLIVEIRA, L. A. de; SANTOS, J. M. V. O materialismo histórico e suas categorias de análise: algumas considerações. *In*: SEMINÁRIO DE PEDAGOGIA,

7., 2013, Cornélio Procópio. **Anais** [...] Cornélio Procópio: UENP, 2013. p. 183-200. v. 1.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 19 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Salamanca**. Salamanca: ONU, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **O direito à educação**: as diretrizes de revisão de leis e políticas. Paris: Global Education Monitoring Report, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Brasília: Unesco, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Global education monitoring report summary 2020**: Inclusion and education: all means all. Paris: Unesco, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721>. Acesso em: 09 ago. 2020.

ORRÚ, S. E. Possibilidades de (re)inventar a inclusão para os aprendizes do século XXI: contribuições da filosofia da diferença de Gilles Deleuze. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 62, p. 1127-1158, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/issue/view/1513>. Acesso em: 2 ago. 2019.

ORRÚ, S. E. A inclusão menor e o paradigma da distorção. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

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

PEROVANO, L. P.; MELO, D. C. F. **Práticas inclusivas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019.

PESSOA, F. **Primeiro Fausto**. Editora: Iluminuras, 1996.

POCHMANN, M.; SILVA, L. C. Concentração espacial da produção e desigualdades sociais. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos Regionais**, São Paulo, v. 22, e202004, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22296/2317-1529.rbeur.202004>. Acesso em: 09 ago. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria do Planejamento Municipal. **Regiões de planejamento e macrozonas com bairros vigentes**. Porto Alegre, 2019. Disponível em: http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/spm/usu_doc/regpla+macroz+bairros_vig.pdf. Acesso em: 19 out. 2019.

PREFEITURA DE PORTO ALEGRE. **Como a população pode participar**. Porto Alegre, 2021. Fonte: https://www2.portoalegre.rs.gov.br/spm/default.php?p_secao=127. Acesso em: 28 mar. 2021.

QUINTANA, M. **Apontamentos de história sobrenatural**. Porto Alegre: Globo, 1976.

RANIERI, N. B. S.; ALVES, A. L. A. (org.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/direito_a_educacao_e_direitos_na_educacao_em_perspectiva_interdisciplinar_2018.pdf. Acesso em: 28 set. 2019.

RECH, T. L. **Da escola à empresa educadora: a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 56, de 18 de janeiro de 2006**. Regula as normas da modalidade de Educação Especial e sua aplicabilidade no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/10127/parecer-n%c2%ba-0056-2006>. Acesso em: 20 fev. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEEed nº 310, de 15 de setembro de 2010**. Estabelece procedimentos para a inserção de de Ensino. Porto Alegre, 2010a. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202001/17165651-1285611084reso-0310.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEEed nº 251, de 02 de outubro de 2010**. Regulamenta a implementação, no Sistema Estadual de Ensino, do disposto na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e dá outras providências. Porto Alegre, 2010. Disponível em: https://www.sinprors.org.br/arquivos/legislacao/Parecer_CEEed_251_2010.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. **Parecer nº 922/2013**. Processo SE nº 429/19.00/13-8. Manifesta-se sobre a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas do Sistema Estadual de Ensino. Rio Grande do Sul: Conselho Estadual de Educação, 2013. Disponível em:

<https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202001/17165707-1386258025pare-0922.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério Público do Rio Grande do Sul. Promotoria de Justiça Regional de Educação de Porto Alegre. **Procedimento Administrativo sobre a avaliação da oferta da Educação Inclusiva nas escolas privadas de Porto Alegre**. DOC. nº 01411.01720/2016. Porto Alegre, 2016a.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério Público do Rio Grande do Sul. Gabinete de Assessoramento Técnico/Unidade de Assessoramento em Direitos Humanos. **Parecer Técnico referente a avaliação da oferta da Educação Inclusiva nas escolas privadas de Porto Alegre**. DOC. nº 0115/2016. Porto Alegre, 2016b.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério Público do Rio Grande do Sul. Gabinete de Assessoramento Técnico/Unidade de Assessoramento em Direitos Humanos. **Relatório Final sobre a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, na Rede Privada de Porto Alegre**. DOC. nº 0036/2017. Porto Alegre, 2017a.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério Público do Rio Grande do Sul. Promotoria de Justiça Regional de Educação de Porto Alegre. **Recomendação às instituições de ensino privadas de Porto Alegre**. DOC. nº 03/2017. Porto Alegre, 2017b.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 54.015, de 10 de abril de 2018**. Dispõe sobre a estrutura básica da Secretaria da Educação. Porto Alegre, 2018a. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/DEC%2054.015.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério Público do Rio Grande do Sul. Gabinete de Assessoramento Técnico/Unidade de Assessoramento em Direitos Humanos. **Relatório Final sobre a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, na Rede Privada de Porto Alegre**. DOC. nº 0020/2018. Porto Alegre, 2018b.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério Público do Rio Grande do Sul. Gabinete de Assessoramento Técnico/Unidade de Assessoramento em Direitos Humanos. **Relatório Final sobre a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, na Rede Privada de Porto Alegre**. DOC. nº 0105/2019. Porto Alegre, 2019.

ROCHA, M. H. da. **Ação civil pública como instrumento de efetivação do direito fundamental à educação digna**. 2016. Dissertação (Mestrado em Direito) –Programa de Pós-Graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SANTOS, A. F. dos. **Descansando do futuro**: reserva de intimidade. Porto: Asa, 2003.

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

SANTOS, I. M. **Inclusão escolar e a educação para todos**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SANTOS, M. P. dos *et al.* O index para a inclusão como instrumento de pesquisa: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 485-496, dez. 2014.

SARRIONANDIA, G. E. **Educación inclusiva**: el sueño de una noche de verano. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2019.

SAORÍN, J. M. **La discapacidad empieza en tu mirada**. Madrid: Delta Publicaciones, 2018.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Equipe e contatos**. Porto Alegre, 2019. Disponível: <https://educacao.rs.gov.br/equipe>. Acesso em: 10 out. 2019.

SOARES, M. A. L.; CARVALHO, M. de F. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

THE UNION OF THE PHYSICALLY IMPAIRED AGAINST SEGREGATION (UPIAS). **Fundamental principles of disability**. London: UPIAS, 1976.

UNIÃO EUROPEIA. Secretariado-Geral do Conselho, **Educação inclusiva**. Madri: União Europeia, 2018. Disponível em: http://www.ssexbbox.com/wp-content/uploads/2019/02/pt_brochure-inclusive-communication-in-the-gsc.pdf. Acesso em: 5 mar. 2021.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO. **Intervención**. Calidad de vida e inclusión social. Bilbao, 2020. Disponível em: <https://www.deusto.es/cs/Satellite/deustoresearch/es/inicio/centros-equipos-e-investigadores/equipos-de-investigacion/intervencion-calidad-de-vida-e-inclusion-social/equipoinvestiga>. Acesso em: 23 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR). **História**. São Carlos: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, 2020.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Catálogo de teses da Universidade de São Paulo, 1992**. São Paulo: USP, 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Juramento pedagogia**. Porto Alegre, 14 nov. 2016. <https://www.ufrgs.br/colacoesdegrau/2016/11/14/juramento-pedagogia/>. Acesso em: 21 ago. 2019.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. *In*: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179-217.

VEIGA-NETO, A. Biopoder e dispositivos de normalização: implicações educacionais. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL IHU, 11., 2010, São Leopoldo. **Anais [...]** São Leopoldo: Casa Leiria, 2010. p. 10-24.

VELHO, G. O estudo do comportamento desviante: a contribuição da antropologia social. *In*: VELHO, G. **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. 6. ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985. p. 11-28.

WACHOWICZ, L. A. A dialética na pesquisa em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 171-181, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3541/3457>. Acesso em: 23 set. 2019.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO UTILIZADO PELA PREDUC-POA

(continuação)

2.4. Recursos humanos para turmas com alunos com NEE ensino médio:

Turma/Nível Nº profissional respons.									
Professores									
Profissional de apoio exclusivo									
Profissional de apoio compartilhado									
Estagiário									
Nº de Alunos na turma									
Nº de alunos c/NEE na turma									

3. RECURSOS HUMANOS DA ESCOLA:

Profissionais:	N.º total	Carga(s) horária(s)
Professores na Direção da Escola		
Orientadores		
Supervisores		
Coordenador Pedagógico		
Professores Ensino Regular		
Professores de AEE		
Professores substitutos		
Intérpretes de libras		
Profissionais de apoio de AEE		

ANEXO A – QUESTIONÁRIO UTILIZADO PELA PREDUC-POA

(continuação)

4. MATERIAIS DA SALA DE RECURSOS:

Equipamentos e materiais didático-pedagógicos da Sala de Recursos	Sim	Não	Quantidade
Microcomputador com gravador de CD, leitor de DVD e terminal			
Monitor de 32" LCD			
Fones de ouvido e Microfones			
Scanner			
Impressora laser			
Impressora braille			
Máquina braille			
Teclado com colméia			
Mouse com entrada para acionador			
Acionador de pressão			
Bandinha Rítmica			
Dominó			
Dominó de animais em Língua de Sinais			
Material Dourado			
Esquema Corporal			
Memória de Numerais			
Memória de antônimos em Língua de Sinais			
Software para comunicação alternativa			
Software para produção de Desenhos Gráficos e Táteis			
Sacolão Criativo			
Quebra cabeças sobrepostos (seqüência lógica)			
Tapete quebra-cabeça			
Conjunto de lupas manuais (aumento 3x, 4x e 6x)			
Lupa eletrônica			
Dominó com Textura			
Plano Inclinado – Estante para Leitura			
Mesa redonda			
Cadeiras para computador			
Cadeiras para mesa redonda			
Armário de aço			
Mesa para computador			
Mesa para impressora			
Quadro melanínico			
Reglete de Mesa			
Punção			
Soroban			
Guia de Assinatura			
Globo terrestre Adaptado			
Kit de Desenho Geométrico Adaptado			
Calculadora Sonora			

Observação:

ANEXO A – QUESTIONÁRIO UTILIZADO PELA PREDUC-POA

(conclusão)

5. CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEE):

Nome do (a) aluno (a)	Idade	Escolaridade (EI, EF, EM, EJA)	Deficiência (descrever tipo), transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades	Turma		
				Ano	Turno	Necessidade de Profissional de apoio ⁵⁸

⁵⁸ Sim ou não.