

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

MARIA MARGARETH RODRIGUES DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: desafios, possibilidades e enfrentamentos na prática
de gestão escolar.**

**São Leopoldo
2018**

MARIA MARGARETH RODRIGUES DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: desafios, possibilidades e enfrentamentos na prática
de gestão escolar.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, como requisito à obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Daianny
Madalena Costa

SÃO LEOPOLDO - RS

2018

S237e Santos, Maria Margareth Rodrigues dos.
Educação inclusiva: desafios, possibilidades e enfrentamentos na prática de gestão escolar. / Maria Margareth Rodrigues dos Santos. – São Leopoldo – RS, 2018.
140 f.

Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, São Leopoldo, RS, 2018.
Orientadora: Daianny Madalena Costa.

1. Educação inclusiva. 2. Necessidades Educacionais Especiais. 3. Diversidade. 4. Aprendizagem. 5. Equipe Gestora. I. Costa, Daianny Madalena. II. Título.

CDD: 370

MARIA MARGARETH RODRIGUES DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: desafios, possibilidades e enfrentamentos na prática
de gestão escolar.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, como requisito à obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional. Orientadora: Profa. Dra. Daianny Madalena Costa

Aprovada em: ____/____/2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Daianny Madalena Costa

Doutora em Educação pela UNISINOS - Professora Permanente da UNISINOS

Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha

Doutora em Serviço Social pela PUCRS - Professora Titular da UNISINOS

Profa. Dra. Marta Quintanilha Gomes

Doutora em Educação pela UFRGS - Professora Adjunta da Fundação
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre - RS

SÃO LEOPOLDO - RS

2018

Aos meus netos,
Guilherme e Maria Luísa,
presentes de Deus na minha vida!
Em vocês vejo a continuidade de minha existência.

AGRADECIMENTO

A **Deus** que fez em mim maravilhas! Grandioso és Tu, Senhor! A Ti, toda honra e toda glória!

Ao Sérgio, meu esposo, pelo companheirismo e apoio incondicional.

Às minhas filhas, Sanmya Danielle e Renata Laís, pelo incentivo, apoio, colaboração, e por se fazerem o melhor presente em minha vida, preenchendo-a de tamanha felicidade. Amo-as incondicionalmente!

Às minhas irmãs, Elânia e Teresinha, pelo apoio e colaboração constantes.

À Rede Jesuíta de Educação, nas pessoas de Ir. Raimundo Barros e de Pe. Mário Sündermann, pela oportunidade e incentivo.

Às equipes gestoras dos Colégios campo de pesquisa, pela acolhida e ricas contribuições.

À Minha orientadora, Prof.^a Dra. Daianny Madalena Costa, pelas iluminações no percurso, orientando com tolerância, rigor científico e sensibilidade humana.

Às professoras doutoras Maria Aparecida Marques da Rocha e Marta Quintanilha Gomes, pela acolhida ao convite e contribuições na avaliação deste trabalho.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Gestão Educacional da UNISINOS, por contribuírem com sabedoria e competência na mediação da construção do conhecimento.

Aos colegas do curso, pela amizade e rico compartilhamento de experiências.

Aos muitos amigos e amigas que de diferentes formas contribuíram para realização deste projeto.

Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós.

(Mantoan, 2007)

RESUMO

O presente estudo aborda a temática de educação inclusiva, concebida como direitos humanos e que tenha no seu horizonte a garantia de aprendizagem de todos estudantes. Temática considerada de elevada relevância, visto que esta é uma preocupação mundial e que tem impulsionado a busca da garantia de uma educação de qualidade, que favoreça o desenvolvimento de todos os estudantes. O estudo teve como objetivo geral: Analisar os desafios, as possibilidades existentes e os enfrentamentos necessários considerando a política de educação inclusiva e a prática de gestão escolar, com vistas à garantia do direito à aprendizagem. Os fundamentos que subsidiaram a pesquisa consideram acordos internacionais, legislação nacional, a política nacional de educação e a contribuição de diversos autores que estudam esta temática. Realçam a importância de uma educação pautada como direito de todos, evidenciando que a escola deve redimensionar sua organização e aperfeiçoar suas práticas, de modo a reconhecer as diferenças e acolher a diversidade. A pesquisa utilizou-se de uma abordagem qualitativa, foram utilizados os instrumentos de grupo focal e de diário narrativo. Optou-se, para realização da análise, da técnica de Análise de Conteúdo. A pesquisa foi realizada em três colégios da Rede Jesuíta de Educação. A análise permitiu constatar que as equipes gestoras dos colégios evidenciaram uma concepção sobre educação inclusiva que se aproxima do conceito na atualidade, quando explicita que educação inclusiva é a garantia de educação para todos os estudantes, independente de suas condições. Embora tenha relatado em suas práticas fatos relativos apenas aos alunos com necessidades educacionais especiais, o estudo também indica o desafio existente e as possibilidades para uma educação inclusiva, assim como os enfrentamentos necessários ao aperfeiçoamento das práticas de gestão, com vistas a essa educação inclusiva. Tendo maior prevalência a necessidade indispensável de investimento na formação continuada dos educadores, com ênfase nos professores e na equipe gestora, quanto aos pressupostos e práticas relativas à inclusão, com vistas a garantia das condições de aprendizagem dos estudantes, dando ênfase aos que têm necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Necessidades Educacionais Especiais. Diversidade. Aprendizagem. Equipe Gestora.

ABSTRACT

This study highlights the theme inclusive education, conceived like human rights and that has on its horizon the guarantee of all students' learning. That theme is relevant once it's a worldwide concern that has promoted the search for guarantee of an education of quality that favors all the students' development. This study aimed, in a general way, to analyze the challenges, the existing possibilities and the confrontations needed regarding the inclusive education policy and the school management practice concerning the guarantee of the right to learn. The fundamentals that subsidized the research considers international agreements, national legislation, the national education policy and the contribution of several authors that study that theme. They highlight the education ruled as the right of all, pointing that the school must resize its organization and improve its practices to recognize the differences and welcome diversity. The research has a qualitative approach and focus group instrument and narrative diary. To analyze the data, the Content Analysis technique was chosen. The research was carried out in three schools of the Jesuit Education Network. The analysis made it possible to verify the management team of the schools pointed a conception on inclusive education that gets closer to the concept at present when it makes explicit that inclusive education is the guarantee of education for all students, irrespective of their conditions. Although they have mentioned in their practice facts related only to the students with special educational needs, the study also indicates the existing challenge and the possibilities for an inclusive education as well as the confrontations needed for the improvement of the management practices concerning the inclusive education. A higher prevalence can be noticed in the indispensable need of investment in the continuing education of educators emphasizing the teachers and the management team regarding the assumptions and practices related to inclusion aiming at the guarantee of the students' learning conditions highlighting those with special educational needs.

Keywords: Inclusive education. Special Educational Needs. Diversity. Learning. Management team.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Composição das equipes gestoras	25
Quadro 02	Dados Institucionais	25
Quadro 03	Quantitativo de artigos e dissertações consultadas por descritor	33
Quadro 04	Síntese dos artigos selecionados para análise da plataforma SCIELO dos anos de 2017 e 2016	34
Quadro 05	Síntese das dissertações selecionadas para análise da plataforma da CAPES dos anos de 2016 e 2015	36
Quadro 06	Quantitativo de artigos e dissertações consultados e não selecionados da pesquisa por descritores	39
Quadro 07	Concepções expressas	84
Quadro 08	Comentários extra aos questionamentos	85
Quadro 09	Desafios relacionados ao professor	88
Quadro 10	Desafios relacionados à família	89
Quadro 11	Outros desafios registrados no encontro dos grupos focais	90
Quadro 12	Registros de possibilidades	91
Quadro 13	Enfrentamentos evidenciados nos encontros dos grupos focais	94

LISTA DE SIGLAS

ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAC	Centro Alternativo de Cultura
CE	Comissão de Educação da Câmara Federal
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CSF	Centro Santa Fé
CST	Centrais Sindicais de Trabalhadores
FLACSI	Federação Latino-americana de Colégios Jesuítas
FNCE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
ICAJE	Comissão Internacional para o Apostolado da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NUAPE	Núcleo de Apoio Pedagógico
OCA	Projeto Oficinas Culturais Anchieta
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEC	Projeto Educativo Comum
PECAL	Projeto Educativo Comum da América Latina
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca Escolar
PNE	Planos Nacionais de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PP	Proposta Pedagógica

RE	Regimento Escolar
RJE	Rede Jesuíta de Educação
SIPEI	Seminário Internacional de Espiritualidade e Pedagogia Inaciana
SJ	Companhia de Jesus
SQGE	Sistema de Qualidade de Gestão Escolar
TCC	Trabalhos de Conclusão de Curso
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	RELAÇÃO PESSOAL COM O TEMA DA PESQUISA	18
1.2	DESENHO DO PROBLEMA DA PESQUISA	19
1.3	OBJETIVOS DA PESQUISA	21
1.3.1	Objetivo Geral	21
1.3.2	Objetivos Específicos	21
1.4	CAMPO DE EMPIRIA	22
1.5	CAMINHOS METODOLÓGICOS	26
1.6	ANÚNCIO DA ESTRUTURA	30
2	REVISÃO DA LITERATURA	32
3	RECORTES HISTÓRICOS E APORTES LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	40
3.1	MARCO INTERNACIONAL	41
3.2	REALIDADE NACIONAL	44
4	DIREITOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HUMANIDADES REFLETIDAS	48
4.1	POLÍTICAS E DIREITOS À APRENDIZAGEM: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES E ENFRENTAMENTOS	53
4.2	DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO SUBSIDIÁRIA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	58
4.3	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO: COMPROMISSO NA CAMINHADA	66
5	GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	76
6	PERCEPÇÕES DAS EQUIPES GESTORAS: DESVELANDO CONCEPÇÕES, DESAFIOS, POSSIBILIDADES E ENFRENTAMENTOS	82
6.1	DESAFIOS, POSSIBILIDADES E ENFRENTAMENTOS NECESSÁRIOS À PRÁTICA DE GESTÃO ESCOLAR, À GARANTIA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DO DIREITO À APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES EM ANÁLISE	83
6.2	AS ESTRATÉGIAS DA GESTÃO ESCOLAR: MEDIAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DIREITO À APRENDIZAGEM	105
6.2.1	Percepções sobre a Formação dos Educadores	105

6.2.2	Recorte do papel da escola e da família no contexto da educação inclusiva	111
7	DAS ANÁLISES ÀS CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO	114
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS - SEM A PRETENSÃO DE CONCLUIR	118
	REFERÊNCIAS.....	124
	APÊNDICES	131
	APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	132
	APÊNDICE B – SUGESTÃO DE PROJETO DE FORMAÇÃO PARA GESTORES EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA	135

1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva tem ocupado relevante espaço nas discussões sobre educação e tem impulsionado cada vez mais iniciativas, na busca de torná-la realidade. No entanto, as diferentes concepções têm contribuído para limitação de sua efetivação.

Pensar em educação inclusiva envolve pensar, entre outros aspectos, em novos modelos educacionais, em concepções diferenciadas sobre os processos de ensino e de aprendizagem, garantia de direitos humanos e educacionais. Além disso, requer redimensionamentos das propostas pedagógicas das instituições de ensino, pois consiste em colocar em prática um novo conceito.

Uma educação inclusiva vai além da garantia de acessibilidade física e recursos especializados, exigindo uma ruptura com as concepções tradicionais de aprendizagem e do conceito do que se trata uma boa escola. As discussões sobre esse tema têm contribuído para esclarecer a importância de uma educação que respeite a diversidade e responda a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.

Com essa compreensão, é de grande importância considerar o quanto é complexo e exigente atualizar e efetivar os projetos educativos das instituições de ensino, que devem contar com uma gestão comprometida com a efetivação de uma política de educação inclusiva. E é a partir desse pensar que propomos investigar a temática, haja vista a necessidade de melhorar cada vez mais a oferta de educação que atenda às necessidades de todos os estudantes.

Exercer a liderança da escola requer o enfrentamento dessas dificuldades por toda a equipe gestora, havendo a necessidade de comprometimento efetivo de suas lideranças com um processo de mudanças, de superação de paradigmas. É importante considerar que os desafios postos exigem qualificação para agir no contexto diverso que compõe a escola.

Tais desafios somente poderão ser eliminados ou minimizados por meio da convicção de que a escola precisa redimensionar suas ações, construindo novas formas de relacionamentos, no contexto escolar, levando em conta o potencial e a particularidade dos sujeitos de aprendizagem.

A educação inclusiva é uma preocupação mundial que impulsiona a busca de garantia de uma educação de qualidade, que favoreça o desenvolvimento de todos os

alunos. Está ancorada em uma vasta legislação específica, como a Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990), a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) e a Declaração de Dakar: Educação para Todos (Dakar, 2000). Está, portanto, pautada numa concepção de garantia de direito à educação para todos, independentemente de condições pessoais, psicológicas ou sociais, pautada na defesa de que, como diz Oliveira (2009) “a escola é responsável pela aprendizagem de todos os alunos, cabendo não somente ao professor essa responsabilidade, mas, também, aos demais integrantes da escola”.

A Declaração de Salamanca (1994), que estabelece as linhas de ação sobre necessidades educativas especiais, é considerada um grande marco referencial das discussões e definição de políticas educacionais inclusivas. Esse documento amplia o conceito de educação inclusiva e o atendimento educacional das pessoas com necessidades especiais, que já não se restringe somente àqueles com deficiência ou que apresentam altas habilidades ou superdotação, que eram de responsabilidade exclusiva da educação especial.

O Brasil é signatário de diversas convenções internacionais que estabelecem diretrizes e ações a serem assumidas, com vistas à criação de sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. (BRASIL, 2010, p. 9).

Nesse sentido, compreende-se que a educação inclusiva consiste na garantia de aprendizagem de todos os alunos, exigindo a atualização nos processos de gestão escolar e da prática docente. A abertura para novas práticas requer uma concepção clara e formação específica.

Mesmo entendendo a filosofia de uma educação inclusiva como justa e promotora de um contexto educacional melhor para todos, não deixa de ser um grande desafio, visto que não se limita às questões voltadas aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Quando nos limitamos a pensar em educação inclusiva focando somente nas demandas desse aluno, é como

se estivéssemos correspondendo às necessidades dos demais estudantes, o que não necessariamente é verdade.

É verdade que o legado construído pela mobilização das pessoas com deficiência, assim como de outros segmentos discriminados na busca dos direitos dessas pessoas, foi o ponto de partida que contribuiu sobremaneira para evolução dessa discussão. Observando os documentos emanados de Convenções e Fóruns realizados para discutir as demandas das pessoas com deficiência, vê-se que todos encaminham ou reafirmam a proposição de uma educação que contemple as necessidades de aprendizagem de todos os estudantes. E, compreendendo a educação como uma demanda de direitos humanos, esta deve necessariamente contemplar, também, as pessoas com necessidades educacionais especiais, incluídas as com deficiência, que devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento com o propósito de incluir todos os estudantes.

A política educacional brasileira tem avançado em relação à efetivação do direito de todos à educação, estabelecido na Constituição Federal – CF de 1988, e está fundamentada no paradigma da inclusão com base nos direitos humanos e na valorização da diversidade, orientando para a criação de um sistema educacional inclusivo. No entanto, percebe-se que o avanço do ponto de vista legal não tem respondido pedagogicamente. Segundo Mantoan (2006),

[...] esse quadro situacional perpetua desmandos e transgressões ao direito à educação e à não-discriminação que algumas escolas e redes de ensino estão praticando, por falta de um controle efetivo dos pais, das autoridades de ensino e da justiça em geral. Por outro lado, temos avançado, do ponto de vista legal, e há novos caminhos pedagógicos que nos permitem retratar a trajetória de nossas escolas, norteadas pela inclusão. (Mantoan, 2006, p. 187).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei 9.394/96, explicita no capítulo V a importância do atendimento educacional a pessoas com necessidades educacionais especiais, que deve ser *ministrado preferencialmente em escolas regulares* e estabelece que sejam criados serviços de apoio especializados e assegurados currículos, métodos, técnicas, recursos didáticos e organizações específicas para atender às peculiaridades dos alunos. No entanto, observa-se que embora a Lei ofereça o respaldo necessário a práticas inclusivas, a legislação por si só não opera as mudanças necessárias.

Neste contexto, observa-se, com frequência, equipes gestoras das escolas inquietas com o desafio de oferecer uma educação inclusiva, especialmente, com a ampliação da procura de matrículas para estudantes com deficiência, com Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas habilidades ou Superdotação, evidenciando a falta de preparo e até preconceito das instituições de ensino para atendimento a essa demanda. Na maioria dos casos, parece ser concedida a matrícula a esse aluno, mais por imposição legal do que exercício de direito. Além dessa evidência, percebe-se uma visão restrita da educação inclusiva, referenciando as dificuldades apenas ao universo dos estudantes descritos, negligenciando a totalidade dos estudantes da escola que não se enquadram neste universo, mas que, também, necessitam de um olhar diferenciado, e que não dispõem das condições de aprendizagem às quais têm direito.

Dessa forma, considerou-se importante ampliar as análises quanto ao entendimento do conceito de educação inclusiva como garantia de direito humano, reconhecendo os seus desafios, suas possibilidades, e tendo clareza de quais melhorias e mudanças são necessárias para oferta de uma educação verdadeiramente inclusiva destinada a todos, independente de suas condições.

Considerando que a inclusão exige a remoção de barreiras impeditivas de aprendizagem, e que também se faz necessário fomentar respostas educativas para o atendimento das demandas que chegam à escola, é imprescindível que esta se reorganize para poder promover as aprendizagens de todos os estudantes, inclusive daqueles que têm necessidades educacionais especiais. Assim, considerando a complexidade de garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, ressalta-se a importância do papel da gestão, visto que a liderança de uma escola é um dos principais fatores que favorecem a fidelização com a filosofia da instituição e sua prática que, exercida com a competência necessária, define melhores rotinas para a conquista do que é proposto. Nessa perspectiva, é importante que haja clareza da equipe gestora quanto à adoção de estratégias que viabilizem as garantias de aprendizagem de seus educandos.

Neste contexto, considerou-se importante pesquisar o papel dos gestores escolares, como estes percebem educação inclusiva, os desafios, as possibilidades e os enfrentamentos, no sentido de proporcionar uma educação que permita a todos as condições de acesso e a uma educação com aprendizagem de qualidade para todos e para todas, respeitando e considerando a singularidade dos sujeitos.

1.1 RELAÇÃO PESSOAL COM O TEMA DA PESQUISA

Na minha trajetória de trabalho atuei durante onze anos no Departamento de Educação Especial da Secretaria Estadual da Educação - SEDUC, integrando a Assessoria Pedagógica, como supervisora pedagógica e diretora de departamento, oportunidade que me fez investir em estudos relativos a essa modalidade de ensino de educação. Foi uma experiência da maior relevância, com muitas aprendizagens desenvolvidas. Considero que, além dos conhecimentos técnicos e acadêmicos, tive um ganho subjetivo de muita valia. Aprendi a respeitar as diferenças, a ser mais tolerante e, especialmente, compreender que os limites são relativos. Como assessora pedagógica pude elaborar projetos, planejar e realizar a formação de educadores, assessorando a direção do departamento no desenvolvimento das políticas de Educação Especial. Enquanto diretora do Departamento de Educação Especial, fui responsável pela definição e execução das políticas estaduais, relativas à educação especial, no período de 1995 a 2001. Foi uma bela e enriquecedora experiência. Envolvi-me intensamente, contei com uma equipe comprometida com as questões voltadas à educação especial e experimentei o convívio com a equipe do Ministério da Educação que, na época, atuava com afinho para elaborar uma política nacional de educação especial, da qual tive o privilégio de participar das discussões. Nesse contexto, já se discutiam questões voltadas à superação de preconceitos e à necessidade de uma educação inclusiva.

A partir de então, tenho acompanhado a evolução das questões voltadas à educação inclusiva, que teve grande impulso com as mudanças de paradigma, a partir do advento da Declaração de Salamanca, de 1994. A referida Declaração contribuiu para disseminação das discussões voltadas à garantia de uma educação inclusiva, abordando a necessidade de se inserir as pessoas com necessidades educacionais especiais que eram excluídas do ensino regular.

Também atuei como professora de ensino superior em um período de treze anos ministrando, entre outros componentes curriculares, a disciplina de educação especial e de educação inclusiva. Nesta área, também exerci as funções de tutora pedagógica, no Núcleo de Apoio Pedagógico – NUAPE¹, e de psicopedagoga, assistindo aos estudantes da faculdade que apresentavam dificuldades de adaptação

¹ Núcleo de Apoio Pedagógico da Faculdade Santo Agostinho - Teresina- Piauí.

ou dificuldades de acompanhamento dos estudos. Ademais, como professora, coube a mim a orientação de diversos Trabalhos de Conclusão de Curso– TCC, nas áreas de dificuldade de aprendizagem, educação especial e educação inclusiva. Também tive oportunidade de acompanhar algumas produções de trabalhos nesta área, apresentados nas semanas científicas da Faculdade Santo Agostinho.

Hoje, comungando com o entendimento de que não é mais aceitável privar um indivíduo de sua condição humana de direitos, associo-me à discussão e defesa de que, além do direito de acesso à escola, são necessárias as garantias de aprendizagem.

1.2 DESENHO DO PROBLEMA DA PESQUISA

A educação inclusiva, neste estudo, é tomada como garantia de direitos humanos e como direito de aprendizagem; considera que a educação deve ser de todos e para todos, incluindo neste universo, também, as pessoas com necessidades educacionais especiais². Hoje, com o recorte conceitual das pessoas que têm deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, o público-alvo da educação especial³.

A concepção de educação inclusiva consiste em um novo conceito que propõe uma educação que contemple as necessidades de todas as pessoas, que as garantias das condições de aprendizagem dos estudantes sejam, de fato, compromisso das instituições de ensino.

Geralmente, observa-se uma preocupação de gestores educacionais em como atender, em suas instituições de ensino, aos alunos com deficiência, como prática de educação inclusiva. No entanto, não se percebe uma preocupação explícita em como garantir aprendizagem a todos os alunos. Assim, considerando os pressupostos de

² Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional apresentarem:

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

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas à condição, disfunções, limitações ou deficiências;

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

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (Resolução CNE/CEB nº 02/2001, Art. 5º).

³ Considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. (Decreto nº 7.611/2011, Art. 1º § 1º).

Educação Inclusiva, esta não se limitando apenas às pessoas com deficiência, senão a todos que têm alguma necessidade que precisa ser atendida em sua totalidade, compreendendo-a como garantia de direitos humanos. Neste sentido, considera-se importante e necessário um aprofundamento das discussões quanto à educação inclusiva, pois os estudantes devem aprender juntos, com experiências enriquecedoras com seus pares, preferencialmente, da mesma faixa etária.

Considerando o contexto das políticas, da legislação nacional, da formação dos professores, a condução da prática docente e as metodologias adotadas, destaca-se que muitos são os desafios a serem enfrentados pelas instituições de ensino. No entanto, são evidentes, também, possibilidades a partir da compreensão do direito à aprendizagem para todos os estudantes. Assim, é imperativo que as equipes gestoras tenham clareza de quais os enfrentamentos necessários para a garantia de uma educação inclusiva.

Com as evidências a serem detectadas tem-se como finalidade contribuir para o enfrentamento dos desafios postos, destacando-se as possibilidades e apresentando-se estratégias que contribuam com a melhoria dos processos de gestão, de modo a garantir o direito à aprendizagem a todos os estudantes. Pois, lidar com as diferenças é uma necessidade que se impõe frente à diversidade que nos cerca. Neste contexto, considerando o paradigma atual de educação inclusiva como questão de direitos humanos, adotou-se como questão norteadora deste estudo, a seguinte: Quais os desafios, as possibilidades e os enfrentamentos que as equipes gestoras devem considerar para aperfeiçoar as práticas de gestão acerca da educação inclusiva?

Registre-se que, também, consideramos de grande importância e oportuno o estudo em colégios da Rede Jesuíta de Educação - RJE, levando em conta que esta vem se mobilizando e investindo para aperfeiçoar seu projeto educativo, quando na definição das novas diretrizes em seu projeto Educativo Comum- PEC que explicita, em seus pressupostos, que a educação deve ser inclusiva. Para tanto, requer gestores comprometidos com o ideal de sua missão, que contempla a perspectiva de uma educação que seja verdadeiramente inclusiva.

Neste sentido, optou-se por investigar quais os desafios, possibilidades existentes e quais os enfrentamentos necessários ao aperfeiçoamento das práticas de gestão das equipes gestoras de colégios da Rede Jesuíta de Educação, relativas à educação inclusiva. O interesse em realizar essa investigação deu-se,

especialmente, por estarmos atuando em colégio da Rede Jesuíta de Educação e por observarmos que seus fundamentos comungam com o ideal de educação inclusiva, explicitado em diversos documentos, alguns citados neste texto. Também, foi considerado o interesse em ampliar os conhecimentos sobre a temática e compreender melhor o contexto de atuação com o propósito de contribuir, efetivamente, para que cada vez mais seja aperfeiçoada a condução do projeto educativo do Colégio da Rede.

Como contribuição particular à RJE, a partir dos dados obtidos elaborou-se, como sugestão, um programa de formação continuada para gestor escolar, considerando as constatações das reais necessidades apontadas na pesquisa.

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

Com o propósito de responder à questão norteadora deste estudo, definiram-se os seguintes objetivos:

1.3.1 Objetivo Geral

- Analisar os desafios, as possibilidades existentes e os enfrentamentos necessários considerando a política de educação inclusiva e a prática de gestão escolar, com vistas à garantia do direito à aprendizagem.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Compreender como a equipe gestora percebe os desafios e as possibilidades para garantia de uma educação inclusiva;
- Identificar a concepção da equipe gestora sobre a educação inclusiva;
- Observar as estratégias adotadas na gestão escolar para o cumprimento da política de educação inclusiva frente à garantia de aprendizagem;
- Examinar se as práticas de gestão realizadas no contexto escolar correspondem aos fundamentos de educação inclusiva como direito humano;

- Elaborar uma proposta de intervenção, por meio de um programa de formação continuada para gestores, a partir das necessidades evidenciadas no estudo, elencando estratégias favoráveis a uma efetiva prática de enfrentamento aos desafios postos.

1.4 CAMPO DE EMPIRIA

A pesquisa foi realizada em três colégios da Rede Jesuíta de Educação – RJE, pertencentes à Companhia de Jesus, com o propósito de analisar experiências e percepções no contexto de atuação de cada equipe gestora. Dos três colégios, dois estão situados na cidade de Teresina-PI; um, na periferia da cidade, onde oferece ensino fundamental, médio e educação profissional de nível técnico, que atende a aproximadamente setecentos estudantes de áreas urbanas e também da zona rural. Todos são bolsistas, beneficiários de um projeto de filantropia da RJE; são integrantes de família com baixo poder aquisitivo. Essa instituição de ensino tem contribuído significativamente para a educação de crianças, adolescentes e jovens daquela região e já conta com 53 (cinquenta e três) anos de funcionamento. O outro está situado no centro da cidade, atende a aproximadamente dois mil estudantes de famílias de padrão socioeconômico médio, até mesmo de classe média alta, ofertando educação básica, da educação infantil ao ensino médio. É uma instituição de 112 anos e tem uma tradição de oferta de educação de qualidade. O terceiro colégio está situado na cidade de Fortaleza-CE, na área central da cidade, atende a aproximadamente seiscentos e cinquenta estudantes oriundos de classe média e está em funcionamento há 58 anos.

Foram consultados os textos das Propostas Pedagógicas-PP e do Regimento Escolar-RE dos três colégios, com vistas a conhecer os registros sobre a educação inclusiva. No colégio denominado “A”, embora não constem conteúdos relativos à concepção de educação inclusiva, consta em seu regimento uma referência sobre educação especial, no art. 74, que afirma: “*A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto pedagógico da unidade escolar*”. (PP do Colégio “A”). O que parece uma transferência do conteúdo constante nos

documentos oficiais, não evidenciando ali qual a condução dos processos de ensino e de aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva.

No colégio denominado “B”, também não constam referências sobre essa temática em sua proposta pedagógica ou no regimento escolar. Contudo, como propósito dessa escola, está explicitado no texto do documento em referência que, entre outros fundamentos que orientam seu trabalho pedagógico, a instituição

Incorpora a convicção de que o processo ensino-aprendizagem será desenvolvido buscando significação para os alunos, inicialmente, inteirando-se e aproximando-se de seus interesses e consequentes motivações e na utilização de procedimentos lógicos, numa dialética de integração onde ocorram, simultaneamente, a transmissão do saber do professor e a assimilação ativa por parte do aluno. Com vistas a propiciar ao aluno um saber significativo, o processo ensino-aprendizagem se desenvolverá tendo como ponto de partida a realidade do aluno. (PP do colégio “B”).

Quanto à proposta pedagógica do colégio “C”, embora não conste, explicitamente, referência à educação inclusiva, consta em seus fundamentos pedagógicos o que segue:

Fundamentado nos princípios que norteiam sua prática educativa, [...] sustenta a convicção de que é necessário educar o cidadão e a cidadã para atuar no presente e no futuro, concebidos como sujeitos ativos, críticos, conscientes e comprometidos com o desenvolvimento do bem comum, baseando-se no respeito à diversidade e às diferenças e na crença na igualdade ontológica entre os seres humanos. Esse conceito de sujeito da cidadania encontra lugar em uma sociedade que se reconhece enquanto espaço coletivo em que se situam as mais diferentes práticas sociais e em que pessoas e grupos estão em permanente interação, mas que, ao mesmo tempo, requer de cada sujeito uma atitude de permanente discernimento em torno das ações que dirige a si mesmo e aos outros em seu entorno. (PP 2015, p. 10).

E em seu regimento, no Art. 148, podemos observar referências que confirmam o trabalho da escola na perspectiva de educação inclusiva, como assim expressa:

O colégio trabalha numa perspectiva de educação inclusiva em todos os cursos que oferta e admite o atendimento, em sala comum, de no máximo dois alunos com necessidades educacionais especiais, dependendo da complexidade dos casos apresentados, e disponibiliza apoio pedagógico considerando as necessidades e potencialidades de cada aluno, tendo em vista os princípios da Educação Inclusiva. (RI, 2015, p. 31).

Todas as instituições escolhidas como campo de pesquisa atendem a uma quantidade significativa de alunos com necessidades educacionais especiais, não

havendo resistências em recebê-los, por compreender que eles têm o direito de estudar na escola regular. Segundo relatado pelas equipes de gestores, são reconhecidos pela qualidade do trabalho que desenvolvem.

As instituições contam com ótima estrutura física, dispondo de espaços apropriados para o desenvolvimento de suas ações. Importante destacar que os Colégios “B” e “C” têm espaço próprio para atendimento educacional especializado, denominados “salas de atendimento especializado”, onde os estudantes com necessidades educacionais especiais recebem atendimento complementar, no contraturno. Os mesmos são assistidos neste espaço por um profissional com formação em psicopedagogia. Estes espaços são organizados seguindo as orientações do MEC, quanto à recomendação de que as escolas disponham de salas de recursos multifuncionais.

O quadro de docentes das instituições dispõe de profissionais com formação adequada para a área de atuação e constam de um total de 66 (sessenta e seis) professores no colégio “A”; no colégio “B” 53; e no colégio “C” 149 (cento e quarenta e nove) professores. Esse quantitativo é relativo exclusivamente ao corpo docente, sendo que ainda fazem parte do seu quadro de colaboradores as equipes técnico-pedagógicas e pessoal administrativo e de apoio.

A composição das equipes se diferencia nos colégios da RJE, embora, em geral, suas equipes gestoras sejam compostas por diretor geral, diretor acadêmico, coordenadores pedagógicos, coordenadores de departamentos de ensino e orientadores educacionais ou psicólogos, diretor administrativo e financeiro, dentre outras funções.

As instituições escolares da RJE historicamente são reconhecidas como escolas que ofertam uma educação de qualidade e, em geral, conquistam bons resultados nos contextos nos quais estão inseridas. A proposta de educação da Companhia de Jesus comunga com a perspectiva da educação inclusiva, tendo como finalidade proporcionar formação integral, que contemple todas as dimensões do desenvolvimento humano: cognitiva, social, emocional e espiritual-religiosa. Consta no seu Projeto Educativo Comum (2016, p. 52) que as escolas da RJE entendem a educação inclusiva como garantia das condições de aprendizagem para todos os alunos, independentemente de suas condições. Concepção que dialoga com os pressupostos legais que tratam desta temática. Considerando esse direcionamento

do PEC, pode-se apreender que os colégios são mobilizados a implementarem suas propostas pedagógicas de modo a responder às demandas da atualidade.

Foi considerando esse contexto, os propósitos institucionais e a abertura para acolhimento dos seus estudantes que essas instituições foram escolhidas, desejando que fossem oportunizadas reflexões que pudessem contribuir para o aperfeiçoamento do desenvolvimento do seu projeto educativo, na perspectiva de uma educação efetivamente inclusiva.

A seguir, apresentamos a composição da equipe gestora dos três colégios, que serão nominados neste trabalho de colégio “A”, “B” e “C”, como dados complementares aos acima registrados e conforme informações obtidas nas instituições de ensino:

Quadro 01- Composição das equipes gestoras

Colégios	Equipe Gestora
A	01 diretor geral, 01 diretor acadêmico, 01 coordenador administrativo, 04 coordenadores pedagógicos, 01 coordenador de convivência.
B	01 diretor geral, 01 coordenador administrativo-financeiro, 01 coordenador de pastoral, 02 coordenadores pedagógicos, 01 orientador educacional, 01 coordenador comunitário, 01 coordenador disciplinar e 01 assistente social.
C	01 diretor geral, 01 diretor acadêmico, 01 diretor administrativo-financeiro, 05 coordenadores pedagógicos, 05 orientadores educacionais, 01 coordenador de convivência, 01 coordenador de pastoral, 01 coordenador comunitário e 12 coordenadores de departamentos de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 02 - Dados Institucionais

Colégio	Cursos	Turno	Número de Alunos	Perfil Socioeconômico das Famílias
A	Educação Infantil;	Manhã/Tarde	114	Classe média
	Ensino Fundamental	Manhã/Tarde	172	
	Ensino Médio	Manhã/Tarde	179	
	EJA	Noite	161	Classe baixa
B	Ensino Fundamental	Manhã/Tarde	488	Classe baixa
	Ensino médio e profissional	Manhã/Tarde	168	
C	Educação infantil	Manhã/Tarde	373	Classe média e Média alta
	Ensino Fundamental	Manhã e tarde	1.202	
	Ensino médio	Manhã e tarde	390	
	EJA	Noite	222	

Fonte: Elaborado pela autora.

1.5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A metodologia pensada para o desenvolvimento desta pesquisa se constitui como uma possibilidade de explicitação e compreensão de quais são os desafios, as possibilidades e os enfrentamentos que a equipe gestora de colégios da Companhia de Jesus deve considerar para aperfeiçoar suas práticas acerca da educação inclusiva. Tem uma abordagem qualitativo-descritiva, com investigação realizada a partir de estudos teóricos, revisão bibliográfica e pesquisa de campo. A escolha desta abordagem se dá por permitir maior aproximação entre o pesquisador e o pesquisado:

Por meio do método qualitativo, o investigador entra em contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupos humanos, com o ambiente e a situação que está sendo investigada, permitindo um contato de perto com os informantes. (GIL, 2008, p. 272).

Essa compreensão contribui efetivamente para o propósito desta pesquisa, que busca compreender diferentes modos de proceder quanto ao entendimento de uma educação inclusiva, a partir das práticas da equipe gestora. Considerando que não há intenções de generalizações, mas uma busca para compreender situações particulares. Ancorada, ainda, com a afirmativa de Alves, quando diz que:

Esta abordagem parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. (ALVES, 1991, p. 54).

Na perspectiva de realizar uma interação maior com o grupo pesquisado, optou-se por utilizar a técnica do grupo focal e do diário narrativo.

A opção pela técnica do grupo focal atribui-se ao fato de ser este um instrumento coletivo de pesquisa e de coleta de dados que possibilita a realização de encontros com o grupo pesquisado para discussão da temática, sob a condução do pesquisador. É uma técnica que favorece o aprofundamento da pesquisa sobre o fato pesquisado por meio da expressão dos próprios investigados, em que os participantes são incentivados a conversar entre si, trocando experiências, relatando suas necessidades, observações e preferências. O que define o grupo focal é o uso explícito da interação do grupo para produção de dados. Para Flick (2009, p. 189), os grupos focais partem de uma perspectiva interacionista e buscam mostrar o modo

como uma questão é construída e alterada ao ser debatida em uma discussão de grupo. O uso desta técnica favorecerá a percepção não só do que as pessoas expressam, mas também de como pensam e porque pensam da forma que explicitam suas ideias. A pertinência da técnica também se respalda no que diz Gatti:

A técnica é muito útil quando se está interessado em compreender as diferenças existentes em perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções e os porquês de determinados posicionamentos. (GATTI, 2005, p. 14).

O diário narrativo fornece um registro da experiência pessoal, incluindo observações, interpretação, opiniões e sentimentos, sob uma forma espontânea. Ele pode converter-se em uma importante fonte de descoberta de desafios e favorecer a uma reflexão sobre a atuação do sujeito no seu contexto profissional. Pode iluminar crenças e concepções de suas práticas, contribuindo para uma reflexão, com vistas a produzir mudanças. Para Zabalza (2004, p. 32), “os diários são documentos em que os profissionais anotam as suas impressões sobre o que vai acontecendo no seu cotidiano [...], eles têm um caráter narrativo e reflexivo.” Assim, potencializa o exercício da reflexão ao registrar fatos que ocorrem no cotidiano e pode auxiliar no levantamento de dados.

A pesquisa foi realizada a partir de grupos de participantes previamente definidos, integrantes das equipes gestoras dos colégios, convidados e que declararam formalmente consentimento, desde que sua ação contribuísse para processo de aprendizagem dos estudantes; a pesquisa ocorreu no cenário de três escolas de educação básica da Companhia de Jesus, instituições integrantes da Rede Jesuíta de Educação. Duas situadas na cidade de Teresina e uma na cidade de Fortaleza. Uma escola é filantrópica, todos os seus alunos são bolsistas e oriundos da zona urbana, na periferia da cidade, e da zona rural, sendo alunos do ensino fundamental, médio e educação profissional. As demais instituições atendem a alunos de classe média e classe média alta e oferecem educação infantil, ensino fundamental e médio. Para tanto, foram coletadas informações que pudessem proporcionar a compreensão de percepções, crenças e atitudes acerca da temática em questão, com fins de identificar os desafios, possibilidades e enfrentamentos necessários ao

aperfeiçoamento das práticas de gestão, com vistas à oferta de uma educação inclusiva, na perspectiva de direitos humanos.

Os sujeitos são gestores que respondem pelos processos pedagógicos e administrativos dos colégios. O critério de inclusão foi ser integrante das equipes gestoras dos três colégios envolvidos, sendo que a grande maioria das equipes gestoras é constituída de diretor geral, diretor acadêmico, diretor administrativo e financeiro, coordenações pedagógicas, orientadores educacionais e coordenadores de departamentos. Mas foi considerada a estrutura organizacional de cada instituição.

A apreciação dos dados deu-se por meio da técnica de análise do conteúdo que permite, como diz Bardin (2011), que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto se obtenha uma interpretação das comunicações. Para a análise foram consideradas três etapas: inicialmente, uma pré-análise; em seguida, uma exploração do material; e, por fim, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, seguindo o que orienta (BARDIN, 2011), a partir dos argumentos expostos nos grupos focais, nos diários descritivos e nas observações da pesquisadora.

Os grupos focais se constituíram, como já foi registrado, dos componentes das equipes gestoras. Estes foram convidados por *e-mail* e pessoalmente, em uma visita da pesquisadora aos colégios com a finalidade de apropriação do contexto e planejamento do calendário dos encontros, que foram realizados na própria escola, por considerarmos de mais fácil acesso a todos e uma garantia da participação dos sujeitos convidados. O tempo destinado para a realização dos encontros foi em torno de 90 de minutos. Foram realizados dois encontros com cada grupo em que, no primeiro, tratamos das concepções e práticas, desafios e possibilidades; no segundo, sobre enfrentamentos. Utilizou-se o recurso de gravação, autorizado pelos participantes, com a finalidade de garantir a fidelidade dos posicionamentos e na perspectiva de a moderadora estar mais livre para motivar a participação de todos os integrantes dos grupos. Foram convidadas duas pessoas, integrantes do Núcleo de Pesquisa em Educação Especial, da Universidade Federal do Piauí, para participarem como observadoras e para realizarem os registros dos encontros com os integrantes do grupo. Essas observadoras contribuíram sobremaneira na coleta dos depoimentos e para os posicionamentos dos participantes dos grupos focais. Os encontros foram inicialmente motivados com a projeção e discussão de vídeos, sendo que no primeiro

encontro foi utilizado “As cores das Flores” (Jmarques,2011), e no segundo encontro foi projetado o “Cuerdas” (CUERDAS, 2011) que tratavam de problemáticas relativas às temáticas, seguidos dos comentários sobre a percepção em relação às propostas de discussão, de depoimentos e discussões de como as questões evidenciadas eram percebidas e tratadas pelos participantes na sua atuação cotidiana no colégio, sendo auxiliados, nesse momento, por questões da pesquisadora.

Embora a metodologia de grupo focal possa gerar a expectativa de risco de possíveis constrangimentos, pela divergência de pontos de vista - uma vez que os integrantes terão que explicitar suas concepções e percepções sobre desafios e possibilidades existentes na garantia de uma educação inclusiva e, ainda, indicar enfrentamentos necessários -, a pesquisadora considera como uma situação de normalidade a ocorrência de discordâncias, uma vez que concepções e percepções se constroem e se modificam a partir das experiências individuais e coletivas e à medida em que novos fundamentos vão sendo apropriados pelos sujeitos envolvidos. Por isso, com o fim de evitar todo e qualquer possível constrangimento, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado por todos os participantes da equipe gestora dos colégios campo de pesquisa, teve como propósito garantir o respeito e confidencialidade em torno das concepções, percepções e posicionamentos apresentados no grupo focal.

Quanto ao diário narrativo, foi proposto aos integrantes dos grupos que em um período de 30 dias fizessem registros de suas rotinas, em agenda disponibilizada pela pesquisadora, incluindo fatos, compreensão e os encaminhamentos adotados, considerando as demandas de sua rotina no colégio. A finalidade de adotar esse instrumento foi de contribuir para a comparação das práticas com as concepções declaradas, associada aos registros do grupo focal e às observações da pesquisadora.

Registra-se que nesta pesquisa foram consideradas as orientações da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, naquilo que foi pertinente, garantindo os aspectos éticos para que o sigilo das informações fosse preservado. O Projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da UNISINOS, conforme Parecer Consubstanciado do CEP nº 2.588.987.

1.6 ANÚNCIO DA ESTRUTURA

Para descrever o percurso e as percepções deste estudo adotou-se a seguinte estrutura: na parte inicial, introduziu-se o escopo do propósito do estudo a partir dos fundamentos preliminares sobre a temática, com ênfase na sua relevância. Constam, neste item, como já apresentado, a relação da pesquisadora com o tema da pesquisa, o desenho do problema, os objetivos, o campo de empiria e os caminhos metodológicos. Na sequência, organizados em forma de capítulos, como seguem:

Capítulo I - Recortes Históricos e Aportes Legais: da Educação Especial à Educação Inclusiva, no qual é apresentado um olhar sobre o cenário mundial e a realidade nacional, em que a pessoa com deficiência passa por momentos distintos e onde se tem evidenciado um longo processo, que parte da exclusão à segregação e, depois, vivencia-se o modelo da integração, em que os alunos têm a possibilidade de estudar na escola regular em ambientes separados, como que se preparando para o acesso às salas regulares, dependendo de suas condições. Em seguida, chegamos aos dias atuais, em que se discute o paradigma da inclusão que propõe uma nova cultura e um novo modo de proceder, com abertura e respeito à diversidade. Nesse novo paradigma, a equidade está associada à qualidade e todos devem se beneficiar dos direitos fundamentais.

Capítulo II - Direitos para uma Educação Inclusiva: humanidades refletidas. Aqui são evidenciadas as tentativas de definição de políticas para garantia de direitos, onde se pode observar que as proposições constantes nos documentos oficiais não se efetivam. Verifica-se que os direitos humanos não são efetivados, embora já se tenham passado mais de sessenta anos em que foram proclamados os direitos da humanidade.

Capítulo III - Gestão Escolar no contexto da Educação Inclusiva - está centrado no papel do gestor escolar.

Capítulo IV - Percepções das Equipes Gestoras: desvelando concepções, desafios, possibilidades e enfrentamentos – apresenta os resultados das análises dos dados, a partir da técnica de Análise do Conteúdo e segundo a proposta de Bardin (2011). Registra-se que as categorias foram adaptadas e estão descritas em itens distintos, após a pré-análise, - destinada à organização do material e obtenção de uma visão geral do conteúdo -, e da análise do material, quando se optou por analisar

e classificar o conteúdo a partir do que foi questionado e dos relatos ou posições de maior prevalência entre os integrantes dos grupos.

Capítulo V - Proposta de Intervenção: Programa de formação para Gestores - registro do propósito de apresentar um produto que possa contribuir para aperfeiçoamento da atuação das equipes gestoras. Esse programa está colocado como sugestão e foi elaborado a partir das evidências apresentadas no estudo.

Por fim, as Considerações Finais sem a pretensão de concluir – são apresentadas as evidências dos achados da pesquisa, oportunidade em que são feitas algumas considerações de modo a iluminar os pontos fundamentais desses achados.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Esta etapa do trabalho teve a finalidade de demonstrar as pesquisas já realizadas sobre o tema deste estudo, que trata de Educação Inclusiva, desafios, possibilidades e enfrentamentos na prática de gestão escolar. Nos registros ficará explicitado o que foi possível localizar e também algumas dificuldades no processo de consulta. É expressiva a quantidade de pesquisas já realizadas na área de educação inclusiva; contudo, no que diz respeito à gestão escolar, em relação a essa temática, a quantidade é exponencialmente menor.

No entanto, foi possível localizar estudos que permitiram reflexões, - mesmo que na maioria das vezes sejam em uma perspectiva diferente daquela do objeto que trata esta pesquisa -, contemplando a área que contribuiu para realização deste estudo.

Considerando o que já foi registrado, na sequência, apresenta-se o mapeamento das pesquisas localizadas, especialmente nos anos de 2015 a 2017, sobre a temática exposta. Para tanto, utilizou-se inicialmente o descritor “educação inclusiva & gestão escolar”, visto que o objeto desta pesquisa tem um olhar sobre a gestão escolar em relação à educação inclusiva e considerando a não localização de pesquisas relacionadas diretamente com o tema desejado, especificamente na plataforma Scielo; utilizou-se também o descritor “educação inclusiva”, na perspectiva de localizar produções com essa temática relacionada com gestão escolar e uma vez que no descritor anterior não foram localizados resultados que possibilitassem verificar aproximação ou distanciamento do objetivo proposto.

Os bancos de dados consultados foram a plataforma Scielo (artigos e periódicos) e a plataforma da CAPES (teses e dissertações), escolhidos pelo referencial de credibilidade e a abundância de títulos publicados.

A análise se deu a partir da leitura dos resumos dos artigos selecionados, com vistas à identificação de abordagens sobre o tema em questão e dimensionamento da relação existente com o propósito desta pesquisa.

Na sequência, apresenta-se um quadro-síntese de todas as consultas considerando a base de dados, ano de referência, descritores e filtros utilizados; ou seja, os critérios de inclusão. Posteriormente, o demonstrativo dos artigos e dissertações por base de dados.

Quadro 03 – Quantitativo de artigos e dissertações consultadas por descritor

Base de Dados	Descritores	Ano	Língua	Area de Conhecimento /Concentração /Programa	Instituição	Quantidade
Scielo	Educação Inclusiva & Gestão Escolar	Todos	Português	-	-	0
Scielo	Educação Inclusiva & Gestão Escolar	2017	Português	-	-	17
Scielo	Educação Inclusiva & Gestão Escolar	2016	Português	-	-	28
Scielo	Educação Inclusiva & Gestão Escolar	2015	Português	-	-	23
Subtotal						68
Capes	Educação Inclusiva & Gestão Escolar	2017	Português	Educação		152 Dissertações e 47 teses
Capes	Educação Inclusiva & Gestão Escolar	2017	Português	Educação	UNISINOS UFMA UFAM UMSM	89 Dissertações e 42 teses
Capes	Educação Inclusiva & Gestão Escolar	2016	Português	Educação	UNISINOS UFAM UMSM	99 Dissertações e 47 teses
Capes	Educação Inclusiva & Gestão Escolar	2015	Português	Educação	UNISINOS UFAM UMSM	92 Dissertações e 35 teses
Subtotal						603
TOTAL						671

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à consulta na plataforma Scielo, na primeira utilizou-se o descritor “educação inclusiva & gestão escolar”, em todos os anos, mas não localizamos artigos contidos neste descritor. Utilizando um segundo descritor “educação inclusiva” - localizamos 17 artigos em 2017, 28 em 2016 e 23 em 2015.

Quanto à consulta na plataforma da CAPES, só utilizamos o descritor “educação inclusiva & gestão escolar” e foram localizados, no ano de 2017, 152 dissertações e 47 teses; no ano de 2016, 89 dissertações e 42 teses e, no ano de

2015, 99 dissertações e 47 teses. Ainda nesta plataforma, a partir do ano de 2015, ampliamos o filtro incluindo instituições de ensino, como se apresentam no quadro, dada uma elevada quantidade de produções ficou inviabilizada uma seleção mais criteriosa. Contudo, somente com a leitura dos títulos e do objeto, foi excluída a grande maioria, pois indicava discrepância com a temática desta pesquisa.

Nos quadros que seguem, apresentam-se os registros dos artigos e dissertações selecionados, por base de dados e ano consultados, assim como os autores, temas e sínteses para análise.

Quadro 04 – Síntese dos artigos selecionados para análise da plataforma SCIELO dos anos de 2017 e 2016

Base de dados	Descritores	Ano	Tema	Autor	Síntese para Análise
Scielo	Educação Inclusiva	2017	Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues.	SOFIATO, Cássia Geciuskas; ANGELUCCI, Carla Biancha.	ENTREVISTA Sua densidade biográfica revela o caráter que a educação inclusiva assume em sua vida. Não se trata de um objeto de estudo, que deve ser escrutinado desde fora, sem envolvimento. Trata-se de uma causa: a educação como direito universal, realizado na convivência, reconhecendo e se constituindo a partir das diferenças humanas.
Scielo	Educação Inclusiva	2016	Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico.	SANTOS, Geandra Cláudia Silva; MARTINEZ, Albertina. Mitjáns.	A pesquisa objetivou analisar os principais elementos da subjetividade social de uma instituição de ensino público, para refletir sobre os desafios concretos a serem enfrentados ante a inclusão escolar de alunos com desenvolvimento atípico.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme apresentado no quadro anterior, somente dois artigos foram selecionados a partir do descritor “educação inclusiva”, considerando que no outro

descritor consultado não havia produções relacionadas com o estudo. Dos artigos selecionados foi realizada a leitura dos resumos para fins de análise da relação com o tema proposto. Contudo, no primeiro artigo, optou-se por fazer a leitura da totalidade do mesmo e da entrevista. As autoras Sofiato & Angelucci (2017) discorreram sobre uma entrevista com David Rodrigues, com o tema “Educação inclusiva e seus desafios”. Em tese, não trata de gestão escolar, no entanto, optou-se, como já foi dito, por fazer a leitura de todo o artigo, por se tratar da temática de desafios. Embora o artigo não trate de educação inclusiva e gestão escolar, há ponderações importantes que devem ser consideradas quando se trata desta temática e, especialmente, do ser educador. Com a entrevista as autoras procuraram conhecer, a partir da retomada de aspectos da trajetória da vida do entrevistado, experiências e valores fundantes para a defesa e promoção do direito à educação inclusiva. Um trabalho que sintetiza um olhar abrangente e competente sobre a educação inclusiva como direito de todos, explicitando alguns de seus desafios, apresentando fundamentos e concepções apropriados para a temática e convocando os educadores a revisarem o sentido e o compromisso com nossas escolas. Embora não trate, especificamente, sobre gestão escolar, contribui para as reflexões deste estudo, visto que os gestores, também, são educadores.

O outro artigo selecionado de autoria de Santos; Martinez (2016) teve como objetivo “analisar os principais elementos da subjetividade social de uma instituição de ensino público, para refletir sobre os desafios concretos a serem enfrentados ante a inclusão escolar de alunos com desenvolvimento atípico”. Expressa que a inclusão escolar constitui-se um desafio de natureza organizacional, política, pedagógica, cultural e subjetiva dos atores das instituições dos sistemas de ensino. Considera que, tendo em vista o estudo de caso analisado, a tendência dominante da subjetividade social da instituição de ensino mostrou-se desfavorável ao enfrentamento dos desafios propostos pela educação inclusiva à escola. E conclui que o enfrentamento da realidade requer uma produção de sentidos subjetivos dos atores da escola que favoreça um repensar de concepções e ações educativas. Esse artigo contribuiu para o assunto em estudo, pois evidencia questões relevantes que devem ser consideradas pelos atores da instituição de ensino, incluindo gestores.

A seguir, registra-se a análise das dissertações da plataforma da CAPES, relativas ao ano de 2016 (03) e 2015 (01), considerando que nos demais anos consultados não havia dissertações nem teses que tivessem relação com o tema.

Quadro 05 – Síntese das dissertações selecionadas para análise da plataforma da CAPES dos anos de 2016 e 2015

Base de dados	Descritores	Ano	Tema	Autor	Síntese para análise
CAPES	Educação Inclusiva & Gestão Escolar	2016	Gestão Escolar e Política Educacional de inclusão na rede de ensino municipal de Manaus: uma reflexão à luz da teoria crítica.	LIMA, Elis Cristina Vieira.	Este estudo teve como objetivo analisar os marcos legais e políticos que disciplinam a educação inclusiva no município de Manaus, descrevendo a relação entre gestão escolar e o paradigma da inclusão no atual contexto educacional, político e cultural da rede de ensino municipal pública de Manaus.
CAPES	Educação Inclusiva & Gestão Escolar	2016	Gestores educacionais para a educação inclusiva: arranjos e tramas na contemporaneidade.	NOYA, Carolina Pereira.	Como a formação de gestores para a Educação Inclusiva vem sendo produzida nos discursos educacionais contemporâneos?
CAPES	Educação Inclusiva & Gestão Escolar	2016	A gestão escolar na construção de uma escola inclusiva: fundamentos e práticas na rede de ensino municipal de São Luís/MA.	SANTOS, Janaina Teles Pereira.	Analisar as práticas e concepções de gestão escolar na rede municipal de ensino de São Luís a partir de 2008, verificando em que medida possibilita (ou não) a efetivação das políticas de inclusão aos alunos PAEE e, especificamente: identificar as concepções de deficiência e de inclusão implícitas e explícitas para o gestor escolar ao corresponder às demandas pedagógicas dos alunos com deficiência.

Base de dados	Descritores	Ano	Tema	Autor	Síntese para análise
CAPES	Educação Inclusiva & Gestão Escolar	2015	A escola comum. / educação especial: a relação da gestão com as práticas inclusivas.	MONTE-BLANCO, Valquirea Martins.	O objetivo foi entender como se processam as relações dos gestores de escolas regulares da rede municipal de ensino com as práticas inclusivas. A pesquisa ancora-se em uma abordagem qualitativa, tendo como instrumento de investigação entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores de escolas municipais da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como apresenta o quadro acima, foram selecionadas da plataforma da CAPES três dissertações de 2016 e uma de 2015. Inicialmente, registra-se a análise do trabalho, resultado da pesquisa de Carolina Pereira Noya (2016), que investigou a problemática existente entre a gestão educacional e a inclusão escolar. Para tanto, a autora buscou dar conta de como a formação de gestores para a educação inclusiva vem sendo produzida nos discursos educacionais contemporâneos. Analisando os documentos oficiais, procurou perceber o apelo a novos modos de ser gestor, implicados, também, na apreensão da Educação Especial enquanto área do saber e da diferença nos processos de formação de gestores para inclusão. Realça o deslocamento da ênfase dos discursos da administração para gestão educacional e conclui que há necessidade de produzir modos de estar na escola.

O estudo de Elis Cristina Vieira Lima (2016) teve como objetivo “analisar os marcos legais e políticos que disciplinam a educação inclusiva no município de Manaus, descrevendo a relação entre gestão escolar e os paradigmas da inclusão no atual contexto educacional, político e cultural da rede de ensino”. Consultou os fundamentos de direitos à educação e considerou o papel do município no atual cenário constitucional. A análise da autora comprovou que há discrepância na legislação municipal referente à educação inclusiva. Sobre a gestão escolar encontrou alguns aspectos que revelam conflitos acerca da interface entre gestão escolar e políticas educacionais de inclusão. Verificou, ainda, que o diálogo entre esses dois

campos de estudo existe no sentido de que a participação e a autonomia perpassam tanto pela gestão escolar quanto pela inclusão, mas não estão conciliadas.

O estudo de Janaina Teles Pereira Santos (2016), com o título de “Gestão Escolar na Construção de uma Escola Inclusiva: fundamentos e práticas na rede de ensino municipal de São Luís/MA” enfoca a atuação do gestor escolar ao articular saberes e práticas concernentes à construção de uma escola que contemple a diversidade de seus alunos promovendo a aprendizagem. Objetivou, de maneira geral, analisar as práticas e concepções de gestão escolar na rede municipal de São Luís a partir de 2008, verificando em que medida essas práticas e concepções possibilitam (ou não) a efetivação das políticas de inclusão. Os resultados apontaram para um processo de aquisição de uma concepção inclusiva, mas ainda com traços da integração permeando o conjunto ideológico dos gestores escolares. E que em alguns espaços já estão buscando desenvolver ações que favoreçam o acesso dos alunos, público-alvo da educação especial, começando a despontar positivamente, porém, em outros ainda está restrita à socialização do aluno com deficiência aos demais.

A pesquisa de Valquirea Martins Montebianco (2015), que teve como tema “A escola comum/Educação Especial: a Relação da Gestão com as práticas inclusivas”, objetiva entender como se processam as relações dos gestores de escolas regulares da rede municipal de ensino com práticas inclusivas. Os resultados mostraram que os gestores das escolas pesquisadas dizem conhecer e até mesmo apontam algumas dificuldades sobre a proposta da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; no entanto, embora apontem as dificuldades mais encontradas e declarem que as escolas onde atuam sejam inclusivas, a realidade das escolas não está de acordo com suas falas. E, ainda, acreditam que a inclusão não é para todos os estudantes. Consideram o público-alvo da Educação Especial os alunos vinculados a ações do AEE.

As produções analisadas se mostram importantes para a proposta de pesquisa que se propõe a desenvolver, considerando que apresentam uma reflexão sobre a relação da gestão escolar com as práticas de inclusão, em sintonia com a atual política nacional de educação inclusiva. Nestas, foi possível identificar um olhar sobre a gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva.

O demonstrativo a seguir apresenta uma síntese do quantitativo dos artigos, dissertações e teses que foram excluídos por não haver relação com o objeto desta

pesquisa. Demonstra um grande número de estudos na área de educação inclusiva, embora sejam poucos os que contemplam aspectos relacionados à gestão escolar.

Quadro 06 - Quantitativo de artigos e dissertações consultados e não selecionados da pesquisa por descritores e ano

Base de dados	Descritores	Ano	Quantidade fora do tema da pesquisa
Scielo	Educação Inclusiva	2015	23
Scielo	Educação Inclusiva	2017	16
Scielo	Educação Inclusiva	2016	27
Subtotal			66
CAPES	Educação Inclusiva & Gestão Escolar	2017	199
CAPES	Educação Inclusiva & Gestão Escolar	2016 + FILTROS	128
CAPES	Educação Inclusiva & Gestão Escolar	2015 + FILTROS	145
CAPES	Educação Inclusiva & Gestão Escolar	2014 + FILTROS	127
Subtotal			599
TOTAL			665

Fonte: Elaborado pela autora.

Observando o que demonstra o quadro acima, constata-se que o tema “educação inclusiva” ocupa espaço de grandiosa relevância nas pesquisas sobre educação. Ilustração desta relevância se amplia quando nos reportamos ao resultado da primeira consulta, especialmente na plataforma da CAPES, quando apresentou um grande número de estudos nesta área, sobre diversos olhares, o que nos levou a ampliar os filtros, incluindo algumas instituições de ensino superior, como consta no quadro. Contudo, quando se trata de pesquisa sobre aspectos relacionados à educação inclusiva e gestão escolar, foi identificado um número relativamente pequeno, indicando que talvez seja um indicativo no sentido de ampliar as pesquisas, também, em relação a esse aspecto, considerando que a gestão escolar deve exercer a liderança dos atores das instituições de ensino e, no exercício da função, fazer cumprir a política nacional de educação, com vistas à garantia do direito de educação para todos, a partir do fundamento dos direitos humanos. Desta forma, esse cenário confirma a importância do estudo que nos propomos a realizar.

3 RECORTES HISTÓRICOS E APORTES LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A temática da educação inclusiva tem ocupado significativo espaço nas discussões sobre educação e tem evoluído a partir das lutas das pessoas com deficiência, associadas às pessoas que trabalham em favor das garantias de direitos, construindo um legado de conquistas ao longo da história. Neste trabalho, registra-se um recorte histórico sobre a evolução da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, especialmente a partir da década de 90. O relato, portanto, inicia-se com a história que trata das pessoas com deficiência, considerando suas conquistas que evoluíram da condição da exclusão à segregação, da integração ao direito à inclusão.

Se nos reportamos à Antiguidade, há registros de que as pessoas com deficiência não tinham direito à vida e eram objeto de eliminação direta ou indireta, ora por sua “inutilidade funcional”, ora porque eram consideradas manifestação do demônio ou castigo divino (ARAÚJO, 2010). Somente com o passar do tempo foram surgindo grupos de pessoas de diversos países que iniciaram trabalhos assistenciais, com vistas a cuidar e investir na sua “adaptação”.

Na Idade Média houve um expressivo avanço, especialmente com a influência da Igreja, quando as pessoas já não poderiam ser exterminadas. Posteriormente, começam a surgir instituições para abrigar pessoas com deficiência. De modo que com a evolução dos estudos, a humanidade vem ampliando as discussões com vistas a redefinir seus conceitos sobre as possibilidades de desenvolvimento da pessoa humana, configurando-se em uma longa história, expressa em diversos documentos que mostram as conquistas da pessoa com deficiência a partir do direito à vida, no exercício do direito de ser cuidada, de ser assistida.

No século XX teve início a institucionalização da escolaridade obrigatória e é quando se começa a discutir a ineficiência da escola em atender as necessidades de seus alunos. Nesse período houve a criação de classes e escolas especiais, destinadas a pessoas com deficiência e a pessoas consideradas com dificuldades de aprendizagem. Associada a essa percepção e a outros fatores é que se favoreceu a mudança de pensamento sobre a educação destas pessoas, a partir da intensificação dos movimentos sociais, que alertavam sobre os malefícios da segregação e sobre a ampliação de pesquisas científicas que traziam novas formas de ensinar. Segundo

Mendes (2006), foi neste contexto que surgiram vários grupos⁴ de pessoas e organizações de pessoas com necessidades especiais, pais e profissionais que passaram a exercer forte pressão, no intuito de cobrar a definição de políticas para a garantia de direitos e combate à discriminação. Ainda segundo Mendes (2006), neste período foi institucionalizado na política de educação especial o paradigma da integração e, dentre os princípios, o da normalização, que propunha preparar as pessoas com deficiência para inserção na escola e na sociedade. Mais tarde surge o paradigma da inclusão que, embora já tenham se passado quase duas décadas com uma vasta legislação sobre suas diretrizes, parece ainda não se concretizar de modo coerente.

Nesta perspectiva, foram muitos os movimentos em diversos países e também no Brasil que passaram a tratar dessa matéria, dando-lhe mais visibilidade. Nos tópicos a seguir, passamos a discorrer sobre os grandes marcos da evolução histórica das conquistas das pessoas com deficiência, da educação especial à educação inclusiva.

3.1 MARCO INTERNACIONAL

É oportuno frisar que o olhar deste estudo amplia a conquista dos direitos das pessoas com deficiência e propõe refletir sobre o direito de todas as pessoas à educação de qualidade. Assim, é importante destacar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos é um marco importante nesta evolução, pois a ideia de educação como direito foi inaugurada em 1948, com a promulgação desta Declaração, que instalou um novo momento para o debate acerca da educação como direito universal. Sobre essa temática será feita uma abordagem mais ampliada em outro espaço deste estudo.

Outro marco diferencial foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu na Tailândia, em 1990. Esse documento, do qual o Brasil é signatário, proclama que cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990). Estabelece, ainda, compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos para o seu

⁴ Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; Associação Pestalozzi.

desenvolvimento e da sociedade, de modo a usufruir e contribuir para uma sociedade mais justa.

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (UNESCO, 1990, p. 2).

A partir daí, os países integrantes, que abrangem mais de 150, assumiram o compromisso de elaborar planos decenais de educação, estabelecendo diretrizes e metas que contemplam o que proclama a Declaração. O Brasil elaborou o seu primeiro Plano Decenal de Educação para Todos para o período de 1993 a 2003, a partir do que foi estabelecido. Neste, assumiu o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. Destaca-se a referência, neste plano, que diz, “[...] que a escola é espaço de aprendizagem e exercício da cidadania. Todos têm o mesmo direito à educação. Todos são iguais perante a Lei” (BRASIL. MEC, 1993. p. 11).

As discussões sobre a garantia de educação para todos foram ocupando cada vez mais espaços nas pautas de discussões sobre esta temática. No mesmo espaço se discute, também, a garantia de educação das pessoas com deficiência. Como fruto desta discussão registra-se a grande evolução do conceito de direito da educação às pessoas com deficiência, expresso na Declaração de Salamanca.

A Declaração de Salamanca (1994) tornou-se um marco importante na história quanto a essa temática porque oficializou o termo educação inclusiva, estabeleceu linhas de ações e reafirmou o direito de todos à educação, independentemente de suas condições. Na cidade de Salamanca, na Espanha, no período de 7 a 10 de junho de 1994, mais de trezentos representantes de 92 governos e de 25 organizações internacionais, reuniram-se com o objetivo de promover a educação para todos, assim:

Reafirmando o direito de todas as pessoas à educação, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e renovando o empenho da comunidade mundial, na Conferência Mundial de Educação para todos, de 1990, de garantir esse direito a todos, independentemente de suas diferenças particulares. (BRASIL, CORDE, 1994. p. 9).

Essa Declaração inaugura um novo paradigma sobre a educação das pessoas com deficiência, focando na necessidade de inserção dessas pessoas, que sempre foram excluídas do ensino regular, e amplia o conceito de necessidades educacionais especiais, sendo todos aqueles que precisam de reorganização da escola para que suas necessidades sejam atendidas e possibilitem a sua escolaridade. Assim, além de reafirmar o direito das pessoas com deficiência de aprenderem junto com as demais pessoas, lembra que não apenas os alunos com deficiência têm sido excluídos dos espaços escolares, mas também muitos outros que não se enquadram nesse grupo. É a partir deste marco que a educação inclusiva vai se configurando e vislumbrando um novo paradigma. Com essa concepção de educação inclusiva se amplia a oportunidade da população de ser incluída nas escolas regulares.

Segundo essa Declaração, o princípio da inclusão consiste no reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo a uma escola igualitária; que esta seja um espaço para todos os alunos, independentemente de suas condições, onde se celebre a diferença, apoie-se a aprendizagem e responda-se às necessidades particulares de cada um dos estudantes.

Outro documento de abrangência internacional é a Declaração de Dakar, produto de um fórum que ocorreu na capital do Senegal, em abril de 2000, dez anos depois da Conferência de Educação para Todos (Jomtien, 1990). Esse fórum teve como objetivo avaliar os resultados obtidos após dez anos do lançamento das metas da educação para a humanidade, considerando que os avanços não responderam satisfatoriamente aos objetivos propostos. Os integrantes da Cúpula Mundial de Educação assumem o compromisso de que envidariam esforços para alcançar os objetivos e metas de Educação para Todos, para cada cidadão e cada sociedade. Um dos seus compromissos, entre outros aspectos, expressa o reconhecimento da importância da garantia de educação que contemple todas as pessoas.

A educação enquanto um direito fundamental é a chave para um desenvolvimento sustentável, assim, como para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre países e, portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de Educação Para Todos. As necessidades básicas de aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência. (UNESCO & CONSED, 2001, p. 6).

A Declaração de Dakar suscitou no Brasil amplo debate, contribuindo para conscientizar o poder público e a sociedade civil da importância da educação como

direito subjetivo de todas as pessoas e como condição insubstituível para o exercício de uma cidadania ativa, visando à construção de cenários sociais pautados pela justiça e equidade. (UNESCO & CONSED, 2001).

Com os registros até aqui relatados faz-se uma ilustração do cenário em nível internacional, em que o Brasil foi signatário e se comprometeu com políticas à luz dos citados documentos, embora sua efetivação ainda tenha muito a ser aperfeiçoada.

3.2 REALIDADE NACIONAL

A seguir, faremos um relato abordando a situação dessas políticas em nível nacional e, embora o recorte detenha-se na década de 1990, optou-se por começar pelo que estabelece a Constituição Federal de 1988.

A Constituição Federal de 1988 assegura em vários artigos a garantia à educação. A nossa Carta Magna prevê como princípio basilar a dignidade da pessoa humana (Art. 1º, III), e constitui como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Ademais, a Constituição garante, ainda, a educação como direito de todos, sendo dever do Estado e da família buscar o desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Art. 205).

Além disso, as Emendas Constitucionais (nº 19/1998 e nº 53/2006) elegem como um dos princípios lógicos do ensino a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Percebe-se que não basta possibilitar o acesso das pessoas com deficiência à escola, mas sim garantir sua permanência e seu pleno desenvolvimento, respeitando suas limitações e particularidades. Para garantir tal efetivação em igualdade da condição de ensino às pessoas com deficiência, o Estado deve garantir o atendimento educacional especializado.

A Constituição garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola como um espaço de convivência social, que deve possibilitar a todos os alunos a mesma oportunidade de tornarem-se cidadãos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade. Para cumprimento desse objetivo é fundamental respeitar a singularidade de cada educando e desenvolver uma pedagogia que respeite a diversidade humana. Portanto, pode-se afirmar que é inconstitucional a exclusão de qualquer pessoa em

razão de sua raça, origem, sexo, religião, deficiência ou ausência dela. O artigo 208 da CF, diz: “o dever do estado será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988, p. 138).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/1996, destina um capítulo à educação especial e expressa no Art. 58: “entende-se por educação especial [...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. No Art. 59, Inciso III, esclarece que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas escolas comuns. (BRASIL, 1996, p. 19).

Ressalta-se que a educação especial, até então, era um apêndice no sistema de ensino regular. Acontecia fora ou paralela ao ensino comum, muitas vezes, em instituições e classes especiais. Com a nova conceituação, o governo brasileiro envida esforços para definição de uma nova política de educação especial.

Acompanhando o processo de mudança, em 2001, é publicada a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação especial na Educação Básica, que determina no Art. 2º:

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

Esses documentos ampliam o conceito da educação especial para realizar atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolaridade, embora admitam a possibilidade de substituir o ensino regular classes e escolas especiais.

Avançando neste sentido, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

Muitos outros documentos foram publicados no esforço de subsidiar os sistemas de ensino para oferta de uma educação inclusiva. Dentre estes, a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de educação especial, fundamentada no Decreto Federal nº 6.651/2008 (revogado pelo Decreto nº 7.611/2011), que institucionaliza o Atendimento Educacional Especializado – AEE, não admitindo mais classes e escolas especiais como um atendimento paralelo. Tal determinação gerou muitas discussões e mobilizou as instituições especializadas de diferentes Organizações não Governamentais, que reivindicavam a autorização para continuarem prestando o atendimento que fizeram ao longo do tempo no modelo considerado hoje inadequado para a perspectiva de uma educação inclusiva. Com o consenso do Governo e das instituições foi publicado o Decreto 7.611, em novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. No Art. 1º, inciso I, estabelece as diretrizes que, dentre outras, destaca a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidade e define o público-alvo da educação especial, no inciso VIII, § 1º, “Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”.

Assim, registra-se o esforço para definição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. Segundo os pressupostos que embasam essa política, o MEC assinala que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, MEC, 2010, p. 9).

Considera-se, portanto, que o arcabouço dos marcos legais contempla a proposição de uma educação inclusiva. No entanto, mesmo observando que já houve alguns avanços, sua efetivação ainda é pouco expressiva. Segundo Oliveira (2009)

Observa-se que a garantia de acesso escolar às pessoas que buscam a escola, independente de sexo, raça, idade, condições socioculturais,

referendados nos documentos [...] tem se mostrado de forma mais efetiva nos últimos anos na realidade brasileira. No entanto, apesar do acesso escolar mais democrático, observam-se poucas reformulações na organização da escola para atender a essa diversidade de alunos que a ela acorre [...]. (OLIVEIRA, 2009, p. 37).

Ainda, como garantia de direitos, registra o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que se destina a assegurar e a promover, em condições de igualdades fundamentais para pessoas com deficiência, o seu acesso visando à sua inclusão social e cidadania (Art. 1º). Diante disso, o Estatuto busca efetivar a igualdade na oferta e condição de ensino–aprendizagem e a não discriminação, assegurando à pessoa com deficiência o direito à igualdade de oportunidade, assim como a não sofrer qualquer tipo de discriminação e preconceito que impeça o pleno exercício dos seus direitos individuais e sociais, como expressa o Art. 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados 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.

Esta lei expressa e reafirma significativos direitos e normatiza sobre o suporte para efetivação das garantias das condições de aprendizagem, que vem impulsionando as discussões e até providências quanto ao seu cumprimento.

Observa-se que os subsídios para os sistemas de ensino parecem ser claros quanto aos pressupostos da educação inclusiva, contudo, ainda carece um grande esforço para que sejam efetivados os direitos de todas as pessoas.

Registra-se que a lei em referência avança na explicitação e garantia de direitos das pessoas com deficiência, contudo, ao ser nominada como “Lei da Inclusão” parece omissa em relação à garantia do direito à educação, a outros públicos excluídos que tenham outras necessidades que não sejam ocasionadas por deficiência, mas que carecem de garantias de condições que favoreçam ao atendimento das necessidades educacionais especiais.

4 DIREITOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HUMANIDADES REFLETIDAS

Nesta etapa do trabalho faremos um registro sobre direitos para educação inclusiva, tendo como base educação como direito humano universal, analisando a relação existente entre as duas temáticas, refletindo a efetividade dos direitos humanos para a humanidade, relativos à garantia de educação para todos.

Os direitos são constituídos historicamente a partir de lutas dos movimentos que reagiram contra as desigualdades sociais. Foi com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pelas Nações Unidas em 1948, que houve uma marca na explicitação de direitos fundamentais para a humanidade, iluminados pelos ideais da liberdade, igualdade e fraternidade. Essa preocupação surge logo depois do segundo pós-guerra, período em que se materializa a busca de estratégias para criação de uma cultura de paz, tendo em vista minimizar os conflitos existentes, ocasionados pelas atrocidades vividas na Segunda Guerra Mundial. Havia um desejo de promover a democracia. Segundo Bobbio (2004), os direitos têm relação com o contexto no qual foram propostos; portanto, são históricos e modificam-se pelas necessidades que surgem a cada momento distinto, são produtos da civilização humana. O mesmo autor realça que “[...] os direitos emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem” (BOBBIO, 2004, p. 16).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos explicita que todos os seres humanos “nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação aos outros com o espírito de fraternidade” (UNESCO, 1998, p. 2). A partir de então, muito se tem falado sobre esses direitos. No entanto, a distância entre o que foi proclamado e o que foi efetivado ainda é muito desproporcional, mesmo existindo uma vasta legislação acerca do tema. Segundo Bobbio (2004, 1992, p. 16) “[...] o mais forte argumento contra os direitos do homem, particularmente contra o direito à educação, não é a sua falta de fundamento, mas a sua inexecutabilidade”. Havendo, portanto, a necessidade de garantias, pois não basta que sejam proclamados, é necessário que sejam protegidos e efetivados. Ainda diz que “o problema do direito não é filosófico, mas jurídico, e num sentido mais amplo, político” (BOBBIO, 1992, p. 25). Considerando essa afirmativa, ressalta Costa (2010) que “contribui para compreender que a dificuldade se dá, efetivamente, em como

defendê-lo, protegê-lo, promovê-lo e desfrutá-lo. A mesma autora, ainda, realça que “[...] o direito necessita ser reconhecido. Depois exigido. Não haveria como exigir se não fosse reconhecido. A mera prescrição está afeta muito mais à doação que à conquista.” Daí, percebe-se a fragilidade do desenho e não efetividade de diversas políticas.

É também nesse contexto que surge, explicitamente, a educação como direito fundamental, havendo uma forte ligação com as conquistas no campo educacional, a partir do que foi expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no seu artigo vigésimo sexto, quando diz:

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, essa baseada no mérito (1). A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (2). (UNESCO, 1998, p. 5).

Foi, portanto, inaugurado um novo modo de tratar a educação em nível internacional, mobilizando os países a definirem políticas que superassem as situações críticas da educação em diversas partes do mundo. As discussões decorrentes, segundo Carvalho (2004), alcançaram significativos êxitos. Com a ajuda da UNESCO foram definidos projetos para as regiões mais fragilizadas, como a América Latina e o Caribe. Por conseguinte, considera-se a educação como direito universal e que deve ser assegurado pelo Estado, pois, fica claro aquilo que consta nos diversos documentos normativos, como por exemplo na Constituição do Brasil de 1988, que diz que a educação é um direito público e subjetivo, cabendo ao poder público o cumprimento de sua obrigação constitucional. No entanto, há outros posicionamentos em que se pode constatar que os documentos, embora bem fundamentados, não têm efetividade de garantias. Parecem elaborados em função dos organismos internacionais, especialmente dos que fazem financiamentos.

Na evolução das discussões, ainda faz marco e começam a ter evidências as reivindicações específicas por direitos intrínsecos a grupos sociais específicos, que reclamam em favor do reconhecimento da identidade e da diversidade. Assim, compreende-se que os direitos humanos, dentre eles, o direito à educação, são

inerentes a todos os seres humanos, independente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idiomas ou qualquer outra condição, não sendo mais possível tratar a educação como privilégio, reservado a grupos específicos.

Neste cenário, surge a manifestação de diversos grupos considerados excluídos do exercício desse direito, como as pessoas com deficiência que, muitas vezes, não eram vistas como sujeitos de direitos. O que lhes era conferido diferenciava do que era ofertado à maioria da população.

As discussões e os encaminhamentos adotados evoluíram consideravelmente, no campo da legislação, chegando à compreensão de que não basta acesso à educação, mas a garantia da qualidade de sua oferta. Nessa perspectiva, os desafios permanecem, pois o acesso à educação de qualidade, ainda, não está universalizado, tendo em vista que, enquanto direitos humanos, todos devem ter as mesmas condições para o pleno desenvolvimento. As políticas para qualificar esse processo já discutem que nos currículos das escolas seja incluído conteúdo que contemple uma educação em direitos. Nesse sentido, Benevides registra que

A educação em direitos humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores de liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamento que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados, os quais devem se transformar em práticas. (BENEVIDES, 2003, p. 1).

Daí, evidencia-se a necessidade do desenvolvimento da consciência coletiva de que é a garantia da dignidade humana que dará sentido à norma. Assim, parece evidente que a humanidade necessita reconhecer os direitos para que esses possam ser efetivados, conforme a afirmativa de Candau, quando diz que

Cresce a convicção de que não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos Direitos Humanos se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consciente, não construiremos uma cultura dos Direitos Humanos na sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais. (CANDAU, 2013, p. 60).

Esta preocupação vem sendo contemplada em muitos debates e reflexões em diversos países, inclusive no Brasil. Iniciativas que ilustram essa questão são a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos - CNEDH, em 2003,

e a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, em 2006, que deram visibilidade a essa temática. Mais tarde, em 2012, por meio da resolução nº 01/2012, o Conselho Nacional de Educação – CNE estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que expressa em seu Art. 2º como são compreendidos os direitos humanos:

A educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. (BRASIL/CNE, 2012, p.1).

Considera-se um registro importante na busca de consolidar a conquista de efetivos direitos. No entanto, deve ser considerado o que diz Benevides (2001, p. 40) “de nada adiantará levar programas de direitos humanos para a escola se a própria escola não é democrática na sua relação com os alunos, com os pais, com os professores, com os funcionários e com a comunidade que a cerca”. Muitas vezes, na escola, o espaço privilegiado para o exercício de direito é substituído pela prática inadequada de uso do poder.

Como ação efetiva na busca de garantia de educação para todos, diversas conferências internacionais foram realizadas. Dentre muitas, aqui se registra o Fórum de Dakar (2000), que teve como objetivo avaliar os resultados obtidos depois das metas estabelecidas na Conferência de Jomtien (BRASIL, UNICEF, 1990) que definiu as ações de educação para todos, contudo foi constatado que os avanços foram insignificantes. Esses fóruns conclamam os governos a agir com rapidez no cumprimento dos objetivos que foram estabelecidos, dos quais seguem a síntese de alguns: Expandir e melhorar o cuidado da educação de crianças, especialmente as mais vulneráveis e em maior desvantagem; Assegurar que todas as crianças, com ênfase nas meninas pertencentes a minorias étnicas, tenham educação de qualidade; Assegurar que as necessidades de aprendizagem sejam atendidas; Alcançar melhoria de 50% nos índice de alfabetização, até 2015; Eliminar disparidade de gênero, até 2005; Melhorar os aspectos de qualidade e assegurar excelência para todos; Criar ambientes educacionais seguros, saudáveis, inclusivos e equitativos e fortalecer os mecanismos já existentes para obtenção de educação para todos.

Constata-se que, além de confirmar os encaminhamentos da Declaração Mundial para Todos (1990), esses fundamentos incorporam muitos dos princípios da

Declaração de Salamanca e Linhas de Ação – Sobre necessidades educativas especiais (1994), referencial que impulsionou as discussões sobre educação inclusiva, ampliando exponencialmente o universo dos estudantes que devem ser contemplados com esse novo paradigma de educação. Explicita o texto que educação inclusiva é de fato a garantia de educação para todos, independentemente das suas condições.

Registra-se que a Declaração de Dakar (2000) reafirma a preocupação mundial sobre a garantia de educação para todos, e a de Salamanca (1994) realça a importância do reconhecimento das diferenças, o atendimento às necessidades de aprendizagem de cada um e o reconhecimento da importância de uma escola para todos.

Padilha & Freitas (2005) registram que os princípios democráticos e humanistas que permeiam os propósitos de uma educação para todos, sem exceções, são indiscutivelmente sedutores. No entanto, sua efetivação, para muitos, ainda é uma utopia. Assim, associados aos princípios de educação inclusiva, vislumbra-se a possibilidade de construção de uma sociedade mais solidária que respeite as diferenças e valorize a diversidade. Nesta perspectiva, questionam-se as razões que fazem da inclusão mais “um campo de batalha do que um desígnio inquestionável e inevitável” (PADILHA & FREITAS, 2005, p. 47).

Batalha esta que a muitos inquieta, pois, ao refletirmos os direitos do homem já proclamados e defendidos, constatamos que não são executados e refletem o modelo de sociedade excludente, onde a prática de injustiça permeia o cotidiano das pessoas e, muitas vezes, torna-se banalizada.

Compreende-se, portanto, que os pressupostos até aqui contemplados confirmam a ligação entre Direitos Humanos e Educação Inclusiva, com vistas à universalização da educação. Assim, na sequência deste relato, faremos alguns registros sobre as políticas e direitos à aprendizagem, numa perspectiva de educação inclusiva e a partir do mesmo fundamento dos Direitos Humanos e da Educação para todos.

Neste contexto, considera-se relevante explicitar o conceito de diferenças entendido neste estudo, compreendido no sentido da singularidade das pessoas. Não se deve categorizar as pessoas por um único atributo, como deficientes, os agressivos, autistas, dentre outros. Se assim se faz, estão sendo criados grupos de minorias, definidos por atributos que os desvalorizam. Neste sentido, Mantoan (2017

apud ORRÚ, 2017, p.10) registra que a diferença tem sido confundida com o diverso, com o diferente, como o que se contrapõe ao igual. Assim sendo, a tendência é opormos o rico ao pobre, o sadio ao doente, o bonito ao feio, comparamos o normal com o deficiente. É comum se estabelecer diferenças entre as pessoas, como se faz com objetos, reduzindo a um único atributo. Segundo a mesma autora “isso é confortável, na maioria das vezes, porque nos livra do enfrentamento de nossas próprias fraquezas, imperfeições, atribuindo-as ao outro, como incorretos, indesejáveis.”

4.1 POLÍTICAS E DIREITOS À APRENDIZAGEM: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES E ENFRENTAMENTOS

A educação para todos é uma questão de direitos humanos, já é consenso universal e muitas têm sido as iniciativas dos governos, inclusive o brasileiro, no sentido de definirem políticas para o cumprimento do que está estabelecido como compromisso nas diversas declarações internacionais, já citadas neste estudo, e como dever constitucional a garantia de educação para todos. Neste espaço refletiremos sobre as políticas educacionais de caráter nacional e como vem sendo demonstrado o reconhecimento de que todos os estudantes têm direito à aprendizagem.

É oportuno registrar outro grande marco que tem influenciado na definição de políticas de garantia de aprendizagens: o relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, que insiste na argumentação de que a educação deve contemplar a todos e define os pilares básicos da educação. Segundo Delors:

Para poder dar respostas ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida de cada indivíduo, serão de algum modo os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver junto, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e, finalmente, aprender a ser, conceito essencial que integra os precedentes [...]. (DELORS, 2012, p. 73).

Segundo o mesmo autor, essas reflexões reafirmam as conclusões a que já se chegou quando da Conferência de Jomtien, em 1990, sobre educação básica e necessidades educativas fundamentais. Essas necessidades dizem respeito aos

instrumentos essenciais de aprendizagem de que o ser humano precisa para sobreviver, desenvolver-se e viver com dignidade.

Depois da convencionada década da educação, a questão do acesso foi quase universalizada no Brasil, no que tange ao ensino fundamental, permanecendo o grande desafio para que os estudantes que ingressam na escola possam usufruir desse direito com qualidade, particularmente os que têm necessidades educacionais especiais.

Proclamar o direito não deixa de ser ponto de partida, ou até de aperfeiçoamento, mas não basta. Há premência de garantia das condições para se fazer cumprir o direito, pois muitos são os elementos desfavoráveis e impeditivos à sua efetivação. Nesta perspectiva, comunga-se com a necessidade de definição de políticas públicas que possam ser efetivadas, com vistas à superação dos elementos dificultadores.

Como definições de política educacional, realçamos os Planos Nacionais de Educação – PNEs como política macro, por sua cobertura em todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, especificamente os dois últimos, documentos que foram estabelecidos para a década de 2001 a 2010; e o atual, que contempla o período de 2014 a 2024, que foram aprovados por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e da Lei nº 13.005, de 2014, respectivamente.

Mesmo optando por fazer registro dos dois últimos documentos, é importante frisar que o primeiro Plano Nacional de Educação foi elaborado em 1962, atendendo ao disposto na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961. Este não se caracterizava como um plano de diretrizes, mas tinha em vista o crescimento econômico. Foi uma iniciativa unilateral do Ministério da Educação e Cultura, em que não houve participação da sociedade. Constava de metas quantitativas e qualitativas a serem cumpridas no prazo de oito anos. Surgiram outros planos definidos pelo Ministério da Educação, como o Plano Setorial de Educação e Cultura (1972/1974). Segundo Mazzotta (2001, p. 91) “neste plano são apontadas como diretrizes da educação especial a integração e a racionalização”. Ainda neste plano se fazem registros de diversas iniciativas para criação de estruturas e suporte para atendimento das pessoas com deficiência, dentre estas, a criação do Centro Nacional de Educação Especial. No I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (1986/1989), como registra Mazzotta:

Encontra-se uma preocupação com o desenvolvimento social, detalhando-se a questão em “pobreza, a desigualdade e desemprego”. A principal diretriz para educação é colocada em termos de “assegurar acesso a todos, o ensino de boa qualidade, notadamente o básico, enquanto direito social, com base em soluções que traduzem os anseios da coletividade”. São aí delineados sete programas, incluindo-se o de “Redimensionar as modalidades supletiva e especial de ensino”. (MAZZOTTA, 2001, p. 105).

Constata-se que este plano explicita uma sinalização de que há necessidades de cuidar de outros aspectos, além do econômico, contemplando um olhar para as desigualdades e particularmente para a educação. Ainda, considera-se importante registrar o Plano Nacional de Educação para Todos, elaborado sob a iluminação da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada pela UNESCO. Considerando que a opção deste estudo escolhe como ilustração as políticas instituídas nos dois planos nacionais de educação. Faremos, a seguir, registros a eles relacionados. Estes já definidos sob a égide da Lei 9.394/96, que estabelece nos artigos 9º e 87, respectivamente, que cabe à União a elaboração de Planos, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e Municípios, e institui a década da educação, inspirados e em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos.

O Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 10.172, de janeiro de 2001, com vigência para a década de 2001 a 2010, foi construído a partir da mobilização de vários segmentos da sociedade, materializada na Conferência Nacional de Educação, realizada em novembro de 2000, com representação do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, Centrais Sindicais de Trabalhadores – CST, Comissão de Educação da Câmara Federal – CE, Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais – ABRUEM, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – FNCE, Movimentos Sociais Afro-brasileiros, Movimento em Defesa do Direito à Educação, Movimentos Sociais de Gênero e de Diversidade Sexual, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME, União Nacional dos Estudantes – UNE e representantes de várias instâncias dos Governos Federal e Estaduais. Neste Plano, constam as metas e estratégias para o seu efetivo cumprimento, no período de sua vigência. No entanto, observando o cenário da educação brasileira, constata-se que, mesmo aprovado por meio da lei acima citada, não se constituiu, de fato, na referência de planejamento e das políticas nacionais, pois, analisando o conteúdo do PNE seguinte, muitas das propostas se

repetem ou se redesenham, considerando que não foram cumpridas as suas proposições.

O atual Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, determina as diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais para o decênio de 2014 a 2024. Esse Plano, também, foi elaborado considerando os encaminhamentos da Conferência Nacional de Educação de 2014, que contou com a participação de diversos segmentos sociais, trabalhadores e órgãos distintos dos Governos Federal, Estaduais e Municipais, a exemplo do que foi registrado na conferência anterior. As metas nele estabelecidas explicitam os maiores desafios que devem ser assumidos na política educacional brasileira, como compromisso do Governo brasileiro. Também oferece direcionamento para os quais as ações dos entes federados devem convergir, com a finalidade de consolidar um sistema educacional articulado. Contudo, não é assim que vem ocorrendo, pois o sonhado “Sistema Articulado” não se tem materializado. O Plano estabelece 20 metas que se agrupam por demandas diferenciadas, contemplando as distintas lacunas existentes no sistema educacional brasileiro. Cury (2016) apresenta categorizadas as distintas metas em quatro eixos estruturantes, como seguem:

Metas para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais (Metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11); Metas que dizem respeito, especificamente, à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade (4 e 8); Metas que tratam da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas (Metas 15, 16, 17 e 18); Metas referentes ao ensino superior (Metas 12, 13 e 14). As Metas 19 e 20, de gestão democrática e financiamento da educação, respectivamente, são trazidas em separado pelo documento e apresentadas como imprescindíveis para a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE). (CURY, 2016, p. 8. In: DOURADO, 2016).

Este se constitui hoje num dos pilares em torno dos quais deve se fundamentar e efetivar as políticas públicas de educação. Destacam-se as metas 4⁵ e 8⁶, que tratam

⁵ Propõe universalizar, para a toda população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia do sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

⁶ Propõe elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar 12 anos de estudo, no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade do País e para os 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média de negros e não

do compromisso com a redução das desigualdades e a valorização da diversidade, “incorporando o princípio do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação [...]”. (BRASIL, 2014, p. 9). O desenho de propósitos para cumprimento do dever do estado, considerando a garantia de direitos, contempla a maioria dos desejos dos cidadãos brasileiros, pois foi constituído a partir de uma significativa mobilização. No entanto, as expectativas se fragilizam porque historicamente o planejado não tem se efetivado. Neste aspecto, considera-se importante o que diz Dourado:

A história da educação brasileira é marcada por disputas de projetos com *concepções distintas acerca do papel do Estado e do planejamento, da relação* entre entes federados e, como substrato desta, da lógica de organização, gestão e financiamento dos sistemas, de suas redes e instituições. Perpassam essas concepções distintas visões e posturas político-pedagógicas que se materializam em vários campos, sobretudo, no financiamento e nos processos de gestão. (DOURADO, 2016, p. 11).

Observando a história percebe-se que inúmeros movimentos sociopolíticos contribuíram para a construção de uma concepção ampla de educação, muitos deles marcados pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, inspirador de várias políticas educacionais. A esse respeito Dourado (2016) afirma “a importância do lançamento deste manifesto”, destacando neste, com base em Saviani (1998, p. 75), “a visão peculiar e pioneira do plano”, enquanto “ideal”.

Outras medidas na busca de garantia de aprendizagem constam nos programas do Governo Federal, como o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE; Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC; Mais Educação; Nova Mais Educação; Projovem Campo e Projovem Urbano; Novo Ensino Médio; Programa Nacional do Livro Didático - PNLD e Programa Nacional de Biblioteca Escolar – PNBE. No entanto, todos ficam a dever quando se trata da universalização.

É plausível registrar a proposta da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, que tem como preceitos, segundo o MEC: educação como direito e igualdade de condições; articulação dos componentes curriculares em áreas de conhecimento; educação integral que contemple todas as dimensões de formação dos sujeitos e toda

negros declarados, é de grande importância para a política e o planejamento e vai requerer ações efetivas visando a superação das assimetrias de toda a ordem presente no cenário atual.

a educação básica. Cumpre um dispositivo da LDBEN, Lei nº 9.394/96, o Art. 26, que diz:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013, p. 9).

As propostas relativas à educação infantil e ao ensino médio, que se encontram na terceira versão, foram encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação, para fins de análise e aprovação. Esse órgão já realizou cinco audiências públicas com a finalidade de ampliar as discussões a respeito da estrutura e dos conteúdos nela contidos. Já a Base do ensino médio ainda se encontra em processo de reelaboração, com vistas à adequação da lei no Novo Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, que altera a LDBEN e institui a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Considerando a importância de garantias de aprendizagem, espera-se, contudo, que essa proposição da BNCC, considerada “o conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os estudantes têm direito na educação básica” (MEC, 2017), cumpra seus objetivos, assim como o governo assuma, de fato, o compromisso de favorecer as condições de aprendizagem a que todos os estudantes têm direito.

4.2 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO SUBSIDIÁRIA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Considerando, ainda, que esta análise inclui um recorte particular sobre educação inclusiva, tratar-se-á, a seguir, de políticas na perspectiva de uma educação inclusiva, lembrando que o paradigma hoje defendido tem sua origem nas reivindicações e conquistas do segmento de pessoas com deficiência e de profissionais da área de educação especial, levando em conta diversas configurações para atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais.

As reivindicações e conquistas relativas à educação das pessoas com necessidades especiais, incluindo as pessoas com deficiência, são recentes. Embora, nas últimas décadas, tenha se ampliado significativamente enquanto diretrizes e até quanto ao acesso, ainda está muito distante de abranger todas as garantias do direito constitucional, conforme se pode perceber nos recortes já contemplados das políticas

e regulamentações. Registra-se que o olhar das necessidades especiais vai além das pessoas com deficiência. Muitos são os grupos de minorias excluídas do exercício do direito à aprendizagem formal, particularmente, quanto a sua escolaridade, com vistas ao exercício da cidadania.

Os primeiros registros vêm da primeira e da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, as Leis nº 4.024/61⁷ e a de nº 5.692/71⁸, respectivamente. Estas fazem referências tímidas, mas já sinalizam providências quanto à educação dos “excepcionais”, nomenclatura utilizada na época. Aliás, a diversidade conceitual utilizada para referir-se a essas pessoas é um aspecto dificultador. Inicialmente, como já foi registrado, eram nomeadas como excepcionais; depois como pessoas portadoras de deficiência; posteriormente, como pessoas com deficiência; concomitante, o termo consagrado na Declaração de Salamanca (1994), de pessoas com necessidades educacionais especiais; e, atualmente, pessoas com necessidades educacionais especiais. Retomando, sobre as leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Mazzota registra que:

A Lei 4.024/61 reafirma o direito dos excepcionais à educação e indica em seu Art. 88 que, “para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação [...]” e a Lei nº 5.692/71, no seu artigo 9º assegura “tratamento especial” aos “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados [...]”. (MAZZOTTA, 2001, p. 69).

A partir de então, muitas foram as iniciativas do Governo em desenhar políticas relativas à educação especial, que ilustramos com a política publicada em 1994, intitulada, “Educação Especial no Brasil – Educação Especial - Um direito assegurado” (MEC/SEESP, 1994), que tratou de princípios, legislação, estrutura geral da educação especial, financiamento da educação especial, desempenho da Educação Especial e programas de apoio ao estudante. Explicitava como princípios gerais: “respeito à dignidade da pessoa; direito à igualdade de oportunidades; direito à liberdade de

⁷ Lei 4.024/61 - A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (Art. 88); Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (Art. 89).

⁸ Lei 5.692/71 – Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (Art. 9º).

aprender e de ser diferente e direito à felicidade” (MEC, 1994, p. 9) e, ainda, como princípios específicos: normalização, individualização, integração, construção do real e legitimidade (idem, p. 10). Essa política foi definida sob a égide da LDBEN, Lei nº 5.692/71.

Destes princípios destacamos para um breve comentário o princípio normalização, que não tem o caráter de tornar “normal” as pessoas com deficiência, mas o de fazer prevalecer sempre o direito de ser diferente e de ter suas necessidades especiais reconhecidas e atendidas pela sociedade; e o da integração, que considera a necessária reciprocidade e que vai além da inserção de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NEE. Segundo o MEC (1994), no ideal da integração do ponto de vista operacional, o aluno seria integrado progressivamente em classes especiais até frequentar a classe “regular”. Ainda quanto ao princípio da normalização, segundo a política de educação especial (1994, p. 10), “deve-se oferecer às pessoas portadoras de necessidades especiais as mesmas oportunidades a que fazem jus as pessoas ditas “normais”. E, quanto ao da integração, no mesmo documento, temos que esta “é processo que implica em ações interativas, exercidas com reciprocidade entre duas ou mais pessoas ou instituições”.

Na verdade, fortaleceu-se o paradigma de integração que, segundo Sassak (2005), esse modelo se valia de práticas de normalização, de classes especiais e de escolas especiais. Esses alunos até poderiam estudar em escolas regulares, desde que fossem capazes de acompanhar seus colegas não deficientes. Compreensão equivocada, visto que a escola é que deveria se preparar para atender a todos os alunos. Ainda, segundo o mesmo autor:

A integração sempre procurou diminuir a diferença da pessoa com deficiência em relação à maioria da população [...], pois partia do pressuposto de que as diferenças constituem um obstáculo, um transtorno que interpõe a aceitação social. O mérito da integração está no seu apelo contra a exclusão e a segregação de pessoas com deficiência [...] mas sempre com a tônica da responsabilização colocada sobre a pessoa com deficiência, no sentido de se prepararem para serem integrados (às escolas comuns, às empresas etc.). (SASSAK, 2005, p. 22).

Esse modelo foi defendido e afirmado nas políticas nacionais por muitos anos. Com a Resolução CNE/CEB nº 02/2001⁹, o alcance da educação especial é ampliado, sendo adotado o novo conceito de NEE, ampliando a cobertura para além das

⁹ Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

peessoas com deficiência e contemplando todas as pessoas, independentemente de suas condições; contemplando todas as minorias e excluídos, exigindo da escola uma nova postura, com formas diferenciadas de ensino e adaptações curriculares e salas de recursos. Na mesma Resolução, no seu Art. 5º, explicita a conceituação deste universo de NEE, quando diz:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentem: I- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III- altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (CNE/CEB, Resolução nº 2/2001, p. 5).

Considerando essa conceituação, observa-se que está contemplado o universo de grupos de pessoas que historicamente foram negligenciadas ou excluídas das escolas e, conseqüentemente, da sociedade. Grupos estes que vêm sendo tratados como minorias.

Também, nesta Resolução, no Art.3º, explicita um novo conceito de educação especial, quando diz:

Por educação especial, modalidade de educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (CNE/CEB, Resolução nº 2/2001, p. 5).

Esse conceito confirma a ampliação da compreensão da educação especial como modalidade de ensino e pode-se considerar a aproximação do que mais tarde se materializa nas discussões e esforços para pensar a educação especial contemplando um novo horizonte. É quando, em 2010, o Ministério de Educação e Cultura – MEC institui os Marcos Políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que, na sua introdução, incorpora o novo conceito mundial de educação inclusiva, ao afirmar:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal, ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola [...] a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. (BRASIL/MEC.2010, p. 9).

Nas discussões para busca de estratégias para pôr em prática esse novo conceito é importante considerar, também, as metas desta política que diz ter como objetivo “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes regulares” (BRASIL/MEC, 2010, p. 19). Neste documento já é utilizado um novo recorte do universo dos educandos que são o público-alvo da educação especial. Neste documento também se esclarece que no cumprimento de seu objetivo devem ser garantidos, entre outros aspectos, o Atendimento Educacional Especializado – AEE, em salas de recursos multifuncionais¹⁰. Atendimento este regulamentado pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. Entre outras normativas, define o público-alvo da educação especial. Essa Resolução foi definida considerando o que instituíra o Decreto nº 6.253/2007, que registrava um significativo avanço: não admitia mais classes e escolas especiais. No entanto, em consequência de mobilizações de instituições especializadas em atendimento a pessoas com deficiência, foi revogado pelo Decreto nº 7.611/2011, que retroage e admite atendimentos em classes especiais e escolas especiais. Ao tratar dos recursos do FUNDEB, no Art. 14, § 2º, diz: “Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas”. Neste contexto, o MEC emite a Nota Técnica nº 62/2011, que recomenda que somente sejam atendidos em classes especiais e escolas especiais aqueles que estejam fora da faixa etária. Quando trata do item que fala do financiamento, diz:

O apoio financeiro às instituições especializadas mencionadas, referente ao atendimento de pessoas que não estão matriculadas no ensino regular,

¹⁰Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos de acessibilidade e equipamentos específicos. (MEC / Nota Técnica nº 11/2010).

destina-se, especialmente, àquelas que se encontram fora da faixa etária de escolarização obrigatória, em razão de um processo histórico de exclusão escolar. (BRASIL/MEC/SECADI, 2011, p. 3).

Realça, ainda, em suas recomendações que, neste sentido, a modalidade de educação especial continua sendo integrante do ensino regular e não se constitui em sistema paralelo de educação. Nessa linha, observam-se algumas contradições no que está proposto quando se utilizam conceitos, muitas vezes difusos e contraditórios, dificultando a compreensão dos sujeitos de aplicação das normas no interior das instituições de ensino. No entanto, é justo registrar que a intencionalidade dos documentos normativos e nos desenhos da atual política encaminha-se para a busca de estratégias e de efetivas medidas de cumprimento dessas normas. Contudo, não se pode perder de vista que a garantia de uma educação inclusiva não se restringe ao público-alvo da educação especial, mas a todos, independentemente de suas condições. Pois, se assim entendermos, estaremos negando a ineficiência dos sistemas e das instituições de ensino, com a produção de elevados índices de evasão e de repetência dos alunos que não têm explícitas necessidades educacionais especiais (deficiência). Neste contexto, optamos por compreender a educação especial como uma modalidade a serviço da educação inclusiva, que deve centrar-se em como apoiar as potencialidades e as necessidades de todos os estudantes.

Com referência à inclusão, alguns estudiosos como Bueno (2008) e Carvalho (2004), analisando os documentos oficiais, observam que há imprecisões quanto ao termo, propostas e ações. Percebem que há convergência quanto à defesa de uma escola de qualidade para todas as crianças, permitindo a garantia de aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, observam divergências quanto às estratégias de ação a serem implementadas para a obtenção desse fim.

Nota-se que esforços vêm sendo empreendidos buscando o ideal de uma escola inclusiva, fundamentado na educação como garantia de direito. Assim, é importante considerar:

Que a proposta de educação inclusiva impulsiona a melhoria das condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver em sua plenitude, livremente, sem preconceito, sem barreira [...]. Afirma que se pretendemos que a escola seja inclusiva é urgente que seus planos se redefinam na direção de uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças. (MANTOAN, 2006, p. 199).

Pode-se, então, considerar que a educação inclusiva é, também, um meio para alcançar a inclusão social, considerando que tem como uma das finalidades combater a exclusão de qualquer natureza, seja ela educacional, étnica, religiosa, de gênero; dentre muitas outras que vêm causando sofrimento a uma parcela expressiva do nosso planeta. Neste horizonte, destaca-se o que diz Stainback & Stainback (1999, p. 26) “a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade. Ensinamos os alunos através do exemplo de que, apesar das diferenças, nós temos direitos iguais”.

Ainda, sobre a política de inclusão, segundo Facion (2005),

A inclusão estabelece, para o sistema educacional, vários desafios: a conscientização da comunidade escolar e da sociedade em geral sobre a nova maneira de entender e educar o alunado; investimento sério na preparação continuada da equipe escolar; preparação de pessoas especializadas no tema [...] para subsidiar a ação educativa empreendida; estruturação de métodos, técnicas e recursos de ensino adequados a este alunado; adaptações de currículos [...]. FACION (2005, p. 191).

Neste contexto, podem-se considerar dois princípios essenciais: o primeiro deve ser o da remoção das eventuais barreiras impeditivas de aprendizagem com sucesso; e o segundo, o de investir em respostas educativas adequadas às diversas necessidades de aprendizagem de todos os alunos. Assim, pode-se compreender que o princípio da educação inclusiva evidencia a necessária flexibilidade, a qual permita um conjunto de opções diferenciadas e esteja revestida de uma ação educacional que responda de modo eficaz à diversidade dos estudantes.

Nesse cenário, insere-se o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais, que tem provocado instabilidade na atuação dos profissionais da educação, levando-os à busca de novas estratégias de condução dos processos de ensino e de aprendizagem. Isso reforça a necessidade de formação dos profissionais da educação e de investimentos financeiros para prover as bases necessárias de apoio a todos que delas necessitem.

Stainback (1999) diz que alguns elementos devem ser considerados para eficácia de uma escola inclusiva e destaca que desenvolver uma filosofia comum e um plano estratégico é um passo indispensável, afirmando ainda que este é:

O primeiro e talvez o principal passo para a criação de uma escola inclusiva de qualidade é estabelecer uma filosofia da escola baseada nos princípios democráticos e igualitários da inclusão, da provisão de uma educação de

qualidade para todos os alunos [...]. Por sua própria natureza, um sistema inclusivo e de qualidade está voltado para necessidades gerais dos alunos, não apenas para sua realização acadêmica. Sua filosofia básica deve ser a de uma educação vinculada e importante para cada aluno, abrangendo pelo menos três esferas do desenvolvimento: a acadêmica, a social e emocional; e a responsabilidade pessoal e coletiva e a cidadania. (STAINBACK, 1999, p. 70).

A implementação da educação inclusiva chama a atenção, também, para a atuação dos gestores de estabelecimentos de ensino, que devem ser executores e mobilizadores de definição de políticas internas que reconheçam as diferenças e respeitem a diversidade dos estudantes, mobilizando os diferentes atores integrantes da comunidade educativa e promovendo uma ação reflexiva. Alarcão (2001) aponta o conceito de uma escola reflexiva, na qual todos os sujeitos ali envolvidos, ao mesmo tempo em que ensinam, aprendem, enquanto se desenvolvem no contexto de

[...] uma escola reflexiva, concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria na sua missão de organização e confronta-se com o desenrolar de sua atividade em processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo. [...] Uma escola onde se realize, com êxito, a interligação entre três dimensões da realidade humana: a pessoal, a profissional e a social. E onde se gerem conhecimentos e relações, comprometimentos e afetos. (ALARCÃO, 2001, p. 11-12).

Nesta perspectiva, destaca-se a importância de que seja estabelecida nas escolas a prática reflexiva para superação de modelos cristalizados de gestão e prática docente, onde é “ensinado” aos alunos de uma única forma, quando as pessoas aprendem de modos diferentes. É preciso, portanto, o comprometimento efetivo da liderança da escola com a atualização de seus processos:

Assumir a direção de uma escola inclusiva está longe de ser uma tarefa fácil, cômoda ou simples. Há que se enfrentar as tempestades previstas e agarrar com segurança o comando nas turbulências imprevistas, planar com suavidade nas brechas entre as nuvens, desviar dos picos altos das montanhas e corrigir a rota permanentemente. Pensar coletivamente sobre a complexidade da escola, lidar com a diferença, agir de forma sistêmica [...]. (RODRIGUES; KREBS; FREITAS, 2005, p. 100).

Proceder com esta competência exige dos gestores uma concepção clara do que consiste uma educação verdadeiramente inclusiva, entendendo que esse propósito exige mudanças significativas não apenas das práticas pedagógicas, mas das concepções orientadoras das mesmas. Assim, é importante considerar que

A gestão, portanto, é que permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela óptica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes. (LÜCK, 2013, p. 43).

Dá a importância da gestão em dispensar atenção aos diferentes aspectos que envolvem a garantia de aprendizagens, considerando, por exemplo, a diversidade dos estudantes nos procedimentos que envolvem a prática docente e o apoio aos professores, assistindo-os no uso de novas tecnologias, investimento no trabalho e na aprendizagem cooperativa e no envolvimento dos pais. Enfim, há uma enorme quantidade de enfoques quando o assunto é a educação inclusiva, e todos versam sobre a garantia de aprendizagem e o exercício do direito a uma educação de qualidade. Nesta perspectiva, devem-se ampliar as condições efetivas que vão além do conceito e que podem gerar, como dizem Padilha e Freitas (2015), propostas efetivas, reflexões, estudos e currículos flexíveis e transformadores e revolucionários. E isso não se alcançará sem a consciência de que a educação é um bem inalienável e que exige práticas pedagógicas, recursos didáticos e formação que favoreçam a educação de todos.

4.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO: COMPROMISSO NA CAMINHADA

A educação da Rede Jesuíta de Educação tem bases na espiritualidade Inaciana, que tem suas raízes na pedagogia de Jesus Cristo, na sua missão evangelizadora. Assume as ações educacionais, sejam formais ou informais, como apostolado, explicitando em muitos documentos da Companhia de Jesus como, por exemplo, no texto das Características da Educação da Companhia de Jesus, que foi redigido por uma Comissão Internacional para o Apostolado da Educação - ICAJE (1980/1986). O texto da apresentação, escrito pelo Pe. Kolvenbach¹¹, S.J.¹² (1989, p. 5), registra: “Este documento se destina a todos os jesuítas e a todos os leigos e membros de outras instituições religiosas que colaboram em nosso apostolado, especialmente em nossas instituições educativas”. O ideal deste apostolado, segundo

¹¹28º Superior Geral da Companhia de Jesus (1983-2008).

¹²Companhia de Jesus.

o mesmo autor, deve ser expresso em programas e métodos que sejam apropriados para o mundo real das salas de aula.

A concepção original do projeto educativo, quando foram fundados os primeiros colégios, já se diferenciava do pensamento prevalente da época. Já se preocupava em oportunizar acesso à formação aqueles que não tivessem condições financeiras para arcar com as despesas de estudos. O primeiro documento que sistematiza a educação jesuíta, a *Ratio Studiorum*¹³, segundo Rincón S.J., (2003) “era um verdadeiro sistema, o primeiro do seu tempo de personagem mundial; muitos elementos desta pedagogia tornaram-se o patrimônio da pedagogia universal”. Demonstrando a vanguarda em matéria de educação. Um grande diferencial no seu projeto educativo, desde os primórdios, foi o compromisso com a excelência e o cuidado com a pessoa.

No decorrer dos tempos, os jesuítas incorporaram elementos de outros pensamentos pedagógicos à sua prática de ensino, dialogando com demais fundamentos em cada momento da história. As Características da Educação da Companhia de Jesus (1986) confirmam os princípios inspiradores do trabalho educativo da congregação, pautado no exercício da fé e na prática da justiça, iluminados pela espiritualidade de Santo Inácio de Loyola¹⁴. O documento ressalta que o centro do processo educativo é a pessoa do aluno, que deve ser assistido no decorrer do processo de sua formação. Segundo Klein S.J. (2013)

O documento Características da Educação considera os pobres como a primeira e mais importante inclusão – não apenas integração! – a ser feita nos estabelecimentos de ensino, afirmando que eles firmam o contexto da educação jesuíta e, por isso, o planejamento educacional deve ser feito em função dos pobres, desde a perspectiva dos pobres [...] Todo colégio da Companhia deve fazer o que pode para que a educação jesuítica seja acessível a todos, incluindo os pobres e necessitados. O P. Peter-Hans Kolvenbach, Superior Geral dos Jesuítas de 1983 a 2008, urgia os dirigentes de instituições educativas a empreenderem todas as energias para que em nenhuma sala de aula das instituições jesuítas deixasse de ressoar o grito dos pobres. (KLEIN S.J., 2013, p. 2).

Essa é uma das afirmações do projeto educativo jesuítico em uma perspectiva inclusiva, usando a expressão que representa o contexto de cada momento. A preocupação com as questões sociais são explícitas e se diferenciam da maioria das

¹³Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição é de 1599.

¹⁴Fundador da Companhia de Jesus.

propostas educacionais dos governos e de outras instituições privadas de ensino de cada época. Isso se confirma em todos os documentos posteriores que neste estudo registramos e, ainda, a *Pedagogia Inaciana: uma proposta prática*; O Projeto Educativo Comum da Companhia de Jesus na América Latina – PECAL e o Projeto Educativo Comum – PEC da Província do Brasil; dentre muitos outros.

O documento *Pedagogia Inaciana: uma proposta prática* (1983), também elaborado pela Comissão Internacional para o Apostolado da Educação – ICAJE, sete anos depois das *Características da Educação da Companhia de Jesus*, teve como objetivo subsidiar professores e demais colaboradores para colocar em prática os valores, princípios e diretrizes contidos nas *Características da Educação da Companhia*. Foi elaborado um paradigma que levasse em conta as necessidades contextuais e outros aspectos que envolvem o processo de aprendizagem. Daí foi definido um modelo que se constitui de cinco etapas ou dimensões: contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação. Entendido cada um deles como diz Rincón S.J., (2003, p. 10):

O paradigma propõe cinco etapas em constante interação: a) O “contexto” no qual o aluno está situado e no qual se desenvolve; b) A “experiência”, o que leva a uma abordagem cognitiva, afetiva e global da realidade; c) “reflexão”, o que nos permite captar criticamente o significado profundo do que experimentou e prepara para tomada de decisões; d) “ação”, a manifestação externa da experiência refletida, expressa em opções, condutas e atitudes; e) “avaliação”, permanente em todo processo.

É um modelo identificado com o Paradigma Inaciano que se aplica a diversas situações de aprendizagem. Embora pensado há mais de vinte anos, ainda é atual e se aplica, cotidianamente, nos planejamentos de ensino das instituições da Rede Jesuíta de Educação – RJE. Permite uma aprendizagem refletida e discernida a partir das experiências e favorece o desenvolvimento de uma consciência responsável consigo e com os demais. O paradigma inaciano definiu o perfil de pessoas que pretende formar: pessoas competentes, conscientes, compassivas e comprometidas.

Observa-se que a proposta educacional da Companhia, explicitada em vários documentos, aponta seu compromisso com os desafios de cada época, preocupada com os menos favorecidos e marginalizados, e assume o compromisso em colaborar com a superação ou minimização dos desafios postos. A proposta se atualiza sempre e se adapta às exigências do seu tempo. Tem como finalidade formar homens e

mulheres que vivem no cenário real e colaborar solidariamente com a humanidade para que seja mais justa.

O Projeto Educativo Comum da América Latina (2005) tem como finalidade reforçar a união do corpo apostólico, especialmente na América Latina, estreitar mais os esforços; reorganizá-lo e atualizá-lo por meio de um projeto educativo comum. Esse documento se coloca como

Um instrumento corporativo de referência obrigatória para as políticas e orientações para ações e avaliação das instituições educativas de inspiração inaciana, que consideram os documentos *Características da educação da Companhia de Jesus e pedagogia Inaciana - uma proposta prática* e lhes dá continuidade, com um novo enfoque comum, para revitalizar nossa identidade e compromisso no âmbito da educação, desencadeando processos que potenciem nossos diálogos e nossa colaboração com a educação pública. (CPAL/PEC, 2005, p. 9-10).

Explicita o compromisso com a inclusão quando fala do pluralismo cultural e religioso nas instituições educativas. “Nesta há de se promover uma educação intercultural e inclusiva sem nenhum tipo de discriminação, respeitando a todos sem distinção de raça, religião, condição social, econômica ou cultural” (KLEIN, S.J., 2013, p. 2). Expressa, ainda, uma percepção coerente com os desafios do contexto atual, dos quais relacionamos uma síntese: a grave desigualdade social e de distribuição dos meios de produção e da riqueza; o aumento alarmante da violência e da crueldade; o crescimento da corrupção e da desonestidade; a destruição do meio ambiente e o risco de um desenvolvimento não sustentável; a crise de valores; os múltiplos pluralismos e a mistura da diversidade cultural decorrente do crescente movimento de migração; o novo tecido social e a reestruturação cultural; a sociedade da informação, na qual os meios e tecnologias da informação e da comunicação (TIC) impõem um novo jogo de linguagens; a hegemonia do sistema neoliberal e o império do mercado; a crescente dificuldade de governabilidade e o enfraquecimento do Estado de Direito (CEPAL¹⁵/PEC¹⁶, 2005).

Essa situação real põe a educação em crise e exige definição de estratégias que favoreçam a superação ou a minimização deste cenário cruel. Neste contexto, a Companhia de Jesus se coloca a serviço para qualificar suas instituições educativas, com a finalidade de ajudar a construir um mundo melhor e possível.

¹⁵Comissão Econômica para América Latina e o Caribe.

¹⁶Projeto Educativo Comum da América Latina.

Na América Latina, a Companhia de Jesus reúne 28 centros de ensino superior, mais de 1.200 centros de educação popular, pela Federação Internacional de Fé e Alegria e 92 instituições educativas, jesuítas e inacianas, de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Todas estão agrupadas em 13 Províncias, que correspondem a 19 países. E, no mundo, respondem por uma das maiores redes de educação, atendendo cerca de 3 milhões de pessoas, em mais de 850 colégios, 200 universidades e faculdades e 2.700 centros da Fundação Fé e Alegria (Fonte: FLACSI¹⁷). Em sua tradição educativa, a Companhia de Jesus visa à transformação das pessoas e da realidade, na esperança da construção de uma sociedade sustentável, mais justa e fraterna.

Neste contexto e no horizonte de educação inclusiva, destacam-se os Centros Educativos de Fé e Alegria, que são destinados aos pobres e marginalizados. Foram criados com o “ideal de oferecer uma educação de qualidade para aqueles que não podiam ter de outra forma” (MESA, 2013), com um trabalho educativo e social, associado a outros trabalhos desta natureza desenvolvidos pela Companhia de Jesus, gratuitamente, para seus usuários em diversos países. Contemplam um número maior de atendimento do que nos colégios convencionais de educação formal. A missão de Fé e Alegria investe em uma cultura de promoção social e se configura em uma educação efetivamente inclusiva, na percepção de educação inclusiva de Klein, que nos diz que

A inclusão não deve ser vista meramente como uma maneira de tratar as pessoas com capacidades diferentes, mas se refere também a uma valorização da diversidade cultural, étnica, linguística, religiosa, social, de modos de aprender, de capacidades, de gênero, entre outras, como um enriquecimento da comunidade educativa e da realidade em plenitude. Tudo isso requer uma transformação profunda de imaginários, de mentalidades, que repercutam em uma mudança de atitudes e ações concretas: metodologias, sistemas de ensino, infraestruturas e comunidades educativas que respondam à diversidade. (KLEIN, S.J., 2014, p. 1).

Concepção apropriada como proposta de educação inclusiva conclamada pela UNESCO, já registrada neste estudo. Em análise dos documentos da Companhia é possível aprender que esta concepção é adotada em todas as suas obras, inclusive nos colégios convencionais que, comprometidos com uma educação transformadora e de base humanista, vêm continuamente pesquisando e investindo no seu corpo de

¹⁷Federação Latino-americana de Colégio Jesuítas.

colaboradores e em suas estruturas para atender o que orientam as políticas de educação inclusiva. E que, onde estiverem situados, procuram efetivar uma educação pautada no exercício de fé e prática da justiça, incluindo em suas instituições de ensino, alunos de diferentes perfis, inclusive nas instituições particulares, assistindo alunos oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo, como bolsistas e em escolas exclusivamente gratuitas, situadas em áreas de vulnerabilidade social, em ações de filantropia.

Pe. Mesa, S.J. (2013), quando da realização do XLIV Congresso Internacional de Fé e Alegria, realizado no Brasil em 2013, registrou que os primeiros jesuítas queriam fundar uma escola inclusiva para todos e, por essa razão, tinham o desejo de que fosse gratuita e que o poder econômico das famílias não fosse determinante para o ingresso em suas dependências. Contudo, é evidente que os primeiros jesuítas fizeram, desde o início, uma opção por uma educação inclusiva, dentro do marco histórico da época. Sempre tiveram propostas diferenciadas para cada momento, iluminados pela dimensão da fé e de “formar homens e mulheres para os outros”. Mesa S.J., ainda destaca duas características da educação jesuíta que incorporam o espírito e o desafio da inclusão: “Cura personalis¹⁸” e “Encontrar Deus em todas as coisas”.

Verifica-se que um dos propósitos da educação da Companhia é contribuir com a formação de pessoas que possam ajudar a transformar o mundo, testemunhando compromisso com os demais. Refletindo sobre os dias atuais, confirma-se esse empenho de sempre reinventar as escolas, tendo em vista o atendimento das demandas contemporâneas; dentro dessas, se incluem os desafios que envolvem uma educação, efetivamente, inclusiva.

Atualmente, podem-se registrar os investimentos realizados para oportunizar, de fato, uma formação integral, com foco na aprendizagem dos estudantes, propósito expresso nos documentos e nas ações das instituições educativas da Companhia. Neste sentido, como mais um documento de atualização das diretrizes, registra-se o Projeto Educativo Comum– PEC¹⁹, da Província do Brasil – BRA²⁰.

¹⁸“Cuidar de toda a pessoa. Resume-se ao respeito por tudo que compõe cada indivíduo.” (ignatianspirituality.com)

¹⁹ Projeto Educativo Comum da BRA.

²⁰ Província dos Jesuítas do Brasil, criada em 16 de novembro de 2014. (Plano Apostólico da BRA.)

No Brasil, a rede jesuíta de educação integra 18 escolas, colégios e creches, que reúnem mais de 31 mil alunos e quase 2 mil educadores. A Companhia de Jesus mantém, ainda, 6 faculdades e universidades, além de atuar fortemente na área de educação popular, por meio de várias iniciativas, como Centro Santa Fé, Projeto Oficinas Culturais Anchieta - OCA, Centro Alternativo de Cultura - CAC e a Fundação Fé e Alegria, presente em 14 estados, atendendo a mais de 10 mil crianças, adolescentes e jovens.

O PEC reflete o sonho da Rede Jesuíta de Educação no Brasil, construído a partir da constituição de uma única província no Brasil. Sentiu-se a necessidade de definir suas diretrizes com vistas à unidade das obras. Inicialmente, foi definido o Plano Apostólico dos Jesuítas do Brasil – BRA (2015-2020), que estabelece as prioridades apostólicas da missão dos jesuítas no Brasil. Todas as ações das obras da RJE devem estar em sintonia com o estabelecido neste documento, inclusive as ações educativas. Dentre outros aspectos que mostram a preocupação da BRA com o contexto da atualidade, ilustra-se como registro de duas das suas prioridades: *a superação do abismo da desigualdade socioeconômica e suas graves implicações sociais, culturais e ambientais; e, as juventudes, ajudando-as na construção de seu projeto de realização pessoal como dom e serviço aos demais, na promoção e defesa da vida* (PA/BRA, 2015). Embora não esteja explicitada a palavra educação, sabe-se que estas prioridades não se realizam sem a oferta de uma educação de qualidade. E, para continuar com um projeto educativo que responda aos desafios de cada tempo de forma crítica, consciente e efetiva foi elaborado o PEC (2016-2020), em sintonia com o Sistema de Qualidade de Gestão Escolar – SQGE da FLACSI, e os Acordos de Boston- ICJSE²¹ (2012), Acordos da FLACSI²² em Boston (2012) e a Declaração Final do SIPE²³ (2014).

Esse documento reflete a finalidade da constituição da Rede Jesuíta de Educação (RJE/BRA), como está expresso no Art. 5º do seu estatuto:

A Rede Jesuíta de Educação (RJE/BRA) está constituída para que os Colégios da Companhia do Brasil sejam, cada vez mais, lugar de transformação evangélica da sociedade e da cultura por meio da formação

²¹ Resultante do Colóquio Internacional sobre Educação Secundária Jesuíta, ocorrido na cidade de Boston, de 29 de julho a 02 de agosto de 2012.

²² Resultante do Acordo dos Reitores e Diretores da FLACSI, ocorrido em 02 e 03 de agosto de 2012.

²³ Seminário Internacional de Pedagogia e Espiritualidade Inaciana, ocorrido na cidade de Manresa, em 07 de novembro de 2014.

de homens e mulheres conscientes, competentes, compassivos e comprometidos. (PEC, 2014, p. 6).

O PEC (2016) busca unidade e constitui-se de diretrizes para a área da educação básica da BRA. Considera o estudante como centro do processo de aprendizagem, e propõe que o currículo seja organizado de modo a oportunizar diversos modos de aprender, ofereça oportunidades para que o conhecimento seja construído individual e coletivamente, reafirmando que “nas instituições educativas da Companhia de Jesus, a aprendizagem se dá na perspectiva do desenvolvimento pleno do sujeito” (PEC, 2016, nº 29, p. 42). Por isso, o que nos inquieta, nesta investigação, é a posição dos gestores escolares, como condutores do processo geral, que devem exercer a liderança no suporte aos demais segmentos das instituições, no sentido de garantir que a missão dos colégios se cumpra na perspectiva de uma educação que favoreça as condições de aprendizagem de todos os estudantes, oportunizando-os uma formação integral.

Os pressupostos do PEC mostram com muita pertinência o compromisso da Rede com uma educação diferenciada, que favoreça a aprendizagem de todos os estudantes e dispense atenção aos desafios que assume como missão. Como por exemplo:

O desafio de articular fé e justiça nos leva a considerar, no espaço escolar, os temas transversais referentes a gênero, diversidade sexual e religiosa, novos modelos de famílias, questões ético-raciais, elementos referentes às culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras no Brasil e todos os temas similares relacionados a categorias ou grupos sociais que sofrem discriminação, violência e injustiças [...]. (PEC, 2016, nº 22, p. 36).

Esse pressuposto ilustra a dimensão da proposta educativa da BRA e de toda a Companhia de Jesus. Ressalta-se, também, a inclusão em seus pressupostos de questões que envolvem a sustentabilidade ambiental no planeta. Outros registros dão sustentação às diretrizes expressas no documento. Nas orientações da dimensão curricular constam, dentre orientações para o redimensionamento curricular das escolas, um registro dado especificamente à educação inclusiva, que tem sintonia com o paradigma contemporâneo. Além da concepção expressa que explicita:

A Rede Jesuíta de Educação estabelece como diretrizes para uma educação inclusiva as ações a seguir elencadas, para que os colégios as adotem como propulsoras do aperfeiçoamento de seus projetos pedagógicos, com vistas à oferta de uma educação cada vez mais de qualidade: (1) definir, nos

programas de capacitação continuada, temas relacionados à educação inclusiva e às necessidades educacionais especiais; (2) considerar que Aprender a viver juntos é um pilar da educação contemporânea, já que supõe participar e cooperar com os demais; (3) garantir acessibilidade física; (4) desenvolver campanhas de sensibilização para promoção de acessibilidade pedagógica e atitudinal; (5) implantar atendimento educacional especializado, em espaços e tempos distintos, como meio de suporte ao processo de ensino e aprendizagem; (6) definir, a partir das orientações legais, os procedimentos internos para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. (PEC, nº 51, p. 53).

É evidente que a proposta educativa da RJE trabalha na perspectiva da educação inclusiva, embora não se restrinja a esses alunos expressos acima, mas a proposta é definida e conduzida na aplicação de estratégias que garantam as condições de aprendizagem de todos os estudantes, onde seus indicadores de aprendizagem caracterizem as instituições como centros de aprendizagem.

Klein, S.J. (2013) explicita com muita propriedade que a Companhia de Jesus, além de considerar a inclusão dos que estão fora das suas instituições de ensino, considera, também, a inclusão dos que estão dentro delas, mas não participam adequadamente ou plenamente do seu processo educativo.

Muitos são os documentos que expressam o apostolado educativo da Companhia de Jesus desde os seus primórdios, quando idealizados por Santo Inácio de Loyola, formalizados inicialmente pela *Ratio Studiorum*. Muitos outros foram atualizados a partir da proposta original, como já registrado neste estudo: as Características da Educação da Companhia de Jesus; Pedagogias Inacianas: uma proposta prática; Indicações de diversas Constituições²⁴; Planos Apostólicos; Projetos Educativos Comuns, dentre outros. No entanto, ainda se registra um documento de grande iluminação: a Declaração do Seminário Internacional de Espiritualidade e Pedagogia Inaciana – SIPEI, que expressa, dentre outros compromissos, a proposição de uma profunda transformação e mudança para responder aos desafios do século XXI, no espírito de sempre - o “magis”²⁵, ou seja que contribua para que as pessoas possam buscar o seu melhor. Esse Seminário mobilizou jesuítas e leigos, de todas as regiões do mundo onde atua a Companhia, em uma grande reflexão para definição e iluminação, com vistas a atualização das propostas educativas.

²⁴Conjuntos de Normas da Companhia de Jesus.

²⁵O ideal de um desenvolvimento completo da pessoa humana. (Características da Companhia de Jesus).

Constata-se, portanto, o compromisso da Companhia de Jesus com a formação da pessoa e, conseqüentemente, com uma educação inclusiva, alicerçada nos fundamentos que norteiam as práticas educativas em suas instituições de ensino, sustentadas na espiritualidade inaciana e na convicção de que é necessário educar cidadão e cidadã para atuar no presente e no futuro, concebidos como sujeitos ativos, críticos, conscientes e comprometidos com o desenvolvimento do bem comum, baseando-se no respeito à diversidade e às diferenças e na crença na igualdade ontológica entre os seres humanos.

Entendemos, contudo, que a educação da Rede Jesuíta de Educação se coaduna, hoje, com o que o Brasil e o mundo consideram urgências educacionais a serem concretizadas nas instituições de ensino. Segundo o PEC (2016), uma educação que torne homens e mulheres capazes de ler criticamente o seu entorno e se posicionar diante dele; agir profissionalmente de forma competente no mundo, sabendo mobilizar e chegar ao conhecimento, conforme dele necessitem; reconhecer, compreender, respeitar e se solidarizar ante a diferença e as necessidades dos outros, sabendo interagir e produzir coletivamente; e mobilizar-se de forma comprometida para a transformação de seu meio, em prol da justiça e do bem comum.

5 GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo ilustra uma percepção da gestão escolar no contexto da educação com vistas à garantia de uma educação inclusiva. Esse desafio consiste em pôr em prática um novo conceito – o de tornar a educação acessível a todos os sujeitos, atendendo às atuais exigências da sociedade que, necessariamente, exige um novo modo, também, de administrar fundamentado no conceito que Lück (2013) explicita sobre gestão educacional em superação a um modelo de administração estático. Os processos de gestão pressupõem ação ampla e continuada que envolve múltiplas dimensões, tanto técnicas quanto políticas e que só se efetivam, de fato, se articuladas entre si. (LÜCK, 2012, p. 32).

Considerando essa perspectiva compreende-se que a concepção, tanto da educação inclusiva quanto de gestão escolar, é determinante no modo como serão percorridos os itinerários das propostas pedagógicas das instituições de ensino, com vistas à garantia de aprendizagem de seus educandos. Assim, destaca-se a afirmativa de Lück, quando diz que

As necessárias modificações - evidenciadas no contexto da educação brasileira – extrapolam as mudanças meramente curriculares, metodológicas ou modernização de equipamentos e recursos de apoio ao processo educacional. Para além desses aspectos, elas demandam um novo estilo de relacionamento das instituições com a sociedade em geral, uma nova orientação a respeito do significado da educação, da escola e da aprendizagem na sociedade do conhecimento. (LÜCK, 2003, p. 22-23).

Nesse sentido, os relacionamentos das instituições com os sujeitos que a compõem exigem um novo modo de conceber e de adotar um paradigma de gestão, compreendendo que este influencia e orienta na definição e realização das ações e processos, exigindo o exercício de uma efetiva liderança.

Exercer a liderança da escola requer o enfrentamento dessas dificuldades por toda a equipe gestora, havendo a necessidade de comprometimento efetivo de suas lideranças com o processo de mudanças, de superação de paradigmas. É importante considerar que os desafios postos exigem qualificação para agir no contexto diverso que compõe a escola.

Daí a importância de a gestão dispensar atenção aos diferentes aspectos que envolvem a dinâmica das instituições de ensino. Nessa perspectiva, um aspecto de grande relevância é a garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva, na qual

todos, independentemente de suas condições, sejam considerados, acolhidos e respeitados. Neste aspecto, destaca-se a contribuição de Arroyo (2014) quando explicita sua preocupação com uma educação que não feche os olhos para algumas realidades que parecem invisíveis, pois não vê a vida dos seus sujeitos de aprendizagem, suas trajetórias humanas, sociais, de gênero, raça, etnia, deficiência e outras necessidades especiais.

Quando as condutas das crianças, adolescentes e jovens nos escandalizam e surpreendem, nos obrigam a entender que a ética, os valores, as condutas, as culturas nunca foram estáticas. Ao contrário, nelas se revela a dinâmica interna ao ser humano livre. Ética e cultura sempre foram e serão fronteiras. (...) não foram ao longo da história apenas uma forma de organizar a ordem, mas de questioná-la. As condições dos alunos são a expressão de suas condições de sujeitos livres. (ARROYO, 2014, p. 20).

Compreender e responder a essa demanda requer competência em gestão educacional para além da definição de políticas, para efetividade das complexas relações existentes dentro das instituições de ensino. As preocupações do autor fortalecem a percepção dos desafios que, quando não são bem direcionados pela gestão escolar, chegam às salas de aula ampliando a fragilidade de práticas pedagógicas excludentes.

Neste contexto, considera-se necessário investimento no entendimento do conceito de educação inclusiva a ser compreendido pelos gestores escolares, dado o seu papel mobilizador e orientador na definição do projeto educativo da escola e na definição de estratégias que viabilizem a prática de uma educação inclusiva. Muitos movimentos em defesa de grupos em desvantagem educacional vêm se organizando e reivindicando espaço e políticas voltadas para garantia de direitos de questões, dentre outras, como as de gênero, etnia, sexualidade, indígenas, do campo, das pessoas com deficiência, apoiadas pelos organismos mundiais e, timidamente, pela intenção da política educacional brasileira, e têm contribuído para o aumento da presença nas escolas de estudantes com os dos referidos grupos, exigindo novos modelos de gestão e de práticas docentes.

Conforme Arroyo (2014), a maioria das mudanças que vêm sendo feitas nas escolas têm como motivação darmos conta da educação como direito. Considera-se que muitos são os desafios, e que carecem da utilização de processos de inovação para atendimento das complexas demandas e que as escolas têm resistido em inovar.

Isso advém da dificuldade em compreender que a garantia de educação é uma questão de direitos humanos.

Diante desse panorama, segundo Lück (2013), as instituições de ensino demandam uma nova visão paradigmática com relação à construção e execução de seus projetos educacionais. A gestão de uma instituição de ensino é um dos principais fatores que determinam a sua filosofia e a sua prática. É ela quem orienta os melhores itinerários de elaboração e cumprimento do seu projeto educacional. A gestão pode e deve ser significativa quanto a fazer com que as escolas respondam melhor as necessidades de seus educandos.

Segundo Arroyo (2014), reconhecer os (as) educandos (as) como habitantes legítimos da escola implica em criar condições estruturais para que ocupem como seu território. Para tanto, o olhar das instituições de ensino deve ser mais sensível, buscando atualização de seus processos de gestão educacional com os atuais paradigmas.

Analisar se as práticas realizadas no contexto escolar correspondem aos fundamentos de educação inclusiva como direito humano requer competência e compromisso, a partir da gestão dos sistemas de ensino e das instituições.

E, como diz Rodrigues (2005), as novas tarefas que a adoção de uma política de educação inclusiva implica não são compatíveis com um estilo de “direção burocrática”. Assim, entende-se a importância de uma gestão escolar que compreenda e responda às complexas demandas da atualidade.

Numa escola inclusiva, os líderes têm um papel importante quanto à mobilização e ao comprometimento e compartilhamento das responsabilidades com todos que fazem a instituição, com o estabelecimento de metas e estratégias que favoreçam o sucesso de todos e de cada um dos estudantes. Segundo Lima (2016), para a direção, é um grande desafio encarar os antagonismos, os paradoxos, as incertezas que coexistem dentro da escola, principalmente porque o conjunto de valores da escola tradicional ainda prevalece nas escolas, mesmo nas que se dizem inclusivas, e sugere que para minimamente dominar esta complexidade, as divergências precisam ser encaradas e pensadas de forma coletiva.

Considerando a complexidade dos desafios, concorda-se com o pensamento de Lima (2016) quando considera importante realçar que a função dos “diretores” precisa ser ressignificada, especialmente, quando se percebe que hoje o exercício desta instância não mais deve deter a centralidade do poder decisório, mas deve

articular as ações e os sujeitos num movimento de liderança democrática que envolva a participação coletiva em favor de uma educação para todos. Sobre o papel da gestão escolar, a Declaração de Salamanca explicita quando fala sobre administração escolar:

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

Diretores de escolas têm a responsabilidade especial de promover atitudes positivas através da comunidade, via cooperação efetiva entre professores de classes e pessoal de apoio. Arranjos apropriados para o apoio e o exato papel a ser assumido pelos parceiros no processo educacional deveria ser decidido através de consultorias e negociação. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 9).

Esse compromisso referido aos alunos com necessidades especiais pode ser aplicado a todos os estudantes da escola, pois a singularidade das pessoas também se aplica aos demais estudantes. A importância de estabelecer um clima de cooperação é fundamental, se considerarmos que a participação de todos qualifica os processos e que é um exercício de democracia, mecanismo fundamental, quando a sociedade conquista o espaço de reivindicar o exercício de direitos.

Os organismos internacionais, como UNESCO e UNICEF, evidenciam a gestão educacional como fator preponderante para efetivação de uma educação para todos. O Fórum de Educação de Dakar (2000) chamou atenção para os dirigentes escolares, destacando que o papel destes foi acentuado, no sentido de que os mesmos ganham uma “dimensão mais complexa no marco dos processos de descentralização e de maior participação da comunidade escolar”. (UNESCO, 2000, p. 35).

Compreender a complexidade dessa dimensão requer o exercício de uma gestão democrática e participativa, pois, segundo Lima (2016), a gestão escolar, quando democrática e participativa, permite um maior envolvimento entre todos os

autores da escola e busca, em conjunto, melhorias para a educação, visando que a mesma seja de qualidade para todos.

De acordo com Libâneo (2007), na contemporaneidade, a gestão escolar é composta pelo gestor, pedagogo, secretário, professores, dentre outros sujeitos, e todos desempenham papéis importantes para o desenvolvimento da escola, contudo, é o gestor escolar a pessoa a desempenhar a função de liderança articuladora de todos os processos pedagógicos e administrativos. O mesmo autor enfatiza que a liderança “é a capacidade de influenciar, motivar, integrar e organizar pessoas e grupos a fim de trabalharem para a consecução dos objetivos” (LIBÂNEO, 2007, p. 396).

No tocante à gestão escolar, Lück (2014) ressalta o diretor em seu papel gestor da dinâmica social; mobilizador; articulador da diversidade para dar-lhe consistência e unidade; e responsável por promover transformações de relações de poder, de práticas e da organização escolar, confirmando a preocupação desta reflexão sobre a importância do papel do gestor escolar, no que concerne à concepção e aos processos pertinentes da garantia de uma educação inclusiva. Entendendo que esta dimensão perpassa, também, pela gestão de conflitos e tensões. Segundo a mesma autora, “conflitos e tensões podem se referir a valores, quando forem provocados por mudanças de objetivos educacionais, sociais, políticos ou econômicos, para os quais os membros da comunidade escolar não se acham preparados” (LÜCK, 2014, p. 127).

Considera-se importante realçar que uma liderança compartilhada exige do líder o desenvolvimento de competência para o enfrentamento da complexidade de todas as demandas que se instalam na perspectiva de uma educação inclusiva, que exige de todos os sujeitos da escola ampliar a percepção da função da escola para com seus sujeitos de aprendizagem. Neste estudo, destaca-se como indispensável a concepção do gestor como força motriz para consecução dos objetivos de uma educação pensada e garantida para todos, considerando que este deve influenciar e mobilizar toda a equipe na execução e desenvolvimento da proposta pedagógica da escola. Como diz Lück (2014): “a competência, associada ao comprometimento, permite à pessoa que exerce liderança tornar-se confiável e ser reconhecida por sua credibilidade, uma condição fundamental para que possa exercer influência sobre os outros”.

Com essa afirmativa pode-se empreender a importância do papel do gestor escolar, que tem uma posição central e cujas ações sustentam o bom andamento das

atividades propostas, a eficácia da proposta e o sucesso das ações planejadas. É evidente que essa posição exige dos gestores escolares um olhar ampliado e mais aprofundado sobre o funcionamento do espaço escolar, relações interpessoais e, especialmente, sobre as singularidades dos distintos sujeitos.

Muitas, ainda, são as questões que necessitam de respostas; contudo, pensar em uma escola inclusiva, entre outros aspectos, está evidente a chamada para assumir novos paradigmas de gestão educacional que contemplem concepções diferenciadas de ensino-aprendizagem e educação como direito de todas as pessoas. É fundamental que as políticas contemplem um projeto de formação, não só dos docentes mas, também, das equipes gestoras.

6 PERCEPÇÕES DAS EQUIPES GESTORAS: DESVELANDO CONCEPÇÕES, DESAFIOS, POSSIBILIDADES E ENFRENTAMENTOS

Neste capítulo, pretende-se sinalizar algumas possibilidades de análise e resultado da materialização do estudo, que procura mostrar a percepção das equipes gestoras dos colégios, campos de pesquisa, em relação às concepções sobre educação inclusiva, estabelecendo quais os desafios, possibilidades e enfrentamentos a serem assumidos, considerando a política nacional, e discutindo os dados obtidos a partir do aporte teórico que fundamenta a educação inclusiva como uma questão de direitos humanos.

Como já foi expresso, a pesquisa foi realizada em três colégios de educação básica da Rede Jesuíta de Educação - RJE, que se caracterizam como instituições educativas de base humanista, iluminadas pelos princípios da Companhia de Jesus, onde é explicitado que em todas suas ações prevalece o cuidado com a pessoa, constando, inclusive, no projeto educativo comum da RJE, quando diz: “nas instituições da Companhia de Jesus a aprendizagem se dá na perspectiva do desenvolvimento pleno do sujeito” (PEC, 2016). Perspectiva essa que favorece uma postura de acolhimento e zelo por seus estudantes, o que os diferenciam de muitas outras escolas que não explicitam essa postura como um valor. Contudo, embora sejam integrantes de uma mesma rede de ensino e sejam fundamentadas nos mesmos princípios educacionais, as escolas se diferenciam por seus contextos e os sujeitos integrantes da instituição. Assim, há fatos comuns que serão explicitados e particularizados, considerando os contextos de cada instituição de ensino.

Para organização deste capítulo foi utilizada a análise de conteúdo dos grupos focais e dos diários narrativos, instrumentos de pesquisa adotados neste estudo. Seguindo as fases de análise defendidas por Bardin (2011), na pré-análise foi destinada a organização do material para obter uma percepção geral do conteúdo, oportunidade em que ouvimos as gravações e fizemos leitura da transcrição das gravações dos grupos focais e a leitura dos diários narrativos. Na sequência, elaboramos um quadro-síntese do que foi expresso com maior prevalência pelos componentes das equipes gestoras que participaram. E, depois, partiu-se para análise do material, quando, a partir dos propósitos da pesquisa, optou-se por classificar o conteúdo considerando o que foi questionado ou consultado sobre as concepções e desafios, possibilidades e enfrentamentos. As categorias que foram estabelecidas

apresentam-se nos subitens deste capítulo, as quais tratam do que emergiram com maior frequência nas três escolas, dentre estas, especialmente, as demandas relativas aos professores, às famílias e às equipes gestoras.

Embora a análise trate inicialmente do que é comum aos distintos colégios, optou-se por fazer outros registros, como destaque de particularidades das escolas, considerando sua importância no contexto de educação inclusiva. Na sequência, descrevem-se o tratamento dos dados, a inferência e os resultados obtidos:

6.1 DESAFIOS, POSSIBILIDADES E ENFRENTAMENTOS NECESSÁRIOS À PRÁTICA DE GESTÃO ESCOLAR, À GARANTIA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DO DIREITO À APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES EM ANÁLISE

Identificar a concepção da equipe gestora sobre educação inclusiva foi o ponto de partida, dada a sua relevância e considerando que estas orientam as práticas. E quando se trata de educação inclusiva sabe-se que o fato de haver diferentes concepções tem contribuído, sobremaneira, para o pouco avanço de práticas que a favoreçam, dado que existem inúmeras e contraditórias percepções sobre o conceito de educação inclusiva.

A política atual de educação inclusiva expressa a concepção preconizada em acordos internacionais, os quais propõem medidas que favoreçam a educação para todos, como está expresso na Declaração de Salamanca (1994), documento marcador do atual paradigma, quando afirma que o princípio fundamental é de que as escolas sejam integradoras e que as crianças devem aprender juntas, independente de suas dificuldades e diferenças.

Nos registros deste estudo também ficam evidenciadas concepções distintas, expressas nas falas dos componentes das equipes gestoras dos colégios pesquisados, pois, embora em tese diga-se que é uma educação que deve garantir o direito de todos, analisando o que foi relatado como práticas, parece não haver um alinhamento, ou seja, as práticas não estão sendo iluminadas pelo conceito defendido, embora imbuídas dos melhores propósitos.

Questionadas sobre qual é a concepção de educação inclusiva, as equipes das três escolas dizem, de um modo geral, que é uma educação para todos, como ilustramos nos registros que seguem: que é *uma educação para todos*; que entende

que é um direito, que é assegurada por lei; é uma educação que deve ser pautada na aprendizagem e não no ensino; é uma educação pautada no sujeito, seja ele com deficiência ou não, - o direito de aprender é para todos, não só para crianças de inclusão. Contudo, o uso de algumas expressões quando fazem referência às práticas, referem-se aos alunos com necessidades educacionais especiais ou alunos com deficiência ou outro termo similar, como Transtorno do Espectro Autista – TEA, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, como será registrado na sequência do texto.

De modo geral, quando assim é concebido o entendimento sobre educação inclusiva, vinculando-a apenas às pessoas com necessidades educacionais especiais ou com deficiência, parecem estar se posicionando de modo equivocado, considerando que a prática de educação inclusiva remete ao que expressa Stainback; Stainback (1999, p. 21): “o ensino inclusivo é a prática de inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aulas provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”. Contudo, essa compreensão e práticas que representem essa afirmativa ainda se constituem um desafio.

Neste estudo, observou-se que ao serem questionados explicitam conceber a educação inclusiva como uma garantia de educação para todos; no entanto, parecem ser influenciados pelo modo equivocado de vincular apenas às pessoas com necessidades educacionais especiais ou com deficiência.

Nos quadros a seguir, ilustra-se o que foi expresso quando foram consultadas as equipes gestoras sobre qual a concepção de educação inclusiva.

Quadro 07 – Concepções expressas

Colégio	Concepções
A	“É uma educação para todos.”
	“Entende que é um direito, que é assegurado por lei.”
	“É uma educação que deve ser pautada na aprendizagem e não no ensino.”
	“É uma educação pautada no sujeito, seja ele com deficiência ou não - o direito de aprender é para todos, não só para crianças de inclusão.”
B	“A inclusão é para todos: alunos que usam drogas, alunos deficientes, alunas grávidas, alunos que sofrem abusos...”
C	“A escola é inclusiva quando está realmente aberta para todos.”
	“Inclusão, ela não é limitada só para alunos que têm uma necessidade especial, mas para qualquer outro aluno que tenha suas necessidades atendidas.”
	“É garantir aprendizagem para todos os alunos.”

Fonte: Elaborado pela autora.

Os relatos que foram explicitados evidenciam uma concepção de que deve ser uma educação que garanta aprendizagem para todos, comungando com a afirmativa de Tessaro (2005, p. 105): a educação apenas será inclusiva a partir do momento em que for compreendida como um direito humano, em que todos, sem exceção, terão garantidos, também, sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Evidenciando o ideal de uma educação em que todos os estudantes sejam considerados, na sua singularidade e tenha seu direito de aprendizagem garantido.

Alinhando com o ideal de educação da Companhia de Jesus, que ao longo de sua trajetória tem considerado o compromisso com a oferta de uma educação comprometida com a pessoa, explicitando que “o aluno é a meta do trabalho educativo” (KLEIN, S.J., 1997, p. 55); a qualidade acadêmica é um compromisso, mas o projeto educativo vai além. Segundo o mesmo autor:

Não basta oferecer aos alunos apenas a formação meramente acadêmica: humana, técnica e espiritual, por melhor que seja, pois esta deve também desenvolver neles o sentido de iniciativa, de criatividade, de adaptação, para poderem posicionar-se adequadamente no mundo. (KLEIN, S.J., 1997, p. 55).

Propósito que evidencia um compromisso com a formação dos seus educandos, delineando os fundamentos que devem orientar as práticas e o compromisso da gestão dos processos. Pressupostos que devem ser alinhados às demandas de cada tempo. Nesta perspectiva, ao dialogar com as equipes gestoras, foi evidenciado o compromisso dos colégios em envidarem esforços para responder às demandas de seus educandos.

No propósito de ilustrar que atuam na perspectiva da inclusão, alguns comentários foram colocados após o posicionamento sobre a concepção, embora não tenha sido questionado, para justificar que o colégio faz inclusão.

Quadro 08 – Comentários extras aos questionamentos

Colégios	Comentários
A	“... aqui, os alunos de inclusão são muito bem aceitos e acolhidos.”
	“Temos alunos de inclusão que no dia em que ele conseguir copiar a agenda nós já celebramos; foi o que ele conseguiu...”
	“Somos reconhecidos como uma escola de inclusão, pois não temos dificuldades de receber os alunos, sabemos que é lei.” “Temos alunos com TEA, paralisia cerebral, TDAH. Todos são muito bem acolhidos.”
B	“Temos muitos alunos com deficiência.”
	“A nossa realidade tem muita vulnerabilidade social; assim, todos precisam de um olhar especial.”

Colégios	Comentários
C	“Temos um número de alunos com necessidades educacionais muito grande, e temos investido para oportunizar aprendizagem.”
	“Mesmo eles tendo deficiência, mas eles têm capacidade.”
	“Porque nós temos as crianças que têm suas deficiências, dificuldades e seus transtornos...”

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados apresentados revelam que houve correlação significativa entre os colégios e que as concepções se aproximam do entendimento de inclusão como o estabelecido na Declaração de Salamanca, quando estabelece

Que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outra. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17-18).

Nos comentários foi possível perceber a abertura dos colégios em receber os alunos que os procuram, em sintonia com os fundamentos dos colégios da RJE, que tem na sua origem compromisso com a valorização das pessoas. No entanto, destaca-se que elegem os alunos com necessidades educacionais como os sujeitos da inclusão. Não explicitaram o olhar cotidiano em relação aos demais alunos que podem ser excluídos ou foram excluídos do processo de escolaridade, mesmo que não tenham uma deficiência. Neste sentido, demonstram que, mesmo tendo compreensão do conceito de educação inclusiva, não se pode dizer que tenham total clareza sobre o real sentido da proposta universal, quando os posicionamentos e ilustrações referem-se somente aos alunos com necessidades educacionais especiais. Por outro lado, pode-se empreender que sejam estes estudantes que demandam maiores desafios ou nos quais são mais perceptíveis suas necessidades. Nessa linha, Martins registra que

Atualmente, de uma maneira gradativa, vem sendo reconhecido que a inclusão, no ambiente comum de ensino, daqueles que são comumente excluídos – entre os quais se encontram aqueles que apresentam necessidades educativas especiais mais significativas e que, em geral, estão entre os que constituem os maiores alvos de estigmas sociais de toda ordem – é essencial para sua dignidade e para o exercício dos seus direitos humanos. (MARTINS, 2008, p. 18).

Essa afirmativa comunga com a possibilidade de que seja, também, a razão da vinculação equivocada de relacionar a educação inclusiva aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Contudo, mesmo explicitando a ênfase ao público-alvo da educação especial, descrevem que pelo modo comprometido de proceder, são colégios reconhecidos como inclusivos. Tanto assim que existe uma grande procura daquelas famílias que têm filhos com deficiência, fato que provocou a necessidade de se posicionarem quanto ao estabelecimento de um limite máximo de alunos por salas, para não comprometer a viabilidade pedagógica. Quando assim se posicionam, parecem demonstrar um olhar mais abrangente, por se preocuparem com as condições pedagógicas de condução do processo de aprendizagem. Embora não façam relatos de como se posicionam quanto à atenção e às estratégias adotadas para a garantia de aprendizagem de todos os alunos, - especialmente aqueles que não têm deficiência ou possam configurar-se com habilidades e competências acima do padrão estabelecido -, preocupam-se com as condições pedagógicas de condução do processo de ensino e de aprendizagem, beneficiando a totalidade dos alunos.

Esses relatos também se associam ao propósito das escolas da RJE em garantirem educação de qualidade a todo seu alunado, embora não tenham relatado práticas que sejam diferenciadas em relação ao universo de seus estudantes. Neste sentido, parece, ainda, usarem de metodologias que padronizam o modo de ensinar. Contudo, há uma intensa mobilização para redimensionamento das propostas pedagógicas, com vistas a responder às diretrizes do PEC (2016), que propõe a mudança de “centros de ensino para centros de aprendizagem”. Configuração que se revela verdadeiramente inclusiva, pois o foco será a aprendizagem e a centralidade está no sujeito que aprende, buscando superar os modelos lineares pautados somente no ensino, contemplando os modos diferentes de aprender.

A partir dos diálogos e comentários sobre a concepção de educação inclusiva, foi questionado quais os desafios que as equipes consideram para garantia de uma educação com essas características. Muitos desafios foram revelados, no entanto, foram selecionados os que tiveram maior incidência, destacando-se os que estão relacionados aos professores, às famílias e à gestão, pois foram comuns aos três colégios, embora, alguns também tenham apresentado outros desafios, como estrutura e recursos, onde faremos um comentário posterior. Com o intuito de demonstrar os desafios, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 09 – Desafios relacionados ao professor

Colégios	Relatos
A	“O grande desafio está na formação docente, pois existe uma lacuna, tem um déficit histórico.”
	“Encontrar professores preparados no mercado.”
	“Disponer de profissionais que tenham um olhar diferenciado; o desafio é a preparação dos professores.”
B	“Formação dos professores.”
	“Resistência dos professores em considerar particularidades.”
	“Professores com práticas exclusivamente tradicionais.”
	“Desinteresse dos professores.”
	“Inexistência de tempo para o professor planejar, estudar, refletir...”
	“Formação continuada dos professores.”
	“Professores resistentes à aceitação das situações diferenciadas.”
	“Indisponibilidade de tempo para formação dos docentes.”
	“Administrar os professores que não se disponibilizam para formação.”
C	“Desconstruir a ideia dos profissionais que a culpa é da família.”
	“Formação dos professores.”
	“Indisponibilidade dos professores para formação e preparação de atividades.”
	“Postura dos professores na relação com os estudantes.”
	“Indisponibilidade dos professores para estudo e adaptação de atividades.”
	“Disponer de professores qualificados para trabalhar com esse pessoal.”

Fonte: Elaborado pela autora.

Os documentos que norteiam a prática de educação inclusiva, na perspectiva de garantir educação para todos, apontam, muitos deles, a necessidade de atenção à formação dos professores, que passam a contar em suas salas de aulas com alunos com necessidades diversas. Assim, o que foi relatado na pesquisa reafirma um apelo em novos modos de formar professores, de modo a instrumentalizá-los para adotarem novas práticas; de modo a superar a visão tradicional de ensino. Para Mantoan (2003, p. 81), “ensinar em uma perspectiva inclusiva significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”. Neste sentido, o ressignificar as práticas pedagógicas exige investimento em formação continuada dos educadores, considerando que a formação inicial não está habilitando os docentes para atuarem com as diferenças e porque a prática docente, necessariamente, deve ser refletida e atualizada no processo.

Os desafios apontados em relação à família também foram colocados como elementos dificultadores e merecem reflexão, pois pode se encaminhar para a

necessidade de aperfeiçoar a relação da escola com a família como instituições parceiras. No quadro a seguir, consta o registro de que foi colocado nas discussões dos grupos focais.

Quadro 10 - Desafios relacionados à família

Colégios	Relatos
A	"A representação da família sobre educação inclusiva e a postura frente às orientações da escola."
	"Família como elemento de negação da condição do filho."
	"A família transfere pra gente toda a responsabilidade."
	"As famílias não sabem o que é inclusão."
	"Relação com a família, quando ela quer que a escola se adeque as suas conveniências."
B	"Postura da família – negação e falta de instrução."
	"Ausência de parceria da família – ausência de diálogo."
	"Famílias ausentes que não levam os filhos regularmente para a escola e exigem muito da instituição."
	"Postura e baixa compreensão da família."
C	"Um grande desafio é famílias de alunos "normais" – pedem para tirar da sala os alunos com necessidades especiais, pois acham que vai atrasar os demais."
	"Sensibilizar as famílias."
	"Corresponder à expectativa das famílias."
	"Compreensão da família por conta da não aceitação da condição do filho."

Fonte: Elaborado pela autora.

Frente a esses relatos, inicialmente, duas percepções são evidenciadas: uma é o reforço da vinculação da educação inclusiva aos alunos com necessidades especiais e, outra, é a culpabilização da família pelo não desempenho satisfatório do estudante, indicando a necessidade de ampliação da compreensão do conceito sobre a temática em estudo e aprofundamento das reflexões sobre o papel da escola, considerando que a escola e a família são instituições parceiras; contudo, a escola é a instituição responsável pelo saber formal e deve encontrar alternativas de resposta, mesmo que a família não se coloque na plenitude da parceria.

Ainda como desafio foi registrado que a gestão também necessita "ampliar a formação, pois precisam subsidiar os professores"; "precisam ter clareza de qual o lugar que a gestão assume, sobre essa demanda."

Analisando os desafios postos nos grupos focais, pode-se considerar que todos estes passam por questões voltadas à formação, pois, mesmo os colocados relativos

à família, têm a ver com representações construídas e que perpassam pelas experiências de formação. Evidenciando uma necessidade de ampliar a visão sobre o papel da escola, reconhecer que a função da escola deve ser em parceria com a família. Contudo, a ausência de apoio da família não deve ser impedimento para que a escola cumpra sua função. Ressalta-se que a questão relativa à formação de professores já tem sido indicada em diversos estudos como um desafio a ser enfrentado. Oliveira (2009, p. 15) registra que estudos realizados “apontam a necessidade de reflexão e reformulação das políticas de formação de professores, chamando a atenção para a relevância da formação continuada, envolvendo apoio pedagógico escolar em uma ação coletiva, reflexiva e dialógica”, confirmando que a formação docente é desafio já afirmado. Outro aspecto registrado foi a dificuldade em gerenciar certos posicionamentos e resistências de alguns docentes, o que passa pela necessidade de aprofundamento da formação, também, das equipes gestoras. Neste sentido, essa temática será discutida em outro item, dada a ênfase que foi revelada, pelos participantes da pesquisa e sua importância no contexto da educação inclusiva.

Outros aspectos que foram relatados merecem registro particular, embora com menor incidência de falas, mas que representam uma ampliação significativa na percepção dos desafios que devem ser superados, na perspectiva de garantir uma educação inclusiva; os quais estão registrados no quadro que segue:

Quadro 11 - Outros desafios registrados no encontro dos grupos focais

Colégios	Relatos
A	“Sair da concepção de ensino para concepção de aprendizagem.”
	“Dispor de espaços diferenciados.”
	“O direito de aprender é de todos.”
B	“Garantir acessibilidade para diversas situações.”
	“Visão restritiva da educação inclusiva, como sendo relativa às pessoas com deficiência.”
	“Compreender que o fato de matricular os alunos não está garantindo inclusão – matricular não é inclusão.”
C	“O principal desafio é garantir que a criança aprenda.”
	“A política pública de inclusão não garante as condições nem o cumprimento por todas as instituições de ensino públicas e privadas.”

Fonte: Elaborado pela autora.

Estes aspectos indicados contemplam, além da formação dos educadores, fatores importantes para reflexão e mobilização institucional na busca de qualificar os

processos com vistas ao aperfeiçoamento das estratégias que favoreçam a aprendizagem, reconhecida como direito de todos os estudantes, inclusive daqueles que têm deficiência. Nas últimas décadas, as instituições de ensino vêm sendo desafiadas a descobrir formas adequadas que resultem em ações educativas que respondam ao universo de seus alunos. Segundo Martins (2008, p. 18), “[...] a resposta à diversidade se constitui em um dos fatores mais importantes para conseguir um ensino de qualidade, porém, ao mesmo tempo, sabe-se que não é algo fácil de alcançar.” Assim, mesmo considerando o evidente compromisso das instituições pesquisadas, sabe-se que muitos são os desafios para os quais se devem buscar estratégias que favoreçam a garantia de aprendizagem a todos os estudantes. Neste sentido, é importante considerar a escola como um espaço onde todos podem ser protagonistas e, assim, levar a formação integral dos estudantes, quando se oportuniza a ampliação das habilidades de todos os sujeitos. Silva (2016) entende que a educação inclusiva propõe que se saia do foco daquilo que o aluno não consegue fazer, que o destaque seja dado ao que ele consegue fazer e como conseguiria fazer melhor. Neste fazer melhor encontra-se a possibilidade de capacitar para o desenvolvimento de habilidades e competências.

Também, nos grupos focais, foram discutidas as possibilidades e os enfrentamentos que se apresentam como fatores de viabilidade para o ideal de uma educação inclusiva. Nesta perspectiva, faremos o registro dos indicativos nas discussões no quadro a seguir:

Quadro 12 - Registros de possibilidades

Colégio	Relatos
A	“A abertura da escola em receber esses alunos fez com que buscássemos mais consciência e procurar apoio.”
	“A possibilidade já está acontecendo, hoje já fazemos um trabalho melhor que antes.”
	“A instituição acredita que é garantia de direito.”
	“É possível, mas é necessário mais conhecimento, pois cada um que recebemos, precisamos nos capacitar para atender aquele sujeito.”
	“Considerar que o maior professor do professor é o aluno.”

Colégio	Relatos
B	“É possível quando promovemos oportunidades de sensibilização.”
	“É importante buscar novas estratégias.”
	“Quando há responsabilização de todos.”
	“Assumir uma prática reflexiva – promove a superação dos desafios.”
	“Quando se respeita a individualidade das crianças.”
	“Sustentação na base de uma educação humanista – de pensar no outro como um todo.”
	“Compreender que o desenvolvimento é processual.”
	“Estratégias de acolhimento favorecem o sentimento de pertencimento.”
	“Responsabilização da equipe gestora enquanto orientadora dos professores.”
C	“Equipe gestora deve conscientizar todos da escola, da proposta da escola, e que deve ser responsabilidade de todos.”
	“Considerar que as pessoas necessariamente não têm que ter os mesmos resultados, pois aprendem em tempos e modos diferentes.”
	“Quando admitirmos e praticarmos a flexibilidade.”
	“Quando a escola respeita a diversidade de seus estudantes e investe em uma prática de acolhimento e respeito às diferenças.”
	“Contemplar na proposta pedagógica outros aspectos além do cognitivo – pensar todas as dimensões do desenvolvimento humano.”
	“A maior possibilidade é ter as crianças conosco.”

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando as discussões sobre as possibilidades, foram explicitados diversos fatores que favorecem a prática de educação inclusiva. Também, como os outros relatos, foram considerados os de maior prevalência. Neste cenário, considera-se importante registrar que ficou evidenciada, nos três colégios, a abertura para a busca de meios que favoreçam a definição de estratégias que viabilizam práticas cada vez mais acolhedoras. Os registros colocados indicam a sinalização de sensibilidade para o acolhimento dos estudantes e as falas evidenciam o cuidado com as pessoas.

Atitudes que se aproximam dos fundamentos que orientam os propósitos educativos da RJE, especialmente no ideal de uma educação em que a atenção para com as pessoas é fundamental, como expressa no documento Características da Companhia de Jesus:

A relação entre estudantes e professores favorece o crescimento no uso responsável da liberdade. Professores e direção, jesuítas e leigos, são mais do que orientadores acadêmicos. Estão envolvidos na vida dos alunos e têm um interesse pessoal no desenvolvimento intelectual, afetivo, moral e espiritual de cada aluno, ajudando cada um deles a desenvolver um senso de autoestima e a se tornarem pessoas responsáveis dentro da comunidade. Respeitando a privacidade dos alunos, estão prontos a ouvir suas perguntas e preocupações sobre o significado da vida e compartilhar suas alegrias e suas tristezas, a ajudá-los no seu crescimento pessoal e suas relações interpessoais. Desta e de outras maneiras os membros adultos da

comunidade educativa orientam os estudantes para o desenvolvimento de um conjunto de valores que conduzem a decisões que transcendem a própria pessoa e se abrem à preocupação com as necessidades dos outros. Esforçam-se por viver de tal maneira que suas próprias vidas possam servir de exemplo aos alunos e estão dispostos a compartilhar suas próprias experiências de vida. A *atenção pessoal* continua a ser uma característica básica da educação jesuítica. (CARACTERÍSTICAS DA COMPANHIA DE JESUS, 1998, item 43, p. 32).

Refletindo sobre o propósito expresso nesta característica da CJ, percebe-se a relação com os propósitos da educação inclusiva. Mais que isso, uma orientação para os que atuam nos colégios da Companhia de Jesus, comungando com o que disse Pe. Mesa (2013), que os jesuítas sempre quiseram fundar uma escola inclusiva, para todos.

Considerando a iluminação posta nos documentos da CJ, é importante que seja considerado esse direcionamento para encontrar caminhos em busca de superar os desafios da contemporaneidade.

Nesta perspectiva, associa-se a necessidade de clareza sobre quais os enfrentamentos necessários para superar ou minimizar os desafios. E essa é uma indagação desta pesquisa e que, também, foi questionamento nos grupos focais. Neste item optou-se por fazer registros além dos que são relacionados aos professores, famílias e equipe gestora, pois outros aspectos foram explicitados, e sobre estes se considera importante refletir. Sobre o questionamento feito aos participantes do encontro do grupo focal, de quais enfrentamentos devem ser enfrentados, para a garantia de uma educação inclusiva, os relatos constam no quadro 13.

Como já foi dito, neste item optou-se por registrar o que foi evidenciado nos encontros dos grupos focais, por meio de uma síntese mais ampliada, por considerar a necessidade de uma reflexão que possa apresentar mais clareza em como superar alguns desafios e, ainda, por considerar que, para essa tomada de decisão das equipes gestoras, parece não haver evidência da objetividade necessária do que deve ser enfrentado, talvez pela complexidade que envolve os desafios.

Quadro 13 – Enfrentamentos evidenciados nos encontros dos grupos focais

Colégios	Relatos
A	“Um dos grandes enfrentamentos é o da compreensão da família e da adesão da escola.”
	“A gente se abrir e receber, mas para garantir direitos de verdade. De inserir todos os sujeitos que nos procuram e ter a família junto conosco nessa oferta, nessa promoção...”
	“Criar um espaço para cuidar da família, pois quando dá certo ela desconfia e quando não dá a escola não está fazendo sua parte.”
	“Superar a percepção de que a inclusão é só acolhimento.”
	“Definir um projeto educativo que explicita o propósito da escola para com a inclusão.”
	“Falta estudar para definir um projeto para as crianças de inclusão.”
	“Definir um projeto que garanta um currículo diversificado e que possa pensar atividades para todos.”
	“A equipe gestora, na verdade, só recebe, mas os professores precisam do nosso apoio; precisamos pensar um currículo da série e para o aluno.”
	“A equipe gestora deve dar suporte aos professores, mas também precisa de suporte: – estudo – formação – capacitação, também, para a equipe gestora.”
	“É preciso embasamento para cada situação, exemplo TEA.”
B	“Tem que ter uma política de formação para todos - da portaria à direção - para que todos participem na medida de sua atuação.”
	“Assumir que as orientações devem ser para todos – professores, equipe gestora e alunos.”
	“Suporte aos professores.”
	“Redefinir o currículo para contemplar a diversidade.”
	“Definir um projeto de sistematização das ações relativas à Educação Inclusiva.”
	“Definir por meio de projeto ações inclusivas (para todos).”
	“Pensar no todo e nas particularidades.”
	“Enfrentar a formação docente.”
	“Assumir que precisamos estudar, consultar os documentos relativos à educação inclusiva.”
	“Criar espaços sistemáticos de análise dos alunos que não conseguem responder positivamente.”
	“Descontruir a ideia de que a escola inclusiva é relacionada a receber alunos com deficiência.”
	“Enfrentar o desafio da condição da família.”
	“Quebrar a barreira do aluno ideal e assumir o aluno real.”
	“Enfrentar a necessidade de que devemos mobilizar toda a escola, e quem deve dar o tom é a equipe gestora.”
	“Reorganizar o currículo da escola – contemplar o “todos”, mas contemplar as particularidades.”
	“Definir um projeto de inclusão: - que reflita a função da escola, que contemple a educação como direito destes alunos; adequar a escola para fazer sua missão.”
	“Definir um projeto explicitando o que é inclusão, qual a concepção da escola e as obrigações de todos os envolvidos.”

Colégios	Relatos
C	“Ampliar os espaços de reflexão das práticas de inclusão.”
	“Aperfeiçoar o projeto de formação permanente.”
	“Dar eficácia ao uso dos espaços de gestão compartilhada para tomada de decisões e socialização das práticas.”
	“Enfrentar o imaginário social das famílias e dos profissionais – conceber que todos precisam de oportunidade de aprender.”
	“Desmistificar que a Inclusão é um fardo para escola.”
	“Ampliar as discussões para encontrar alternativas de compreender o que devemos fazer para dar conta, não de uma posição legal, mas uma garantia mínima do direito de aprendizagem.”
	“Investir no enfrentamento básico: reconhecer na inclusão o potencial formador da inclusão, na perspectiva da humanização, na perspectiva da formação integral.”
	“Precisamos de uma mobilização mais ampla com a sociedade.”
	“O gestor deve ter a iniciativa de tomar para si a iniciativa de dialogar sobre a inclusão.”
	“Enfrentar as concepções individuais.”
	“Buscar estratégias para fazer valer que o colégio trabalha questões de valores.”
	“Assumir um projeto de formação continuada, diferenciado para os diferentes níveis de envolvimento e capacidade técnica.”
	“Formação para todos os colaboradores.”
	“Enfrentamento interno e externo quanto à representação do colégio para a sociedade.”
	“Investir na unidade de concepção, explicitar no projeto da escola.”
	“Enfrentar as dificuldades das famílias.”
	“Enfrentar a superação das práticas sem continuidade; ampliar os espaços de diálogo; consolidar as boas práticas; reconhecer que não damos conta de tudo.”

Fonte: Elaborado pela autora.

Um fato que se considera importante lembrar é que as escolas pesquisadas têm contextos e estágios diferentes de reflexões sobre educação inclusiva. Os encontros realizados e a observação dos processos evidenciam a seguinte percepção: os participantes do colégio, aqui denominado “A”, parecem ter iniciado essa reflexão mais recentemente, inclusive relatam que há necessidade de definirem a política e o projeto de inclusão, para dar visibilidade a toda comunidade educativa; o colégio “B”, tem um público muito diferenciado, com um cenário de exclusão social acentuado e já tem realizado mais investimentos na compreensão de que trabalhar na perspectiva da inclusão é fundamental, pois consideram que seus estudantes têm necessidades particulares que necessitam ser atendidas para acesso à aprendizagem, embora, ainda necessitem de investimento no aprofundamento dos fundamentos e na aquisição de recursos especializados; o colégio denominado “C” tem uma trajetória mais aprofundada sobre a temática, quanto aos fundamentos e na

organização dos serviços, na estrutura da equipe técnica e na formação continuada dos docentes. Embora necessite ampliar e aprofundar o atendimento especializado, conta com um projeto específico que define a política de inclusão da instituição.

Algumas das evidências que podem ilustrar essa constatação se trata do nível de aprofundamento das discussões e estrutura de suporte existente, conforme os relatos nos grupos focais.

Assim, a partir da análise destes relatos tentar-se-á um agrupamento mínimo das posições, não por instituição, mas por temas. Percebe-se que insiste a problemática da formação, não só relativa aos professores, mas também a todos os sujeitos que integram os colégios, incluindo a equipe gestora, dado já registrado que se apresenta como algo a ser enfrentado e que, a partir da incidência, poderá ser considerado como uma das prioridades.

Quanto à dimensão da formação destaca-se que para efetivação de uma educação inclusiva muitos são os fatores que desafiam os docentes. E essa formação deve centrar-se, como afirma Martins (2008, p. 20), “na busca de rever concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos, a fim de que possam ter suas necessidades reconhecidas e atendidas, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades”. Esses desafios devem ser considerados em relação à equipe gestora e um programa de formação continuada pode contribuir, efetivamente, na superação destes e de outros desafios.

O que foi evidenciado sobre a família, já sinalizando a necessidade de criar espaços e de pensar estratégias para “cuidar” desse segmento, parece uma preocupação em subsidiá-la para que se estabeleça uma parceria que favoreça o processo de inclusão e de aprendizagem. Neste sentido, é relevante considerar que a relação da escola com a família deve constituir-se em uma parceria de grande valor para a transposição desses desafios, considerando que muitos pais depositam uma grande esperança na escola e estão fragilizados pelos desafios do cotidiano. E, neste sentido, deve-se ampliar a busca de estratégias de manutenção de um diálogo que favoreça o processo de aprendizagem dos estudantes. Paula (2006) diz que “os pais esperam dos profissionais compreensão, consolo, incentivo, palavras de esperança, pessoas que escutem e pessoas com quem dividam responsabilidades.” Embora estivesse falando dos profissionais de um modo geral, talvez isso possa ser aplicado na relação com a escola, embora esta não seja uma instituição terapêutica. Contudo, é relevante considerar que a “educação, portanto, não é linear, estanque e dicotômica,

mas produto de um investimento; é um processo construído durante a vida toda, de responsabilidade partilhada entre a escola, família e sociedade.” (LIMA, 2005, p. 90).

Realce importante na necessidade de investimento na unidade da concepção, pois, como foi indicado, administrar as *concepções individuais* se configura uma dificuldade. Embora essa questão possa estar contemplada no projeto de formação, considera-se um dado que evidencia a percepção de que essa unidade pode contribuir para a busca coletiva de estratégias pertinentes para uma prática mais eficiente e eficaz do projeto educativo da instituição. Todavia, a tentativa de alinhar concepções e práticas não é tarefa fácil, pelas experiências e fundamentos dos distintos sujeitos envolvidos. Para tanto, comunga-se com o que diz Mantoan (2003, p. 67-68): “Eis aí um grande desafio a ser enfrentado quando nos propomos a organizar a escola, cujo paradigma é meritocrático, elitista, conteudista e baseado na transmissão de conhecimento [...]” Daí, a importância de se considerar que não se tratam apenas de diferentes concepções compreendidas de forma subjetiva, mas de uma mudança que deve refletir na realidade de cada pessoa, levando-se em consideração que diferentes concepções podem provocar diferentes mudanças na realidade dos sujeitos.

A percepção da necessidade de atualização do projeto pedagógico e do currículo é uma providência que pode contribuir para o alargamento das possibilidades e cumpre uma fundamental diretriz do Projeto Educativo Comum da RJE que, aliás, é uma movimentação instalada na maioria dos colégios, pois, há recomendações claras desta diretriz, já sinalizada na revisão bibliográfica deste estudo, que assim expressa:

A Rede Jesuíta de Educação estabelece, como diretrizes para aperfeiçoar seus processos educativos, que os colégios: (1) avaliem a efetividade de suas propostas educativas; (2) promovam a atualização ou a transformação de seus currículos; para que expressem a identidade inaciana, sejam significativos, flexíveis e contemplem as diferentes dimensões da formação da pessoa; (3) revejam a organização e o planejamento dos diferentes componentes curriculares, para que contemplem a transversalidade e a interdisciplinaridade como inerente à realidade e as utilizem nas propostas de aprendizagem; (4) redimensionem espaços de mobilidade e criatividade no processo educativo; (5) atualizem os recursos didáticos e tecnológicos, para responder de maneira mais eficaz aos desafios dos tempos atuais; e (6) enriqueçam a matriz curricular, para que, além da base comum nacional, obrigatória, incorporem os componentes necessários para garantia do ideal da educação integral da Companhia de Jesus. (PEC, 2016, nº 29, p. 42).

Orientações claras que fazem parte do propósito de todas as escolas da Rede, inclusive as pesquisadas. São diretrizes que evidenciam a prática de atualização do projeto educativo da Companhia de Jesus e contemplam os aspectos que devem ser

considerados na implementação dos currículos e de suas propostas pedagógicas; que respondem ao ideal de uma educação que deve atender às demandas da atualidade. Associada a essas orientações sobre currículo, concorda-se com a afirmativa de Lima (2005) de que a escola inclusiva parte já do pressuposto da heterogeneidade e deve levar em consideração as capacidades, ritmos, aquisições e modalidades dos estudantes, fatores que requerem currículos flexíveis que possibilitem a organização da aprendizagem de grupos ou pessoas muito diferentes. Neste sentido, é pertinente que a escola invista na diferenciação curricular.

Muitos autores consideram que é preciso entender o currículo de forma diferenciada e flexível. Roldão (2003) recomenda considerar que a diferenciação não ocorre em uma escola rígida que age de modo uniforme, e ainda realça que o currículo é um conjunto de ações que envolvem política, gestão, práticas docentes e organização de aprendizagem e que devem ter como base a diversidade “dos públicos escolares para mais adequadamente promover o sucesso das suas aprendizagens” (2003, p. 152). Assim, se faz necessário organizar as instituições de ensino, no paradigma da diversidade, pois a heterogeneidade deve ser considerada um fator de enriquecimento.

Outro aspecto que pode ser de grande relevância é a indicação da necessidade de definir uma política interna de inclusão, alinhada à proposta pedagógica da escola que pode esclarecer cotidianamente os propósitos e as orientações para a comunidade educacional da instituição de ensino. Neste aspecto, foi demonstrado que os pesquisados não conhecem e nem fazem consultas sobre a política nacional de educação inclusiva, fato que, também, pode contribuir para fundamentá-los sobre a problemática. Neste quesito, é imperativo que a política da instituição seja definida e assumida. Assim como a proposta pedagógica deve ser elaborada envolvendo todos os sujeitos da escola, também a política deve ter a coautoria dos envolvidos. Essa deve ser fundamentada nas diretrizes da Companhia de Jesus que comunga com o ideal de uma educação inclusiva, com a legislação e as orientações da política nacional sobre o assunto, reconhecendo-as, entre outros aspectos,

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas [...] passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2010, p. 9).

Por outro lado, se observarmos a realidade da educação enquanto sistema, a educação inclusiva está longe de cumprir o que preconizam os organismos internacionais e a política nacional. Ainda é pertinente registrar que as escolas, apesar das fragilidades do sistema, podem e devem definir suas políticas internas, considerando sua missão em adequação à legislação vigente.

O indicativo de ampliar os espaços de diálogo e de socialização das práticas também pode contribuir para a consolidação de uma proposição na perspectiva da inclusão como algo viável, possível e, mais que isso, como garantia de direito.

Por fim, destaca-se a percepção de que as equipes gestoras devem ampliar seus conhecimentos e que esta dimensão da inclusão deve ser liderada pela gestão. Considera-se uma percepção pertinente, pois, é de fato a gestão da escola que orienta a filosofia e as práticas da escola; é quem deve orientar o melhor percurso para o cumprimento dos propósitos da instituição, para tanto, exige o compromisso efetivo de sua liderança.

Ainda é relevante considerar que os gestores não têm respostas para todos os desafios, daí a necessidade de ampliar o processo de formação e da prática do diálogo com os envolvidos, na busca de respostas construídas em conjunto. Segundo Lima (2005), a gestão de escolas inclusivas tem um papel fundamental na “retaguarda” do processo de ensino e de aprendizagem: seu apoio à equipe pedagógica, aos docentes, aos alunos e às famílias.

A partir dos relatos ou argumentos postos sobre os possíveis enfrentamentos necessários ao aperfeiçoamento das práticas de gestão, com vistas a uma educação inclusiva, parece não haver objetividade sobre os enfrentamentos, pois, nos relatos foram reafirmados os desafios, contudo, os enfrentamentos estão relacionados a estes desafios, e estes necessariamente devem ser enfrentados. Considerando que não há como dar conta de todos os aspectos, por ser uma conquista processual, configura-se como um entendimento de que o enfrentamento fundamental é o investimento na formação continuada dos educadores. Também foi indicada a necessidade de definição de uma política interna de educação inclusiva; o investimento na atualização do currículo numa perspectiva de contemplar a diversidade e que possibilite a flexibilidade; investimento no fortalecimento da relação com a família; os demais itens registrados podem ser contemplados no projeto de formação continuada, como: investimento na unidade de concepção, ampliação dos espaços de diálogo e ampliação da compreensão do conceito sobre educação

inclusiva; adaptação curricular, metodologias diferenciadas assim como a superação do imaginário de que a educação inclusiva é relativa apenas aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Ainda, afigura que os enfrentamentos aqui aferidos podem tornar-se viáveis, especialmente, pelo que orienta a política educacional da Rede Jesuíta de Educação, que é inspirada nos princípios do projeto educativo da Companhia de Jesus, com sua origem nessa perspectiva. Todavia, registra-se que os colégios pesquisados, na sua maioria, têm um público privilegiado, se comparado com a maior parcela dos estudantes do Brasil, que vivem em situações de exclusão e negação de direito. Neste contexto, destaca-se a relevância de que deve haver a clareza de que todos os estudantes devem ter o direito de aprender garantido, independente de suas condições.

Na sequência deste capítulo, faremos a análise dos relatos constantes nos diários narrativos, outro instrumento utilizado na pesquisa. Como já consta na metodologia utilizada para coleta de dados, após a realização dos grupos focais foi solicitado e acordado com os participantes que eles fizessem registros de suas rotinas, de fatos ou ações que considerassem que havia relação com a educação inclusiva. Neste sentido, cada participante recebeu um caderno para que ali registrassem de forma espontânea fatos de sua rotina, incluindo observações, interpretação, opiniões e sentimentos e encaminhamentos adotados, que poderiam converter-se em uma importante fonte de descoberta de desafios, favorecendo a uma reflexão sobre a atuação do sujeito no seu contexto profissional. Além disso, é um recurso que tem um caráter narrativo e reflexivo. Assim, potencializa o exercício da reflexão ao registrar fatos que ocorrem no cotidiano e podem auxiliar no levantamento de dados.

Com essa intencionalidade, foi solicitado aos participantes que, no prazo de 30 dias, fizessem o registro dos fatos que ocorressem no âmbito de sua atuação profissional com questões relacionadas à educação inclusiva, assim como também registrassem sua compreensão dos fatos e quais foram os encaminhamentos adotados.

Após a leitura dos registros selecionamos alguns relatos para ilustrar a prática dos integrantes das equipes gestoras, demandadas de suas rotinas, conforme estão transcritos na sequência deste item.

Como já constam nos registros deste estudo, os colégios pesquisados estão abertos e investindo para a prática de uma educação na perspectiva da inclusão; contudo, a forma de lidar com os desafios se diferenciam por seus contextos e formas de investimento para apropriação de estratégias que favoreçam as garantias de aprendizagem a seus estudantes. Os relatos feitos tratam, exclusivamente, de alunos com necessidades educacionais especiais, explicitando a relação da educação inclusiva somente a esse grupo de pessoas, contrapondo o entendimento sobre o conceito atribuído à educação inclusiva, como vimos no quadro 07.

Observa-se que os registros nos diários narrativos só explicitam fatos relacionados aos alunos com necessidades educacionais especiais, evidenciando uma percepção reducionista do paradigma da educação inclusiva na atualidade, pois a educação inclusiva não se limita ao ingresso destes alunos na rede regular de ensino ou a convivência com os demais no mesmo espaço físico, mas a garantia das condições de aprendizagem de todos os alunos, inclusive o público-alvo da educação especial, que pode necessitar de atendimento especializado para garantir o atendimento de suas necessidades.

Optou-se por registrar algumas ilustrações classificando-as nas que se aproximam e nas que se distanciam dos fundamentos sobre educação inclusiva, conforme consta a seguir, quando se indica a aproximação ou distanciamento do conceito de educação inclusiva.

O registro do relato, a seguir, aproxima-se do conceito contemporâneo sobre educação inclusiva quando evidencia atitude de acolhimento e oportunidade como parte integrante aos diferentes aspectos que favorecem uma educação que acolhe e respeita as diferenças:

A aluna é veterana na escola e tem o diagnóstico de Síndrome de Down. Vimos durante a aula de Cultura Religiosa, que tem momentos com dinâmicas e músicas. Viu-se que a professora fazia vários comandos e os colegas de sala acompanhavam. Em um dado momento, demonstrou ao professor que queria “assumir” um momento a posição de quem direciona os movimentos da turma e foi organizando os colegas na sala na roda para que pudessem fazer com ela. Nesse momento, o acompanhante terapêutico me chamou e pude acompanhar um momento riquíssimo da INCLUSÃO e SUPERAÇÃO, com sentimento de pertença incomensurável. Estava ali, diante dos meus olhos, alguém que se sentia tão acolhida e estimulada que se tornou capaz de se posicionar e assumir o seu protagonismo estudantil. (Relato de um integrante da equipe gestora, em 02/04/2018 - Colégio A).

Quanto ao relato que segue, considera-se que o mesmo também se aproxima do conceito de educação inclusiva, quando adota adaptações das avaliações para atender à necessidade do aluno.

O aluno [...] me procurou, pois teve um problema no laboratório de Redação. Ele é um aluno diagnosticado com TDH e um déficit de audição e esta favorece sua dispersão. Voltando ao seu curso, ele me procurou, pois havia sido avaliado pela professora com uma nota zero por ter fugido do tema na redação e isto o deixou alterado e completamente desestabilizado. Fiz um trabalho de acolhimento e recolhi seu texto. Conversei com a professora e reafirmei os diagnósticos do aluno. Decidimos colocá-lo para uma 2ª chamada, em que realizamos uma avaliação adaptada às condições cognitivas do aluno. (Relato de um integrante da equipe gestora, em 25/04/2018 – Colégio A).

Quanto ao próximo relato considera-se que o mesmo se distancia dos propósitos de uma educação inclusiva, pois a condução não parece adequada ao contexto e à condição do estudante:

Atendi a professora do 2º ano que me solicitou ajuda para intervir com um aluno que tem diagnóstico de TDAH, que se organiza com frequência e tem intolerância à frustração. Hoje ele a desacatou e a beliscou quando negou algo que ele queria. O tiramos de sala, para que se organizasse novamente, ficou comigo e com a psicóloga, depois retornamos para sala de aula, mas a professora não o acolheu, e tivemos que mandá-lo para casa mais cedo, para que não se desorganizasse outra vez. (Relato de um componente da equipe gestora, em 13/04/2018 - Colégio A).

Considera-se que este relato aproxima-se de estratégias que comungam com o pressuposto de uma educação inclusiva, quando a escola busca alternativas diferenciadas para atender a particularidades do estudante:

[...] a turma da 1ª série, na qual chegou no segmento sem qualquer acompanhamento realizado no Ensino Fundamental, onde o mesmo, além de apresentar baixa visão, tem um laudo apontando uma síndrome neurológica que pode afetar seu modo de aprender, além da deficiência física. Nesse sentido, o primeiro passo foi conversar com a família [...], que garantia que o aluno não teria qualquer dificuldade acadêmica, o que no decorrer do ano foi percebido que havia algo que o impediria de acompanhar o ritmo dos demais alunos. Partindo deste pressuposto, deixamos então o aluno passar pela 1ª avaliação, assim como os demais, uma vez que os professores percebiam que o aluno conseguia tirar as coisas do quadro, trazia as atividades de casa, fazia as de sala e inclusive participava nas aulas. Assim sendo, o retorno da 1ª avaliação foi negativo, pois percebido que o aluno apesar de ler muito bem, tem dificuldade de interpretar o que está escrito, transcrevendo aquilo que já está escrito nos enunciados, ou até procurando respostas na própria avaliação para colocar como resposta em outra questão e ainda apresentar uma enorme dificuldade com cálculos, conseguindo realizar cálculos com números pequenos. Seguindo esta linha de raciocínio, a coordenação então

analisa as avaliações do aluno e orienta que os professores trabalhem com o aluno sabendo de suas limitações, para que ele consiga desenvolver a aprendizagem, mesmo com as dificuldades que apresenta. Nesse sentido, os professores buscaram estar envolvendo mais o estudante na turma, uma vez que o mesmo tinha uma participação muito tímida, pela sua condição. A integração com os demais já foi de grande valia, pois o aluno tinha uma baixa autoestima e só vivia olhando para o chão. Hoje, o aluno já tem uma boa relação e se sente bem acolhido pelos professores e alunos. Já em relação à avaliação, os professores concordaram em realizar a aplicação das avaliações com o próprio aluno no dia de prova, [...] já tiveram uma adaptação, no sentido de os professores elaborarem avaliações com uma linguagem mais simples e com um nível de dificuldade adequada à sua limitação, onde agora conseguimos abstrair o que realmente o aluno compreendeu, ou seja, o que realmente ele aprendeu. O aluno está progredindo, não só academicamente, mas quanto as suas relações na escola. (Relato de um integrante da equipe gestora, em maio/2018 - Colégio B).

Com relação a este relato, considera-se que se distancia dos pressupostos de uma educação inclusiva ao atribuir culpa à família e a outros sujeitos da escola e não buscar estratégias que favoreçam a inclusão do aluno:

Hoje tivemos uma intercorrência com um aluno autista do Fundamental II. Resumidamente, o problema está no manejo da família e da equipe da escola. O caso se deu por conta do comportamento agressivo do aluno que se recusava a ficar em sala de aula. Sabemos que não existe qualquer relação direta entre autismo e permanência em sala de aula, o problema está no manejo inadequado da família quanto ao desenvolvimento do repertório da criança (ausência de regras, exigências) por conta de sua condição. Na escola, a baixa capacidade técnica do acompanhante do aluno somado ao despreparo dos problemas para lidar com a especificação do caso, perpetua a manutenção dos comportamentos “inadequados” do aluno. (Relato de um integrante da equipe gestora, em maio/2018 – Colégio B).

Este relato é considerado um outro destaque que se aproxima dos pressupostos da educação inclusiva, quando procura atender de forma satisfatória à necessidade do aluno.

Não existe uma receita. Tem sido um grande desafio o exercício das adaptações de atividades e avaliações para nossos estudantes com necessidades educativas especiais. Tal desafio se dá por conta das especificidades individuais dos muitos alunos que temos [...]. Essa demanda é intensa. Hoje, nas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental, temos nos mobilizado (professores, coordenadora, orientador educacional e psicopedagoga) para atender de forma satisfatória a essa necessidade, apesar de não existir uma “fórmula” ou um “guia” de orientação para tal realização. Aprendemos todo dia um pouco mais, acrescentando ou retirando ingredientes, diminuindo ou aumentando quantidades para uma boa degustação daqueles que provarão. (Relato de um componente da equipe gestora, em maio/2018 - Colégio C).

O relato evidencia uma consciência da responsabilidade da escola com o processo de aprendizagem, aproximando-se dos pressupostos de uma educação inclusiva:

Não tenho conseguido fazer o registro tão assiduamente esses dias. Mas fiz atendimento com profissional clínico que veio fazer visita à escola e alinhar as intervenções, em consonância com as orientações da escola também. Isso é muito pertinente. Na verdade, eu penso que seja fundamental para contribuir com o desenvolvimento do aluno em muitos casos. Os alunos que têm atendimento com profissionais de diversas áreas e com uma assistência alinhada conseguem se desenvolver melhor não só academicamente, mas nos aspectos socioemocionais e comportamentais também. Mas existe um zelo da equipe para ficarmos atentos às prerrogativas do colégio. Refiro-me a alguns casos de profissionais que trazem orientações prontas ou que querem direcionar o trabalho pedagógico. Não se trata de uma briga para decidir quem sabe mais ou quem sabe menos sobre o aluno e como deve ser seu acompanhamento. Mas, percebo que há profissionais que requisitam um comportamento mais diretivo e firme do colégio porque senão até deixam a família vulnerável e insegura. Exemplo disso é quando um neuropediatra encaminha para o colégio uma lista de coisas que temos que fazer, como colocar o aluno na frente porque tem TDAH. Bom, a orientação é válida até o ponto em que se considera um transtorno, mas precisamos avaliar, enquanto colégio, o aluno integralmente e suas relações em sala de aula. Isso eu costumo acolher, mas considero toda essa questão enquanto diálogo com a equipe e com os pais (família). (Relato de um componente da equipe gestora, em maio/2018 - Colégio C).

O relato que segue, evidencia busca de estratégia para conhecimento do contexto e das condições do aluno e adota iniciativas para viabilidade da aprendizagem, aproximando-se dos pressupostos da educação inclusiva:

A professora solicitou a observação de Aluísio em sala com relato de dificuldades para fazer a tarefa e vir para a escola, e com inquietação. Mas como era novo na escola, observou-se e aguardou-se um pouco para que todos estivessem adaptados. Em 13.03.2018, conversamos com a mãe; a mesma informou que a criança tem TEA (informação que a escola não sabia), e que já era acompanhado por psicóloga e que fazia terapia comportamental duas vezes por semana. Com maior atenção e sem cobrança de que o aluno teria que fazer igual aos outros, perceberam-se mudanças significativas: quer vir para a escola, tem mais interesse pelas atividades no parquinho, segue alguns comandos e demonstra gostar de realizar atividades com giz de cera. Também, foi encaminhado para o AEE. Observa-se que quando se dá o atendimento adequado à necessidade de uma criança há um melhor encaminhamento e as respostas fluem de forma mais tranquila. (Relato de um componente da equipe gestora, em maio /2018 - Colégio C).

Considerando os registros nos diários narrativos, conforme exemplificados acima, é reafirmada a visão restritiva que vincula a educação inclusiva ao público- alvo da educação especial, percepção que vai de encontro com o conceito de que educação inclusiva é a garantia de aprendizagem de todos os alunos, inclusive dos

alunos com necessidades educacionais especiais, como já foi evidenciado na introdução deste estudo.

Por outro lado, há evidências de que as escolas, por meio de suas equipes gestoras, estão acolhendo e procurando atender às demandas decorrentes da condição particular desses alunos, embora, ainda, necessitem de investimentos na formação dos educadores e em recursos especializados, pois, também, ficou evidenciado que os professores ainda não estão preparados para enfrentar os desafios decorrentes da diversidade e da complexidade dos estudantes que compõem as salas de aula. Fato que exige novo modo de proceder na condução dos processos de ensino e de aprendizagem, que exige considerar as dificuldades dos estudantes e, especialmente, oportunizar a ampliação de suas potencialidades.

6.2 AS ESTRATÉGIAS DA GESTÃO ESCOLAR: MEDIAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DIREITO À APRENDIZAGEM

Neste item far-se-á uma abordagem sobre possíveis mediações que a gestão escolar possa considerar na perspectiva de favorecer uma educação inclusiva e a garantia do direito à aprendizagem, destacando, especialmente, o desafio de maior incidência apontado nos grupos focais e reafirmado como algo a ser enfrentado: a formação dos educadores e a relação com a família. Nesta abordagem, embora muitas vezes tenha sido colocado como formação de professores, optamos por utilizar, também, o termo formação de educadores, visto que no relato dos desafios, possibilidades e enfrentamentos foi evidenciado que, além da formação dos professores, há necessidade de investimento na formação da equipe gestora e dos demais sujeitos que integram os colégios.

6.2.1 Percepções sobre a Formação dos Educadores

Já é sabido que a formação continuada é um aspecto indispensável para atualização de boas e efetivas práticas que reconheçam e valorizem as diferenças, visto que a grande maioria dos professores e gestores não tiveram em suas experiências de aprendizagem formal a convivência com a diversidade que compõe a sala de aula atualmente nem tiveram contemplados, em sua formação, conteúdos

relativos à educação inclusiva ou à educação especial, que é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades de educação e é considerada suporte para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, com vistas a uma educação inclusiva. Segundo Rodrigues

É certo que os grandes promotores da Educação Inclusiva da atualidade nunca experimentaram a inclusão na sua vida escolar. Chegaram à premência da Educação Inclusiva através do seu próprio convencimento quanto à ética e a justiça da Inclusão. Não deixa de ser estimulante pensar que impulso poderá sofrer a Educação Inclusiva quando esta deixar de ser desenvolvida por pessoas para quem ela não é uma mera opção ética mas, sim, o resultado de uma experiência pessoal e vivida. (RODRIGUES, 2011, p. 106).

Considerando essa afirmativa, pode-se depreender que discutir o processo de formação dos educadores para uma atuação que favoreça os princípios da educação inclusiva exige dos gestores de sistemas de ensino e de escolas, modelos adequados às suas realidades. Analisando os desafios postos, considera-se que nas propostas de formação, devem ser contempladas, entre outros aspectos, metodologias diferenciadas de ensino, dada a diversidade dos estudantes que hoje compõem os colégios. Hoje já não são recomendadas práticas docentes similares às utilizadas quando os atuais professores e gestores estudaram, especialmente, na educação básica.

Também, considera-se importante realçar que a formação dos educadores não se restringe ao desenvolvimento de competências e habilidades para mediação da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, ou com deficiência; mas, como diz o mesmo autor, quando afirma que uma comunidade educativa pautada pelos princípios da educação inclusiva, deverá considerar que

Os alunos com mais competência e capacidades possam progredir ao seu próprio ritmo; os alunos com progresso mais lento potenciem as suas capacidades (integrando competências, desenvolvendo estratégias, mas também envolvendo-se nos projetos e atividades de sala de aula); os alunos com dificuldades mais específicas recebam, efetivamente, os apoios de que necessitam. (RODRIGUES, 2011, p. 110-111).

Essa afirmativa ilustra o universo de diferentes perfis de estudantes que integram as escolas e desafiam as instituições de ensino a se capacitarem para responderem à diversidade das necessidades de seus alunos. Esse contexto exige mais qualidade e eficácia na condução dos processos de ensino e de aprendizagem,

e aprofundamento do entendimento dos princípios norteadores de uma educação inclusiva que possa promover resultados de qualidade e que responda ao desafio de garantir o direito de aprendizagem a todos os seus estudantes, pautados no respeito às diferenças. Neste sentido, muito já foi produzido sobre esta temática, fornecendo fundamentos teórico, metodológico e epistemológico, e a formação de professores tem se apresentado como grande e permanente desafio e, conseqüentemente, como uma necessidade de investimento dos sistemas e das escolas. Como já se registrou neste estudo, este se apresentou como o maior desafio.

Muitos estudiosos já vêm contribuindo sobre a relevância acerca da formação dos professores, como Nóvoa (1991); Schön (2000); Tardiff (2002); Gatti (2003); Cunha (2010), dentre outros; mostrando que essa deve se configurar como uma reflexão crítica, contemplando distintas dimensões como a pessoal, a profissional e a organizacional. Considerando-se que a formação não deve favorecer apenas a um processo de crescimento pessoal e aperfeiçoamento profissional mas, também, a uma transformação da cultura da escola, o que exige novas práticas, saberes curriculares, experiências e reflexão da ação. Os autores ressaltam que a formação reflexiva amplia e aperfeiçoa os aspectos metodológicos e curriculares, evoluindo de uma percepção individual para um pensamento coletivo.

Nesta perspectiva, é importante considerar todo o contexto da escola e suas relações com as demandas da sociedade. Assim, pode-se configurar como uma formação que vai além das questões já elencadas, em que o educador seja assistido em sua prática, por meio de ações mais solidárias, cooperativas. Como sugere Cunha (2010, p. 54), que essa deve “configurar-se como um processo no qual se acolhe o educador para que, com base nessa experiência, ele possa abrir-se para cuidar do outro, seu aluno.”

Embora estes posicionamentos refiram-se à formação dos educadores de um modo geral, também se aplicam à formação na perspectiva da educação inclusiva. Neste sentido, é importante considerar que o contexto educacional exige transformação, pois como realça Ferreira (2006, p. 230), “a escola mudou, os estudantes mudaram, as comunidades exigem mais participação e os professores devem estar preparados para enfrentar o novo cenário”. Comunga-se, portanto, com esse indicativo, que realça a expectativa de que a formação dos educadores deva contribuir para a compreensão e práticas que favoreçam o acolhimento à diversidade,

bem como a abertura para práticas flexíveis e inovadoras. Neste sentido, comunga-se com a afirmativa:

[...] qualquer ação de desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas de ensino e aprendizagem de professoras para a inclusão deve ajudá-las a refletir sobre formas de levantamento de informações sobre seu (sua)s aluno (a)s e planejamento de diversas atividades que abranjam os estilos de aprendizagem individual [...]. (FERREIRA, 2006, p. 231).

Atender a essas demandas exige um novo perfil de educadores, que sejam capazes de trabalhar cooperativamente, que estejam abertos a refletir sua prática cotidianamente, levando em conta as exigências do contexto onde estejam inseridos.

Considerando esse entendimento, pode-se empreender que muito ainda deve ser investido para atingir o perfil desejado, tomando como base os pressupostos da educação inclusiva. Esta aponta para mudanças de concepção e práticas e, neste sentido, muitos aspectos ainda inquietam, tais como: a falta de sintonia da formação inicial com as demandas, especialmente da educação básica; o baixo investimento na formação continuada; necessidades de investimento em novos modelos de formação inicial; dentre outros.

Além das lacunas existentes nos cursos de formação inicial, as instituições de ensino devem garantir programas eficientes de formação continuada. Desafio que deve ser percorrido pelas equipes gestoras que, neste estudo, também se ressentem da ausência de formação que subsidie suas próprias práticas e possa contribuir para melhor assistir aos professores e demais integrantes dos colégios, considerado um desafio dada a complexidade da escola que exige uma prática de gestão com liderança, que favoreça e mobilize seus pares a tornarem as escolas cada vez mais inclusivas.

Como já foi registrado neste estudo, a liderança de uma escola é um dos principais fatores que determinam a sua filosofia e a sua prática. Neste prisma, os gestores se deparam com várias questões que ainda parecem difusas ou não têm respostas. Essas questões ilustram alguns dos questionamentos, quando se discute a indicação de que a efetividade de uma educação inclusiva exige, entre outros aspectos, a adoção de currículos flexíveis, práticas diferenciadas, planos de ensino individualizados. Neste sentido, são evidenciadas dúvidas, tais como estas: até onde pode ser flexível, quais aspectos devem ser considerados na flexibilização curricular? De fato, não há respostas padronizadas, pois são medidas que devem considerar,

entre outros aspectos, as necessidades dos diferentes sujeitos, as condições dos mediadores do processo, bem como os recursos, tempos e espaços disponíveis. Neste sentido, adere-se ao pensamento registrado a seguir:

Todas essas questões para as quais o gestor não tem respostas prontas ou para as quais as respostas só são encontradas à medida que os problemas são pensados, ponderados, analisados em conjunto. Encarar o saber e o não saber como uma realidade da qual não se pode fugir, tira a direção tradicional de sua aparente e expõe sua aparente fragilidade. Acostumadas a seguir as normas impostas de fora e a tomar decisões (acertadas ou não) diante de tudo o que ocorre na escola tradicional, a liderança, numa escola inclusiva, passa agora a ser muito mais democrática, mediadora de toda a complexa comunidade educativa. (LIMA, 2005, p. 97).

De fato, é uma tarefa desafiadora para os gestores, que exige mobilização e cooperação mútua entre os atores da escola. A gestão, também, tem a função de dar suporte ao processo de ensino e de aprendizagem e aos distintos atores da comunidade educativa. Sobre o papel da gestão, o mesmo autor registra que:

A direção das escolas inclusivas tem um papel fundamental na “retaguarda” do processo ensino-aprendizagem. Seu apoio à equipe pedagógica e aos estudantes pode acontecer de várias formas [...] filtrar algumas das dificuldades da escola que não são pedagógicas. Com isso, a direção acaba por “proteger” os professores e os alunos de preocupações desnecessárias ou de problemas, os quais eles não podem resolver e, como consequência, permite que eles se concentrem mais nas questões ligadas à melhoria dos seus projetos educativos [...] ao incentivar a equipe pedagógica e os alunos a correrem riscos. (LIMA, 2005, p. 105).

Ao olhar sobre as distintas funções da gestão de uma escola percebe-se o quão complexa pode se apresentar essa questão. A concepção de gestão, portanto, ultrapassa o paradigma do diretor que toma as decisões, mas se coloca como a do líder que mobiliza, incentiva e subsidia. Destaca-se que quando a autora se refere a “correr riscos” é no sentido de “colocar em prática novas propostas, novas metodologias, novas técnicas, novas estratégias etc.”, depois de um criterioso planejamento que favoreça os diferentes modos de aprender.

A partir da compreensão de que a escola é um locus privilegiado de desenvolvimento de práticas inclusivas para efetivação dos propósitos da inclusão de todos, torna-se fundamental que os profissionais que compõem as instituições de ensino estejam engajados com essa proposta e preparados para atuarem, tendo como referência os pressupostos da inclusão, em sintonia com os fundamentos legais e a política educacional. Por esta razão, associa-se ao indicativo deste estudo sobre a

necessidade de programa de formação que contemple todos os atores da escola. Dessa forma, reafirma-se o papel da equipe gestora, tomada como agente de mobilização: colocar em prática ações que favoreçam a práticas inclusivas. As respostas a essa demanda serão dadas em melhores condições se todos forem contemplados pela via da formação.

Como instância de mobilização, a gestão poderá utilizar-se de estratégias, como sugere Rodrigues (2003):

- Assumir, como ponto de partida, as práticas e o conhecimento existentes;
- Ver as diferenças como oportunidades para a aprendizagem; usar os recursos

disponíveis para apoiar a aprendizagem;

- Criar condições que incentivem aceitar “novos riscos”;

E, ainda, sugere-se:

- Valorizar a heterogeneidade como fator de enriquecimento;
- Criar rotinas de discussão de casos, com os envolvidos no processo;
- Dar ênfase no respeito à diferença;
- Reconhecer a pessoa como única, com demandas específicas e diversas;
- Favorecer uma convivência solidária;
- Promover espaços de escuta e manutenção do diálogo;
- Promover formação com ênfase na integralidade;
- Investir em um clima positivo e consistente, favorável à aprendizagem;
- Incentivar os professores para utilização de recursos e atividades

diferenciadas;

- Orientar os professores para ampliar as competências de todos os alunos.

Considera-se importante realçar que a formação dos educadores é fator preponderante, visto que são os mediadores dos processos de aprendizagem; e, por meio da formação serão todos beneficiados para aprofundar a concepção, desconstruir práticas cristalizadas, inovando para atender à diversidade. Noya (2016) registra que a formação dos educadores para a inclusão, efetivamente, é um aspecto que deve ser considerado, pois possibilita a transformação da escola em escolas inclusivas, já que permite a convivência de todos de maneira colaborativa, de forma que todos ganham. Tomada como algo positivo e necessário, a formação dos educadores tem indicação também na Declaração de Salamanca (1994), quando

destaca que a preparação adequada de todo o pessoal da educação constitui fator-chave na promoção do progresso em direção a uma escola efetivamente inclusiva.

Neste prisma, entende-se que o projeto de formação continuada dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem deve ser impulsionado e efetivado por meio da gestão, sensibilizando e mobilizando cada indivíduo para conduzir suas ações sintonizadas com a filosofia da escola e contribuindo para o aperfeiçoamento dos demais. Neste sentido, toma o lugar de desafio e enfrentamento, com vistas a aperfeiçoar as práticas de gestão na perspectiva de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Outro aspecto com alta incidência nos achados da pesquisa é a dificuldade com relação à família. Sobre esse desafio, realçamos, na sequência, alguns pontos importantes a serem considerados pela escola, em particular pela equipe gestora.

6.2.2 Recorte do papel da escola e da família no contexto da educação inclusiva

Reafirmado pelos pressupostos legais, a educação é dever da família e do estado, como está expresso na Constituição Federal (1988, Art. 205): *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.* E na LDBEN, no Art. 2º: *A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

Embora a família e a escola sejam duas instituições parceiras estas são claramente distintas. Existem ações que são prerrogativas da escola, outras que são das famílias, com eventuais coincidências de funções. Neste sentido, a escola é a instituição competente e responsável pelo saber formal. A parceria entre escola e família é importante e deve ser construída, cotidianamente, para favorecer ao desenvolvimento do projeto educativo da escola.

Constata-se nos dados deste estudo, como já foram registrados, algumas dificuldades da escola em relação às famílias, particularmente, referindo-se apenas àquelas que têm filhos com necessidades educacionais especiais, que precisam ser

atendidas. Em certos momentos, aparecem nos depoimentos algumas situações em que são direcionadas “culpas” às famílias nessa condição. Neste sentido, é importante considerar que muitas famílias são marcadas pelo sentimento de exclusão ou negação, como foi registrado em um dos relatos: *essa já é a oitava escola que procuro e todas me dizem que não recebem o meu filho*. Essa negação é histórica, pois só a partir do advento dos fundamentos sobre educação inclusiva, as discussões têm favorecido o reconhecimento da inclusão como direito humano. Contudo, essa não tem sido a prática de muitas instituições de ensino; ainda que essa negação não seja o caso das instituições pesquisadas.

Razões que justificam a aflição das famílias, nesta condição, - como a insegurança-, são muitas. Portanto, é compreensível a busca por escolas que tenham uma proposta inclusiva e também que acolham seus filhos e considerem e respeitem suas diferenças. Segundo Silva (2016), quando a família procura essas escolas, também está apostando em uma educação voltada para a aceitação da diferença.

Buscar estratégias que favoreçam parceria entre a escola e a família é fundamental, pois o conhecimento da família sobre seus filhos pode ajudar as instituições escolares a encontrar estratégias de condução do processo de aprendizagem dos estudantes. O fortalecimento das relações com a família contribui para o fortalecimento do projeto da escola. Neste aspecto, a gestão terá que buscar mecanismos que contribuam para a percepção da família de que a parceria estabelecida com a escola contribui na educação de seus filhos.

Cuidado especial deve ser dispensado às famílias, considerando que a proposta da escola conquista melhores resultados quando conta com seu apoio, em uma parceria que deve ser construída permanentemente. Zabalza (1998, p. 55), diz que a participação da família “enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola [...], que enriquece os próprios pais e mães [...] e enriquece a própria ação educativa que a família desenvolve depois em suas casas”. O estabelecimento de diálogo, mesmo que em alguns casos seja considerado difícil, permite conhecer melhor o aluno e favorece à escola ser mais assertiva em suas ações na perspectiva inclusiva, com vistas à garantia de aprendizagem dos estudantes.

Para Chaves (2001), é importante haver esclarecimento sobre os deveres e os direitos de cada instituição, com diálogo, respeito e cooperação, visando ao desenvolvimento dos estudantes. Embora represente um desafio, à escola oferecer às famílias um ambiente acolhedor com oportunidades de diálogo e interação, para

que percebam o seu papel e se aliem ao projeto educativo da instituição. Segundo Cruz (2007), mesmo com os conflitos existentes os pais confiam na escola como local de instrução e de educação dos filhos. Nesse contexto, é importante considerar que a relação de confiança vai se estabelecendo progressivamente, e se constrói com a comprovação do profissionalismo e pela observação das atitudes dos profissionais da escola em relação às crianças e à família.

Do ponto de vista da relação entre escola e família, as indicações postas como desafios nesta pesquisa, avaliam como muito importante o investimento permanente no diálogo e no estabelecimento de parcerias junto à família para minimizar os efeitos das dificuldades relatadas. Considera-se que a relação e os resultados podem ser melhores quando contamos com o apoio mútuo, mas, independente de contar com o apoio desejado, esta condição não pode ser impedimento para a busca de estratégias que favoreçam as condições de aprendizagem dos estudantes. O que parece não ser uma tarefa inviável para os colégios pesquisados, tendo em vista o compromisso, a tolerância e a sensibilidade demonstrados nas ações desenvolvidas.

7 DAS ANÁLISES ÀS CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO

Preparar a escola para acolher a diversidade dos estudantes e oferecer uma educação de qualidade é um desafio e requer, entre outros aspectos, investimento na formação continuada dos docentes, da equipe gestora e demais integrantes da escola. Neste estudo, faz-se um recorte na ênfase que deve ser dada à formação dos gestores, considerando seu papel de mobilizadores para a execução da proposta educacional. Neste sentido, deve-se ter como finalidade prepará-los para responderem às necessidades educacionais diversas, oriundas da complexidade do universo dos estudantes, como aprendem e se desenvolvem, e as evidências de que sejam aprofundados os subsídios teórico-práticos, além de garantir fundamentos que deem sustentação a uma filosofia da educação, com perspectivas claras sobre o papel da escola e seus fins.

A importância de promover a formação da gestão escolar, consta em diversos documentos que subsidiam a política educacional nacional e institucional, como as Diretrizes Curriculares para Educação Básica (Brasil, 2010) no seu Artigo 54, que deixa claro que é papel da gestão escolar a organização dos processos educacionais, com vistas a viabilidade da proposta pedagógica.

Estudiosos têm contribuído com indicadores e posições sobre a importância de qualificar o exercício da gestão escolar, como diz Pantaleão (2003, p. 15) “[...] o propósito dessa concepção de atuação do gestor escolar vincula-se à sua primordial função política no cotidiano escolar”. O papel do gestor é fundamental para a efetivação de uma escola inclusiva. “Na condição de mobilizador político, precisa sistematizar espaços coletivos para reflexão crítica em torno das situações emergidas e produzidas no cotidiano escolar” (PANTALEÃO, 2003, p. 15). Assim, o exercício deste papel requer fundamentos que orientem suas posições e práticas.

Ressalta-se, como já é considerada por muitos autores, que a formação continuada se constitui condição fundamental para os docentes, mas, também, para a gestão escolar, de modo a capacitá-la ao acompanhamento do trabalho coletivo dos demais educadores, cultivando uma cultura colaborativa e de valorização da diversidade humana.

Tendo em vista o contexto atual da escola, em que esta deve responder, necessariamente, em uma perspectiva inclusiva que exige mudanças significativas no modo de ensinar e na organização da escola, dentre outros aspectos. E para favorecer

essa mudança, a prática da gestão escolar é essencial, pois, esta deve liderar a construção e execução de uma proposta pedagógica inclusiva, requer instrumentalização para definição coletiva dos processos e para subsidiar seu desenvolvimento.

A gestão escolar deve ter no escopo de sua competência condições para viabilizar a superação do desafio de garantia de uma educação inclusiva, pois como mobilizadora da efetividade da proposta pedagógica da instituição, deve favorecer a uma organização que contemple inovação e criatividade, que concentre esforços em favor do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes.

Diante das demandas apontadas nesta pesquisa realizada em três colégios da RJE, entre estas, a formação dos educadores foi indicada como sendo de elevada importância. Com realce deste universo, inclui-se a formação continuada das equipes gestoras, considerando que a liderança é fator primordial na construção de escolas que sejam cada vez mais inclusivas. Neste sentido, considera-se que o papel da gestão escolar requer novos conhecimentos, atitudes, competências e habilidades para lidar com as condições atuais e os desafios da educação de modo geral, e, particularmente, dos estudantes com necessidades educacionais especiais, subsidiados, também, com os fundamentos e ferramentas da educação especial, como modalidade de ensino transversal, a todos os níveis e etapas da educação nacional.

Nesta perspectiva, é importante que a equipe gestora se reconheça e proceda como articuladora das pessoas e dos processos educativos, já que suas ações podem provocar engajamento pessoal e coletivo no cotidiano da escola.

Reconhecendo a importância da formação continuada das equipes gestoras e o indicativo da necessidade de enfrentamento do desafio de subsidiar os educadores no compromisso e no exercício de práticas pedagógicas que favoreçam o ideal de uma educação que, efetivamente, acolha e responda às necessidades de aprendizagem de todos os estudantes e considerando os fundamentos e princípios da educação inclusiva, em consonância com a orientação da Companhia de Jesus, propõe-se que seja definida uma proposta de formação continuada que contemple a busca de superação dos diversos desafios apontados na pesquisa. Mesmo reconhecendo que essa capacitação deverá ocorrer de forma processual, considera-se de grande relevância o investimento nesta área da educação inclusiva, pois a centralidade do projeto educativo dessas instituições de ensino é a oferta de uma

educação de qualidade, com ênfase no respeito e na valorização da pessoa. Neste sentido, vemos demonstrados intenção e compromisso em que se promova uma educação cada vez mais inclusiva.

Neste horizonte, é de grande importância investir na formação dos gestores, tendo em vista que estes são responsáveis pelo apoio aos docentes e à comunidade escolar em geral de modo a promover o aperfeiçoamento de práticas inclusivas e que valorizem e respondam às diferenças humanas.

Considerando que o contexto de cada instituição se diferencia, entende-se que a opção metodológica mais adequada é a que responda à necessidade de cada colégio, embora muitos indicadores se configurem nos três colégios pesquisados, comunga-se com o que já é recomendado por diversos estudiosos da formação de educadores, na atualidade, quando sugerem que a formação seja cooperativa, de modo que a experiência dos educadores seja compartilhada. As práticas podem ser enriquecidas e aperfeiçoadas com a reflexão coletiva entre os pares. Cunha (2010), registra que o profissional é sujeito de seu próprio desenvolvimento e para que possa participar ativamente de sua formação é necessário refletir sobre a experiência prática.

Nesta perspectiva, sugere-se que diversas estratégias possam ser contempladas, tais como: aprofundamento dos fundamentos teóricos, com ênfase na concepção; rodas de conversa; grupos focais; estudos de caso; palestras; discussão de vídeos; fóruns; encontros sistemáticos para socialização de práticas e seminários, dentre outras atividades.

Admitindo-se a visibilidade dada pelas equipes gestoras em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, nos conteúdos a serem contemplados devem constar aspectos voltados a esse público, embora a educação inclusiva não se restrinja a esse universo de estudantes, na grande maioria estes necessitam de atendimento especializado. Contudo, se analisarmos as demandas decorrentes que desafiam as escolas a responderem pela garantia de aprendizagem, envolvendo diversos públicos de estudantes, vemos que a todos a escola é desafiada a garantir essas condições de aprendizagem.

Considerando uma perspectiva inclusiva, o apoio aos docentes é fundamental. Muitas demandas podem necessitar de olhar especializado que, ao ser constituída uma rede de apoio, pode favorecer ao encorajamento de superação de práticas

cristalizadas, que se utilizam de uma única forma de ensinar, quando as pessoas aprendem de formas diferentes.

Assim, como indicativo para análise, alguns temas podem ser considerados, a partir das sugestões de cada escola, para estudos e aprofundamento, tais como: Fundamentos de Educação Inclusiva, contemplando – concepções, princípios, reconhecimento das diferenças; Aspectos legais; Educação em Direitos Humanos; Educação para Diversidade; Gestão e Liderança; Ensino e Aprendizagem Cooperativa; Educação Especial como Modalidade de Ensino; Atendimento Educacional Especializado, dentre outros.

Por outro lado, podem ser pensados cursos distintos, envolvendo temas e conteúdos diversos, definidos com a gestão da RJE e dos colégios. Neste sentido, considerando os fundamentos e as possibilidades aqui descritas apresenta-se, em apêndice nesta dissertação, uma proposta de curso com matriz especificando os temas que podem ser abordados, desde que ajustados as particularidades de cada Colégio. O formato elaborado deve considerar os dados apresentados nesta pesquisa, e podem se diferenciar mesmo nas escolas pesquisadas. Por fim, como compromisso pessoal da pesquisadora em devolutiva aos colégios pesquisados dos resultados da pesquisa, esse formato será apresentado para os ajustes ou redimensionamentos pertinentes a cada contexto.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS - SEM A PRETENSÃO DE CONCLUIR

Neste item, busca-se sintetizar os achados desta pesquisa como resposta à questão norteadora e aos objetivos propostos, sabendo-se que muito ainda poderá ser refletido. Para responder a tal finalidade, emergiu-se nos fundamentos da temática e nos enriquecedores momentos da pesquisa, quando da realização dos grupos focais e na leitura dos diários narrativos.

Destaca-se o fato dos colégios pesquisados serem integrantes da Rede Jesuíta de Educação, que tem seu projeto educativo inspirado nos fundamentos da Companhia de Jesus, e que assume o desafio de formar homens e mulheres para os demais, discernimento para o *magis*. Propõe formar, integralmente, com competência acadêmica e humana, educando seus alunos para o exercício da liderança e no espírito de serviço aos outros; orienta as instituições educativas a desenvolverem suas propostas pedagógicas, considerando a formação integral de qualidade de seus estudantes. Também recomenda que seus educadores busquem aperfeiçoamentos constantes, contando com o apoio das respectivas instituições; que as equipes gestoras dos centros educativos, além de responderem aos princípios próprios de uma gestão estabelecida nas bases científicas, assumam explicitamente a corresponsabilidade da missão global da Companhia de Jesus, segundo consta no PEC/CPAL (2005). O projeto educativo da Companhia de Jesus contempla a perspectiva de uma educação inclusiva desde a sua origem, sob a inspiração de Santo Inácio de Loyola.

A compreensão de que a individualidade das pessoas é merecedora de respeito e que todos têm o direito de aprender, - mesmo com algumas restrições no modo de proceder-, comunga com a finalidade da educação como direito de todos. Nas escolas pesquisadas, ficou evidente a valorização dos estudantes, e que suas diferenças devem ser consideradas. Embora se confirme a necessidade de ampliar o entendimento de que a educação inclusiva não se restringe às demandas dos alunos com necessidades especiais ou com deficiência, mas, de fato, deve ser a garantia de aprendizagem para todos os alunos.

O entendimento da equipe sobre inclusão e muitas das práticas se aproximam do paradigma atual sobre educação inclusiva, registrado nas falas e relatos nos diários narrativos, embora haja evidências de outras falas que se distanciam desse conceito, levando ao entendimento de que seus sujeitos necessitam de aperfeiçoamento.

Contudo, os colégios estão abertos e vêm aperfeiçoando suas práticas considerando a diversidade dos estudantes que os compõem. Esse propósito pode inclusive justificar a movimentação das famílias no sentido de efetuar matrículas de seus filhos com necessidades educacionais especiais nas escolas aqui pesquisadas.

Também, constatou-se como um diferencial dos colégios, o compromisso e o esforço demonstrados no investimento em promover um convívio respeitoso em relação às diferenças.

A formação dos educadores, apontada como o maior desafio, é considerada de elevada relevância e deve ser enfrentada, tendo em vista as lacunas da formação inicial e a necessidade de aperfeiçoamento constante. O empreendimento contribuirá para o aperfeiçoamento da prática docente e de gestão. Atenção especial deve ser dada ao modelo de formação, atentando para o fato de que os estudos nesta área apontam que é importante investir em uma formação colaborativa, onde a troca de experiências e a socialização de práticas oportunizem reflexão sobre as práticas dos educadores. Ainda, destaca-se que na formação dos educadores sejam contemplados fundamentos sobre a complexidade da constituição das pessoas, sobre afetividade, cognição e sobre relacionamentos, considerando que os vínculos afetivos favorecem a aprendizagem.

Realce especial foi dado à necessidade de adoção de currículos flexíveis e significativos, e a importância de considerar que as pessoas aprendem de formas diferentes e em tempos distintos.

Considerando que a representação de educação inclusiva mencionada faz referência aos alunos com necessidades educacionais especiais ou com deficiência, recomenda-se formação específica sobre os fundamentos de educação especial que, como modalidade de educação, favorecerá não só a formação dos professores, mas também daqueles que devem dar apoio especializado, quando for o caso. Compreende-se que há necessidade de conhecimento mais aprofundado sobre a política nacional de educação inclusiva, como expressa na LDBEN (1996), na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no Decreto 7.611/2011, na Lei nº 13.146/2015, dentre outros documentos disponibilizados de domínio público, como suporte à política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, definida pelo Ministério da Educação.

Foi mencionada, também, na pesquisa, a necessidade da elaboração de um projeto institucional, definindo a política de educação inclusiva. Essa é outra ação

considerada de grande relevância que deve ser construída com a participação dos atores integrantes da comunidade educativa, considerando as implicações de ordem epistemológica, especialmente, sobre as concepções e os princípios norteadores, as práticas cotidianas, o perfil dos estudantes e dos demais sujeitos envolvidos com o processo e a relação da escola com as famílias.

Constatou-se o quão grande é o desafio que representa a garantia de uma educação de qualidade para todos; contudo, muitas foram as possibilidades indicadas e o desejo de enfrentamentos dos desafios postos. Para tanto, é fundamental a definição de uma política interna de inclusão, pois contribuirá para a compreensão da filosofia dos colégios e cumprimento dos propósitos estabelecidos.

Embora a relação com a família tenha sido mencionada como desafio, especificamente com as que têm filhos com necessidades educacionais especiais, considera-se importante o investimento no aperfeiçoamento desta relação, pois conquistar a adesão das famílias em colaborar com o projeto educativo dos colégios pode contribuir com o desenvolvimento de seus filhos.

Os resultados sugerem que o entendimento das equipes gestoras sobre educação inclusiva se aproximam do estabelecido nos documentos nacionais e declarações internacionais, como a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), que considera a educação inclusiva como a garantia de todos, independentemente de suas condições, talentos, deficiências, nível socioeconômico ou cultural, em escolas e salas de aula acolhedoras e que atendam às suas necessidades (Stainback e Stainback, 1999). Contudo, o fato das equipes gestoras mencionarem apenas os alunos com necessidades educacionais especiais como os sujeitos de educação inclusiva, não evidenciando os demais alunos que por outros motivos possam não ter suas necessidades de aprendizagem garantidas indicam que, apesar das equipes gestoras terem noção do conceito de educação inclusiva, não se pode concluir que tenham total clareza sobre os princípios e normas que orientam para uma efetiva educação inclusiva. Os resultados, também, apontam para a necessidade de maior aprofundamento sobre os fundamentos.

Assim, é oportuno destacar que os ideais inclusivos vão muito além de apenas garantir a matrícula na escola regular dos alunos público-alvo da educação especial, como já mencionado neste estudo. Esse público refere-se às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação. Trata-se de uma compreensão parcial do conceito que pode estar influenciado pelo

legado histórico de luta das pessoas com deficiência e das pessoas que trabalham a seu favor, na busca da conquista desse direito.

Neste contexto, um dado merecedor de destaque é o fato de que todos os colégios pesquisados estão mobilizados no aperfeiçoamento de suas práticas com o propósito de garantir as condições de aprendizagem de seus alunos. Inclusive fazendo investimentos para apropriação de estratégias que contemplem as particularidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Evidenciaram uma cultura de acolhimento, demonstrando cuidado com a condução dos fatos, e evidenciando compreender as vantagens, os benefícios para todos os envolvidos no processo, reconhecendo elementos dificultadores de suas práticas. Nestas escolas, embora ainda não possa ser dito que todos os princípios da educação inclusiva já são praticados, as escolas estão efetivando práticas que comungam e respondem ao ideal de uma educação com respeito às diferenças. É consolador o testemunho de compromisso com a oferta de uma educação como direito de todos.

Como indicado nos desafios e possibilidades, considera-se relevante a definição de uma política institucional que venha subsidiar as práticas pedagógicas, especialmente as práticas relacionadas aos alunos com necessidades educacionais especiais, que podem, inclusive, requerer atendimento especializado, dada a complexidade e diversidade dos estudantes. Essa política deve ser construída com os integrantes da comunidade educativa, de forma a nortear o modo de proceder com o universo dos estudantes, com ou sem necessidades educacionais especiais.

A responsabilidade para com a educação inclusiva é de todas as pessoas que fazem parte da comunidade educativa. É necessário estarem explícitas as ações e as responsabilidades, especialmente, as relativas aos gestores, aos docentes, às famílias e aos estudantes. O desenvolvimento das ações deve ter sinergia com a filosofia e o compromisso da instituição, de modo que todos possam se sentir responsáveis por todos os alunos.

Há necessidade de favorecer o convencimento de todos os sujeitos de que a educação é um direito de todos, e por essa razão todos devem se ocupar em defender, testemunhar e trabalhar em favor deste ideal, tomado como direito humano, de acordo com o estabelecido nos documentos nacionais, declarações internacionais e na política educacional do país. No caso dos colégios pesquisados, também está expresso nos fundamentos da Companhia de Jesus e no Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta do Brasil que a educação dos Colégios tem como compromisso

desenvolver um projeto educativo na perspectiva de uma educação inclusiva, e com o padrão de excelência.

Como já foi registrado, constatou-se que as equipes gestoras dos colégios pesquisados revelaram, em sua grande maioria, como sujeitos de inclusão apenas os alunos com necessidades educacionais especiais; e o uso do termo “alunos de inclusão” referindo-se aos estudantes com necessidades educacionais especiais ou com deficiência não reflete plenamente o conceito proclamado nos documentos oficiais, pois a educação inclusiva, como expresso na legislação já mencionada neste estudo, é a garantia de educação como direito de todos, onde as diferenças são respeitadas e a diversidade considerada um fator de enriquecimento.

Relevância deve ser dada aos alunos público-alvo da educação especial, considerando o legado por eles construído na busca da conquista de direito de aprender e conviver junto com as demais pessoas. Para responder positivamente às demandas específicas do universo dos alunos, especialmente, aqueles com necessidades educacionais especiais, a educação inclusiva propõe que se redirecione o foco daquilo que o aluno não consegue realizar e que seja dada ênfase ao que ele é capaz de fazer, investindo em estratégias para ampliar suas capacidades.

Compreende-se que conseguir cumprir o ideal de uma educação verdadeiramente inclusiva constitui-se um grande desafio; contudo, garantir que todos estejam inseridos e que tenham o apoio necessário para essa garantia de aprendizagem é muito importante e justifica aceitar e procurar estratégias para que esses desafios sejam superados.

Na perspectiva de reconhecer tão valiosa posição, comunga-se com o pensamento de Stainback e Stainback (1999), ao dizer que quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade, favorecendo a paz social e a cooperação. E destaca que a razão mais importante para uma educação inclusiva é o valor social da igualdade. Ensina-se aos alunos testemunhando que apesar das diferenças temos direitos iguais.

Todavia, pretende-se com esta pesquisa contribuir para reflexão das instituições de ensino sobre educação inclusiva, com vistas à garantia de educação para todos, concebida como direito humano. E que também colabore com o aperfeiçoamento no acolhimento de seus estudantes e na garantia de aprendizagem e, ainda, contribuir com as equipes gestoras, na conquista da maestria de liderar a condução do processo, pois são elas quem orientam a construção dos melhores

percursos que a instituição de ensino deve perseguir, tendo a provocação cotidiana do diálogo com as demais pessoas envolvidas no processo e sempre considerando os pressupostos da educação inclusiva.

Observou-se, e foi registrado por participantes dos grupos focais, que o fato de estarem refletindo aquelas questões era muito enriquecedor, pois eles nunca haviam discutido o tema naquele “nível” - como ilustra o registro feito por um componente das equipes, quando era concluído um dos encontros, fato validado por toda a equipe: *esse grupo focal vai nos ajudar a perceber os processos que nós ainda não nos damos conta. Eu acho que esse olhar externo nos provoca a fazer com que, em cada encontro desses, a gente saia pensando em desdobramentos da conversa que tivemos, pois a gente nunca havia parado para pensar que enfrentamentos, que desdobramentos temos que fazer.* Quando do recolhimento dos diários narrativos, alguns *feedbacks* foram espontaneamente colocados, como a ilustração que segue: *não registrei tudo que experimentei, mas o fato de fazer os registros que aí estão me proporcionou uma grande reflexão.* Entende-se com esses registros que a experiência de realizar a pesquisa e a utilização dos instrumentos escolhidos foi uma oportunidade positiva para reflexões e aprendizado, para a pesquisadora e para as equipes participantes da pesquisa. Outro fator que merece destaque foi a acolhida, a abertura das equipes para participar e mergulhar no que foi proposto.

Considera-se importante registrar que dada a relevância da temática deste estudo e a diversidade de conteúdos postos nos grupos focais e nos diários narrativos, muitos outros aspectos merecem aprofundamento. Contudo, não seria oportuno tratar todos os aspectos percebidos neste estudo, mas focar nos objetivos desta pesquisa, já apresentados no decorrer desta análise, e que se considera que foram atingidos.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **A Escola reflexiva**. In: OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 77, 1991.
- ARAÚJO, Jose Newton Garcia. **A inclusão das pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho**. Curitiba: Juruá. 2010.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- _____. **Políticas educacionais, igualdade e diferenças**. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19969/11600>>. Acesso em: 18 jun. 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, pp. 229-2011.
- BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em direitos humanos**: de que se trata? In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/297730/mod_resource/content/0/norberto-bobbio-a-era-dos-direitos.pdf> Acesso em: 14 set. 2017.
- BRASIL, MEC – **Planos de educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 set. 2017.
- BRASIL. MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.
- BRASIL, MEC, **BNCC**. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 set. 2017.
- BRASIL, UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 05 set. 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01/2012**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 set. 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02/2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02 set. 2017.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. **Declaração de Salamanca**, Brasília. 1994.

BRASIL. **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED. Ação Educativa, 2001.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 02 set. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei 4024/1961. Disponível em <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei 5692/1971 - Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei 9.394/1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político- legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2010.

BUENO, José Geraldo Silveira. **As políticas de inclusão escolar**: uma prerrogativa da educação especial? In: _____. (Org.) Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. São Paulo: Junqueira & Martins, 2008.

_____. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo. EDUC/PUCSP, 1993.

CANDAU, Vera Maria et. al. **Educação em direitos humanos e a formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHAVES, Júlia Maria Passarinho. **Relacionamentos são coisas vivas**. O papel da creche. Em Aberto, Brasília, v. 18, nº 73, p. 140-142. 2001.

COSTA, Daianny Madalena. **Tensões e influências no contexto das políticas de avaliação em larga escala**: uma análise de participação das confederações de trabalhadores em educação do Brasil e da Argentina. Tese de doutorado: UNISINOS. São Leopoldo, 2010.

CRUZ, Antonio Roberto Seixas da. **Família e escola**: um encontro de relações conflitantes. Sitientibus. Feira de Santana. n. 37, p. 27-45, 2007.

CUERDAS. Direção: Pedro Solís Garcia. Produtor: Nicolás Matji. 2011. Disponível em: <<http://www.cuerdasshort.com/>> Acesso em: 30 mar. 2018.

CUNHA, Roselys Marta Barilli. **A formação dos profissionais da educação**: processo de transformação das matrizes pedagógicas. São Paulo: Ícone, 2010.

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir** - Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 7. ed. Revisada. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: Avaliação e Perspectivas.

_____. **Plano Nacional de Educação**: Política de Estado para a educação brasileira. Brasília: Inep, 2016.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC. SEESP, 2005.

FACION, José Raimundo. **Inclusão Escolar e suas implicações**. Curitiba: IBPEX, 2005.

FERREIRA, Júlio Romero. **Educação Especial, inclusão e políticas educacionais**: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. Inclusão e Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. pp. 85-113.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Soraia Napoleão. **Formação de professores na educação inclusiva**: Construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-207.

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editorial, 2002.

_____. **Formação continuada de professores**: a questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa, 2003.

GONZALÉS, José Antonio. Torres. **Educação e Diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JMARQUES2017. **As cores das Flores**. 2011. (4m08s). Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=s6NNOeiQpPM>> Acesso em: 30mar.2018

KASSAR, Monica C.M. **Integração/inclusão: desafios e contradições**. In: BAPTISTA, C. R. (org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 119-136.

KLEIN, S.J., P. Luiz Fernando. **Como a Companhia de Jesus concebe a Educação Inclusiva**. 44º. Congresso Internacional de Fé e Alegria: São Paulo, 30 de outubro de 2013.

KOLVENBACH, Peter Hans. **Carta do Padre Geral a todos os superiores maiores da Companhia de Jesus**. In: *Características da Educação na Companhia de Jesus*. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF, 2008.

LIMA, Elis Cristina Vieira. **Gestão Escolar e Política Educacional de Inclusão na Rede de Ensino Municipal de Manaus**: uma reflexão à luz da teoria crítica. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas. 2016. 141p. Disponível em <<https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5593/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Alis%20C.V.Lima.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

LIMA, Luiza. **Apertem os cintos, a direção (as) sumiu!** Os desafios da gestão nas escolas inclusiva. In: FREITAS, Soraia Napoleão; RODRIGUES, David; KREBS, Ruy. *Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Prefácio. In: ORRÚ, S. V. **O Re-Inventar da Inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2013.

_____. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. In: RODRIGUES, David. (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, Lucia Araújo Ramos. **Inclusão escolar**: Algumas notas introdutórias. In: Martins, L. A. R. (org.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

MEC. SEESP. **Programa Educação Inclusiva**: direito à diversidade. v. 4: A família. ARANHA, M. S. F. (org.) Brasília. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/afamilia.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. vol. II. n. 33. pp. 387-405. Rio de Janeiro, set./dez., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 18 jun. 2017.

MESA S.J., José Alberto. **La Educación Inclusiva**: Una mirada desde la tradición de la Compañía de Jesús. XLIV Congresso Internacional Fé y Alegria: São Paulo, 30 de outubro de 2013.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed. 2003.

MONTEBLANCO, Valquirea Martins. **A escola comum/educação especial**: a relação da gestão com as práticas inclusivas. Dissertação de Mestrado. 2015. Universidade Federal de Santa Maria.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

NOYA, Carolina Pereira. **Gestores educacionais para a educação inclusiva**: arranjos e tramas na contemporaneidade. Dissertação de Mestrado. 2016. 103pp. Universidade Federal de Santa Maria.

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva**: diálogo como fio tecedor. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, Rita Maria Gonçalves de. **INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS**: Limits and possibilities in elementary school the public schools of Imperatriz. 2007. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007. Disponível em: <<https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/162>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O Re-inventar da Inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. MANTOAN, M. T. E. Prefácio.

PADILHA, Sandra. Marisa. Aallenbrandt.; FREITAS, Soraia. Napoleão. **A instituição especializada no cenário da educação inclusiva**: o contexto brasileiro. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R. FREITAS, S. N. Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais. Santa Maria: Ed. UFMS, 2005. pp. 13-43.

PEC. **Projeto Educativo Comum/RJE**. Edições Loyola, 2016.

PECAL. **Projeto Educativo Comum da Companhia de Jesus na América Latina**. Coleção CPAL, 2005.

PIRES, José. **A questão ética frente às diferenças**: uma perspectiva de pessoa como valor. In: Inclusão: compartilhando saberes. MARTINS, Lucia. A. R. et.al. Petrópolis: Vozes. 2006.

RINCÓN, José Leonardo, S.J. **El perfil del estudiante que pretendemos formar en una Institución Educativa Ignaciana**. Disponível em: <<http://www.url.edu.gt/PortalURL/Biblioteca/Contenido.aspx?o=2775&s=49>> Acesso em: 27 set. 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Diferenciação curricular e inclusão**. In: RODRIGUES, D. (org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, 2003.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A educação inclusiva**: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: *Revista da Educação Especial*, out., 2005. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2017.

SANT'ANA, Izabel Mendes. **Educação Inclusiva**: concepções de professores e diretores. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v10n2/v10n2a09>>. Acesso: em 19 jul. 2018.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva; MARTINEZ, Albertina Mitjáns. **A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico**. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 22, n. 2, p. 253-268, jun., 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000200253&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 out. 2017.

SANTOS, Janaina Teles Pereira. **A gestão escolar na construção de uma escola inclusiva: fundamentos e práticas na rede de ensino municipal de São Luís**. Dissertação de Mestrado. 2016. Universidade Federal do Maranhão.

SASSAK, Romeu. **Inclusão**: o paradigma do século 21. In: *Revista da Educação Especial*. Out. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2017.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Marcelo Oliveira da Silva. **Educação Inclusiva**: um estudo de caso em uma escola de educação infantil de Porto Alegre. Tese de Doutorado. 2016. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6956>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; ANGELUCCI, Carla Biancha. **Educação inclusiva e seus desafios**: uma conversa com David Rodrigues. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 283-295, Mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022017000100283&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 out. 2017.

STAINBANCK, Susan; STAINBANCK, WILLIAM. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

UNESCO & CONSED. **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. Brasília. UNESCO, 2001.

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

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

_____. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2017.

ZABALZA, Miguel A. **Diário de Aula**. São Paulo: Artmed, 2004.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO INCLUSIVA: desafios, possibilidades e enfrentamentos na prática de gestão escolar.

Pesquisador: MARIA MARGARETH RODRIGUES DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 84265418.0.0000.5344

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

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.588.987

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa do MP em Gestão Educacional, que busca explicitar e compreender desafios, possibilidades e enfrentamentos que equipes gestoras de instituições escolares a serem pesquisadas devem considerar para aperfeiçoar suas ações acerca da educação inclusiva. Com uma abordagem qualitativo-descritiva, a investigação valer-se-á de revisão bibliográfica e pesquisa de campo. Para uma interação maior com o grupo pesquisado, será utilizada a técnica do grupo focal e do diário narrativo. Participarão do estudo gestores que respondem por processos pedagógicos e administrativos de três escolas de educação básica da Companhia de Jesus, integrantes da Rede Jesuíta de Educação, em estados da Região Nordeste do Brasil. De acordo com a pesquisadora, o estudo pode contribuir para a busca de práticas que proporcionem a todos/as condições de acesso a uma educação de qualidade para todos e para todas, respeitando e considerando sua singularidade.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o que foi possível conhecer e compreender do projeto de pesquisa apresentado, objetivos geral e específicos são coerentes e exequíveis.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As complementações solicitadas foram devidamente realizadas.

Endereço: Av. Unisinos, 950

Bairro: Cristo Rei

CEP: 93.022-000

UF: RS

Município: SAO LEOPOLDO

Telefone: (51)3591-1198

Fax: (51)3590-8118

E-mail: cep@unisinos.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS



Continuação do Parecer: 2.588.987

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo é relevante e pertinente para a área de pesquisa e para o contexto de investigação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As observações feitas em parecer anterior foram averiguadas pela pesquisadora e adequadas ao TCLE.

Recomendações:

POR FAVOR, AO FINAL DO TCLE, INCLUIR CAMPO PARA NOME COMPLETO DO/A PARTICIPANTE. EM "ASSINATURA DO SUJEITO DA PESQUISA", SUBSTITUIR A POR "ASSINATURA DO/A PARTICIPANTE DA PESQUISA". POR FIM, EXCLUIR O CAMPO PARA INSERÇÃO DE CPF.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_958750.pdf	29/03/2018 12:21:11		Aceito
Outros	ProjetodepesquisaMargarethPlataformaBrasil.pdf	29/03/2018 12:20:27	MARIA MARGARETH RODRIGUES DOS	Aceito
Outros	TermodeconcentimentoLivreeesclarecido.pdf	29/03/2018 12:18:38	MARIA MARGARETH RODRIGUES DOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodePesquisamodificado.pdf	29/03/2018 12:18:04	MARIA MARGARETH RODRIGUES DOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEmodificado.pdf	29/03/2018 12:17:45	MARIA MARGARETH RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Cartaderespostadopesquisador.pdf	29/03/2018 12:17:06	MARIA MARGARETH RODRIGUES DOS	Aceito
Outros	AnuenciaSantoInacio.JPG	02/03/2018 17:33:04	MARIA MARGARETH RODRIGUES DOS	Aceito
Outros	AnuenciasantoAfonso.jpg	02/03/2018 17:05:44	MARIA MARGARETH	Aceito

Endereço: Av. Unisinos, 950

Bairro: Cristo Rei

CEP: 93.022-000

UF: RS

Município: SAO LEOPOLDO

Telefone: (51)3591-1198

Fax: (51)3590-8118

E-mail: cep@unisinos.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



Continuação do Parecer: 2.588.987

Outros	AnuenciasantoAfonso.jpg	02/03/2018 17:05:44	SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoatualizada.pdf	02/03/2018 17:05:12	MARIA MARGARETH RODRIGUES DOS	Aceito
Outros	AnuenciaDiocesano.pdf	02/03/2018 17:04:24	MARIA MARGARETH RODRIGUES DOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Maria_Margareth_Santos.pdf	09/04/2018 15:54:59	José Roque Junges	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LEOPOLDO, 09 de Abril de 2018

Assinado por:
José Roque Junges
(Coordenador)

Endereço: Av. Unisinos, 950

Bairro: Cristo Rei

CEP: 93.022-000

UF: RS

Município: SAO LEOPOLDO

Telefone: (51)3591-1198

Fax: (51)3590-8118

E-mail: cep@unisinos.br

APÊNDICE B – SUGESTÃO DE PROJETO DE FORMAÇÃO PARA GESTORES EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1 INTRODUÇÃO

Preparar a escola para acolher a diversidade dos estudantes e oferecer uma educação de qualidade requer investimento na formação continuada dos educadores, dentre estes, ênfase deve ser dada à formação dos gestores, considerando seu papel de mobilizadores para a execução da proposta educacional. É importante considerar que a indicação da necessidade de enfrentamento para superação do desafio da formação dos educadores, com a finalidade de prepará-los para responderem às necessidades educacionais diversas, oriundas da complexidade do universo de como as crianças e os jovens aprendem e se desenvolvem, evidencia que há necessidade de que sejam aprofundados os subsídios teórico-práticos, além de garantir fundamentos que deem sustentação a uma filosofia da educação, com perspectivas claras sobre o papel da escola e os seus fins.

A importância de promover a formação da gestão escolar consta em diversos documentos que subsidiam a política educacional nacional e institucional, como as Diretrizes Curriculares para Educação Básica (Brasil, 2010), no seu Artigo 54, que deixa claro que é papel da gestão escolar a organização dos processos pedagógicos, com vistas à viabilidade da proposta pedagógica.

Estudiosos têm contribuído com indicadores e posições sobre a importância de qualificar o exercício da gestão escolar, como diz Pantaleão (2003, p. 15): “[...] o propósito dessa concepção de atuação do gestor escolar vincula-se à sua primordial função política no cotidiano escolar”. O papel do gestor é fundamental para a efetivação de uma escola inclusiva. “Na condição de mobilizador político, precisa sistematizar espaços coletivos para reflexão crítica em torno das situações emergidas e produzidas no cotidiano escolar” (PANTALEÃO, 2013, p. 15). Isso pode ser efetivado em diferentes formatos, especialmente considerando o cotidiano em que se desenvolvem os processos de gestão, de modo que oportunize uma reflexão sobre a prática e a teoria em que está alicerçada.

Ressalta-se que a formação continuada se constitui em condição fundamental para os docentes, mas, também, para a gestão escolar, de modo a subsidiá-la no

acompanhamento do trabalho coletivo dos demais educadores, cultivando uma cultura colaborativa e de valorização da diversidade humana.

Tendo em vista o contexto atual da escola, em que esta deve responder necessariamente em uma perspectiva inclusiva, exige-se uma mudança significativa no modo de ensinar e na organização da instituição, dentre outros aspectos. E, para favorecer essa mudança, a prática da gestão escolar é essencial, pois esta deve liderar a construção e execução de uma proposta pedagógica inclusiva, fato que requer instrumentalização para definição coletiva dos processos e para subsidiar seu desenvolvimento.

A gestão escolar deve ter no escopo de sua competência condições para viabilizar a superação do desafio da garantia de uma educação inclusiva.

Diante das demandas apontadas nesta pesquisa, realizada em três colégios da RJE, a formação dos educadores foi indicada como sendo de elevada importância. Com realce deste universo inclui-se a formação continuada da equipe gestora, considerando que a liderança é fator primordial na construção de escolas que sejam cada vez mais inclusivas. Nesse sentido, considera-se que o papel da gestão escolar requer novos conhecimentos, atitudes, competências e habilidades para lidar com as condições atuais e os desafios da educação de modo geral e, particularmente, dos estudantes com necessidades educacionais especiais, subsidiados, também, com os fundamentos e ferramentas da educação especial, como modalidade de ensino, transversal a todos os níveis e etapas da educação nacional.

Nessa perspectiva, é importante que a equipe gestora se reconheça e proceda como mobilizadora das pessoas e dos processos educativos, já que suas ações podem provocar engajamento pessoal e coletivo no cotidiano da escola.

Reconhecendo a importância da formação continuada das equipes gestoras e o indicativo da necessidade de enfrentamento do desafio de subsidiar os educadores no compromisso e no exercício de práticas pedagógicas que favoreçam uma educação efetivamente inclusiva, considerando os fundamentos e princípios da educação inclusiva, em consonância com a orientação da Companhia de Jesus, sugere-se esta proposta de formação continuada:

2 OBJETIVOS

- Oportunizar a formação continuada das equipes gestoras de colégios da RJE, visando ao aperfeiçoamento de suas práticas educativas, especialmente quanto à educação inclusiva;
- Contribuir para a formação de gestores escolares, com vistas ao apoio aos docentes e à comunidade escolar para o aperfeiçoamento de práticas inclusivas que valorizem e respondam às diferenças humanas;
- Favorecer a criação de redes de apoio com condições necessárias para responder à diversidade dos estudantes;
- Socializar práticas inclusivas bem sucedidas, favorecendo o engajamento de novos educadores no processo, especialmente nos colégios da RJE.

3 MATRIZ DO CURSO

A matriz de conteúdos da formação constitui-se em sete módulos distintos que, na sua totalidade, pode caracterizar-se como um curso de pós-graduação Lato Sensu. Neste caso, seriam necessárias parcerias com instituições de ensino superior para certificação. Contudo, pode haver a opção de realização por blocos, de forma independente, como curso no formato de extensão ou cursos livres.

Quadro – Matriz de conteúdo

Bloco	Tema	Conteúdo	CH*
I	• Fundamentos de Educação Inclusiva	• Concepções; • Princípios Norteadores; • Reconhecimento das diferenças.	40h
II	• Fundamentos Legais.	• Conferências Internacionais; • Leis Nacionais e Estaduais; • Decretos, Resoluções e outros.	60h
III	• Educação em Direitos Humanos	• Valores humanistas; • Dimensões da pessoa humana; • Formação e transformação humana; • Transformação social.	30h
IV	• Educação para a diversidade	• Diversidade humana; • Heterogeneidade como fator de enriquecimento; • Diferenças e singularidades; • Metodologias diferenciadas.	40h

Bloco	Tema	Conteúdo	CH*
V	Construção de Escolas Inclusivas	- Gestão e Liderança; - Princípios orientadores das práticas docentes inclusivas; - Criação de ambientes favoráveis à aprendizagem; - Ensino e aprendizagem cooperativa; - Flexibilização curricular; - Adequação curricular; - Redes de apoio; - Avaliação da aprendizagem.	90h
VI	Educação Especial	- Conceito e função; - Necessidades Educacionais Especiais; - Público-alvo da Educação Especial; - Atendimento Educacional Especializado - AEE; - Notas Técnicas; - Tecnologias Assistivas.	80h
VII	Família	- Papel da família; - Colaboração entre escola e família.	20h
TOTAL			360h

Fonte: Elaborado pela autora.

4 OPERACIONALIZAÇÃO

Para definição de uma opção que responda ao contexto de cada colégio, sugere-se a adequação da proposta com os componentes das equipes que, em discussões ampliadas com os demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, possam optar por uma metodologia que atenda às suas necessidades e à priorização das temáticas, necessariamente oportunizando a reflexão sobre as práticas. Assim, o tempo e o modelo podem diferenciar-se pela realidade de cada instituição de ensino.

Nos formatos acima elencados, a metodologia sugerida pode utilizar-se de um formato híbrido, lançando mão de encontros na modalidade de educação a distância, com culminância presencial, e de estratégias que incluam fóruns, *webconferências*, vídeo-palestras, oficinas e seminários, onde seja realizada a socialização de práticas diferenciadas, podendo ser categorizados como capacitação em serviço, cursos livres e cursos de especialização.

A organização dos módulos será independente e estes podem ser desenvolvidos utilizando-se da plataforma MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) por meio de orientações introdutórias, projeção de

vídeos e discussão em fóruns, com suporte de um profissional mediador definido para cada temática. No percurso das discussões devem ocorrer, no âmbito de cada colégio, encontros da equipe gestora com os docentes para discussão e construção do entendimento coletivo das propostas de formação e adequação das mesmas a cada contexto.

5 RECURSOS

Materiais - Plataforma MOODLE, Skype, espaço para realização de oficinas e socialização das práticas diferenciadas.

Humanos - Componentes das equipes gestoras e profissionais mediadores para orientação e suporte do estudo das temáticas.

Financeiros - A ser decidido no âmbito das instituições que integram a Rede Jesuíta de Educação.

6 AVALIAÇÃO

A avaliação do curso deve ser realizada no decorrer do processo e ao final de cada módulo, com vistas aos redimensionamentos necessários, utilizando de instrumentos sistematizados e especialmente elaborados para este fim.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como indicativo da variedade de formatos possíveis, sugere-se, ainda, a possibilidade de encontros de formação no cotidiano da prática das equipes, tais como: rodas de conversas com os diversos profissionais da escola e com especialistas externos, estudos de caso, registros em diários, socialização de experiências e outras alternativas que favoreçam a reflexão individual e coletiva.

Nessa perspectiva, sendo oportuno, sugere-se uma discussão ampliada com representações dos colégios, preferencialmente os pesquisados, representantes do Comitê de Formação Continuada e do Diretor-Presidente da Rede Jesuíta de Educação Básica, para que se analise: a) a pertinência de inclusão, no Programa de Formação Continuada da RJE, do Projeto de Formação para Gestores em Educação Inclusiva; b) a possibilidade de adoção da proposta como opção deliberada por cada

colégio; e c) tornar a propostas uma indicação recomendada apenas aos colégios envolvidos na pesquisa.

Finalmente, registra-se a abertura e disponibilidade da pesquisadora para fazer os ajustes e aperfeiçoamento do projeto a partir dos indicativos da RJE.