



**FACULDADE DE INHUMAS FACMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCELI DE FÁTIMA OLIVEIRA SOUZA

**A ESCOLA INCLUSIVA: O ATENDIMENTO À DIVERSIDADE COMO CRITÉRIO
PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE
GOIÂNIA**

INHUMAS/GO
2023

LUCELI DE FÁTIMA OLIVEIRA SOUZA

**A ESCOLA INCLUSIVA: O ATENDIMENTO À DIVERSIDADE COMO CRITÉRIO
PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE
GOIÂNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Acadêmico da Faculdade de Inhumas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: ECTPP - Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos

Orientadora: Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi

LUCELI DE FÁTIMA OLIVEIRA SOUZA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais

S729e

SOUZA, Luceli de Fátima Oliveira

A ESCOLA INCLUSIVA: O ATENDIMENTO À DIVERSIDADE COMO CRITÉRIO PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE GOIÂNIA. Luceli de Fátima Oliveira Souza. – Inhumas: FacMais, 2023.

148 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas - FacMais, Mestrado em Educação, 2023.

“Orientação: Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi”.

1. Educação; 2. Diversidade; 3. Escola inclusiva; 4. Aprendizagem. I.
Título.

CDU: 37

LUCELI DE FÁTIMA OLIVEIRA SOUZA

**A ESCOLA INCLUSIVA: O ATENDIMENTO À DIVERSIDADE COMO CRITÉRIO
PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE
GOIÂNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Acadêmico da Faculdade de Inhumas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Sob orientação da Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi

APROVADA:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi
Coordenadora PPGE – FacMais Inhumas

Profa. Dra. Ana Maria da Conceição Silva
Membro – UFG

Profa. Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni
Membro - FacMais

AGRADECIMENTOS

“Não deixe que seus preconceitos te impeçam de enxergar as maravilhas que moram nas diferenças”. Não poderia deixar de iniciar meus agradecimentos sem citar essa frase de Mariana Moreno, posto que foram essas maravilhas, antes de qualquer outra situação, que me incentivaram escrever a presente dissertação.

Em primeiro lugar, não posso deixar de agradecer a Deus por todas as oportunidades a mim concedidas, oportunidades de estudo bem como de trabalho nesta área da inclusão, pois acredito que somente um novo olhar irá despertar as pessoas para esse tema.

Agradeço, em especial, à minha família, ao meu esposo Edilson que sempre esteve e está a meu lado, segurando minha mão, me apoiando e dando forças sempre que desejo alcançar algo, sonhando e construindo a vida junto comigo; às minhas filhas Luana e Amanda que fazem meus olhos brilharem e por darem um colorido especial à minha vida; à minha mãe Nilza, por eu estar sempre em suas orações, e que sempre me incentivou a ir atrás dos meus sonhos; ao meu pai Domiro que sempre desejou e deseja o melhor para mim; aos meus irmãos Lucivânio e Luciane que estão sempre ao meu lado compartilhando de todos os momentos; ao meu sogro Benedito pelo carinho, e à minha sogra (*in memoriam*) que estava presente quando passei no curso de mestrado; às minhas cunhadas Ana Maria e Eliane por estarem presentes, compartilhando todos os momentos em família. Um agradecimento em especial para Ana Maria pela contribuição da pesquisa em campo; ao meu cunhado e concunhado Dircelino e Euripedes por estarem presentes nesta fase tão importante em minha vida; à minha sobrinha Nathália, que é um exemplo de dedicação nos estudos para qualquer um e sempre me incentivou a fazer o mestrado; aos meus sobrinhos, Bruno, João Vitor, Vitor Hugo, Igor e Iago pela alegria de fazerem parte de minha vida; a todos tios, tias, primos e primas que fortalecem e revigoram as forças pelos laços familiares, para que eu possa continuar os desafios da vida;

De forma incondicional, minha gratidão à minha orientadora Professora Doutora Elianda que esteve sempre em contato durante a trajetória do curso de mestrado e me mostrou os caminhos para a escrita da dissertação e que muito contribuiu para o meu crescimento intelectual passo a passo, todas as etapas subjacentes ao trabalho realizado.

Trilhar esse caminho só foi possível com apoio de várias pessoas: dos colegas de turma pela convivência e amizade que jamais esquecerei; dos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da FacMais Inhumas GO que contribuíram para o meu crescimento e formação; dos Gestores das escolas que me receberam e acolheram o projeto de pesquisa; de todos os professores das instituições escolares selecionadas que participaram e contribuíram para a conclusão da pesquisa;

Um agradecimento especial a minha prima Cheilah, que contribuiu significativamente para a finalização deste trabalho.

Enfim, essa foi uma longa viagem permeada de desafios! Agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, colaboraram para o alcance e realização desse sonho que aqui se concretiza! Meu muito obrigada!

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

(Boaventura de Sousa Santos)

RESUMO

O presente trabalho está vinculado à Linha de Pesquisa Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos. O tema é o impacto da diversidade no processo de aprendizagem dos alunos da educação inclusiva: uma análise pela perspectiva dos professores. Aborda a relação diversidade/escola inclusiva/aprendizagem, ou seja, a relação entre as categorias de diversidades - raça, orientação sexual, gênero, classe social, etnia, religião, pessoas com deficiência, capital cultural e estrutura familiar e suas implicações no processo de aprendizagem dos alunos da escola inclusiva. A pesquisa buscou responder a seguinte questão: que aspectos da diversidade, presentes na escola, têm impacto mais significativo na aprendizagem dos alunos da escola inclusiva, segundo a perspectiva dos docentes? Teve como objetivo geral compreender a relação entre escola inclusiva, aprendizagem e diversidade revelando os principais aspectos desta, que mais impactam o processo de aprendizagem do aluno na sala de aula de inclusão, segundo a perspectiva dos professores da escola pública estadual de Goiânia. Os objetivos específicos foram: **1.** Explicitar como se configura o processo de escola inclusiva na perspectiva da diversidade em seus aspectos legais, institucionais e pedagógicos; **2.** Evidenciar os principais aspectos da diversidade presentes na escola que mais impactam a sala de aula na perspectiva dos professores; **3.** Analisar e explicar a diversidade nas suas dimensões e suas implicações, na aprendizagem escolar do aluno na escola inclusiva. A pesquisa teve como base fundamental as teorias dos autores Candau (2013, 2016), Arroyo (1997, 2011, 2014) e dos franceses Bourdieu (1989, 2014), Charlot (2000, 2005, 2013a, 2013b), Dubet (2004, 2008), Tiballi (2003, 2020) entre outros autores. A relevância do estudo reside no fato de que a articulação entre escola inclusiva e diversidade em sala de aula, tem fortes implicações no processo de aprendizagem. Assim, o esforço em reunir elementos teóricos e empíricos para uma compreensão mais precisa sobre os fatores que têm maior impacto sobre os alunos que são discriminados e que não têm seus direitos respeitados. A caracterização deste estudo investigativo é de cunho qualitativo, deu-se a partir de uma combinação entre pesquisa bibliográfica exploratória e pesquisa de campo. A pesquisa foi realizada em quatro Colégios da rede estadual de Goiânia, estado de Goiás, limitado a segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como resultado deste estudo, foi alcançado o objetivo geral de explicitar as categorias que mais impactam o processo de aprendizagem em sala de aula da escola inclusiva. Sendo a estrutura familiar, pessoas com deficiência e classe social, as que mais foram citadas segundo as perspectivas dos professores. Com isso, foi possível desvelar a relação de sucesso ou fracasso dos alunos da escola inclusiva, não existindo apenas um aspecto responsável pela exclusão ou fracasso escolar; outrossim, um conjunto de fatores que desencadeia todo este resultado.

PALAVRA CHAVE: Educação, Diversidade, Escola inclusiva, Aprendizagem

ABSTRACT

The present work is linked to the Research Line Education, Culture, Theories and Pedagogical Processes. The theme is the impact of diversity on the learning process of inclusive education students: an analysis from the perspective of teachers. It addresses the diversity/inclusive school/learning relationship, which is the relationship between the categories of diversity - race, sexual orientation, gender, social class, ethnicity, religion, people with disabilities, cultural capital and family structure and their implications in the learning process of inclusive school students. The research sought to answer the following question: what aspects of diversity, present in the school, have the most significant impact on the learning of inclusive school students, according to the teachers' perspective? Its general objective was to understand the relationship between inclusive school, learning and diversity, revealing the main aspects of this, which most impact the student's learning process in the inclusion classroom, according to the perspective of teachers from the state public school of Goiânia. The specific goals were: 1. Explain how the inclusive school process is configured in the perspective of diversity in its legal, institutional and pedagogical aspects; 2. Highlight the main aspects of diversity present in the school that most impact the classroom from the perspective of teachers; 3. Analyze and explain the diversity in its dimensions and its implications, in the student's school learning in the inclusive school.. The research was fundamentally based on the theories of the authors Candau (2013, 2016), Arroyo (1997, 2011, 2014) and the French Bourdieu (1989, 2014), Charlot (2000, 2005, 2013a, 2013b), Dubet (2004, 2008), Tiballi (2003, 2020) among other authors. The relevance of the study resides in the fact that the articulation between inclusive school and diversity in the classroom has strong implications in the learning process. Thus, the effort to gather theoretical and empirical elements for a more accurate understanding of the factors that have the greatest impact on students who are discriminated against and who do not have their rights respected. The characterization of this investigative study is of a qualitative nature, it took place from a combination of exploratory bibliographical research and field research. The research was carried out in four state schools in Goiânia, state of Goiás, limited to the second phase of Elementary and High School. As a result of this study, the general objective of explaining the categories that most impact the learning process in the inclusive school classroom was achieved. The family structure, people with disabilities and social class were the facts that were the most mentioned according to the teachers' perspectives. With this, it was possible to reveal the success or failure ratio of students in the inclusive school do not involve just one aspect responsible for exclusion or school failure; moreover, a set of factors that triggers this result.

KEYWORD: Education, Diversity, Inclusive Education, Learning

LISTAS DE ABREVIATURAS

- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- CDPCD** – Comissão dos Direitos da Pessoa com Deficiência
- CF** – Constituição Federal
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNEDH** – Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
- DC – GO** - Documento Curricular de Goiás
- DUDH** – Declaração Universal dos Direitos Humanos
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IEP** – Institutos de Estudos Políticos
- LBI** – Lei Brasileira de Inclusão
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LGBTQIAPN+** - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e mais.
- MEC** – Ministério da Educação
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PA** – Plano de Ação
- PBP** – Programa Bolsa Permanência
- PcD** – Pessoas com Deficiência
- PEE** – Plano Estadual de Educação de Goiás
- PIDESC** – Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PNEDH** – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
- PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- SECADI** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SEDH** – Secretaria Especial de Direitos Humanos
- SEDUC – GO** – Secretaria de Estado da Educação de Goiás

SEEL/PCR – Secretaria de Educação, Esporte e Lazer da Prefeitura da Cidade do Recife

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFJ – Universidade Federal de Jataí

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Levantamento de teses e dissertações.....	18
Gráfico 2: Jovens de 15 a 29 anos que não estudam e não estão ocupados.....	43
Gráfico 3: Estudantes de 6 a 17 anos de idade sem aulas presenciais por disponibilidade e tempo dedicado às atividades escolares (%)......	44
Gráfico 4: Levantamento de participação dos professores por Colégio.....	58
Gráfico 5: Levantamento das respostas do questionário aplicado nas quatro escolas da rede estadual de Goiânia.....	64
Gráfico 6: Perfil de conduta dos alunos segundo os professores.....	97
Gráfico 7: Perfil de aluno com Dificuldade de Aprendizagem – Sexo.....	98

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1: Categorias explicativas da escola inclusiva.....	24
Figura 2: Perfil dos professores na pesquisa de campo.....	59

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1: Respostas dos professores quanto as categorias que mais impactam no processo de aprendizagem em sala de aula.....	62
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I	
1. ESCOLA INCLUSIVA EM SEUS ASPECTOS LEGAIS, INSTITUCIONAIS E PEDAGÓGICOS.....	23
1.1. Escola inclusiva em seus aspectos legais.....	25
1.2. Escola inclusiva em seus aspectos institucionais.....	38
1.3. Escola inclusiva em seus aspectos pedagógicos.....	47
CAPÍTULO II	
2. A DIVERSIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA DOS ALUNOS DA ESCOLA INCLUSIVA.....	54
2.1. A relação família, escola e aluno.....	67
2.1.1. A diversidade das configurações familiares na contemporaneidade.....	69
2.2. Valorizando a diversidade e a inclusão de pessoas com deficiência.....	71
2.2.1. Construindo elos para uma escola inclusiva.....	73
2.2.1.1. Escola inclusiva: igualdade de oportunidades para todos os alunos.....	74
2.2.1.2. Reconhecer a diversidade e a inclusão por meio da cultura comum.....	75
2.2.1.3. O poder transformador da formação dos sujeitos.....	77
2.3. A influência da classe social/pobreza na aprendizagem dos alunos em um contexto da escola inclusiva.....	79
CAPÍTULO III	
3. ESCOLA INCLUSIVA: VALORIZANDO A DIVERSIDADE.....	92
3.1. A relação entre inclusão, exclusão e desigualdade no contexto escolar.....	95
3.2. A importância da inclusão e sua transformação no meio educacional.....	100
3.3. O capital cultural e a desigualdade de desempenho escolar.....	103
3.4. Características de uma escola inclusiva.....	105
3.4.1. Inclusão e valorização da singularidade: promovendo o diálogo e potencialidades na escola inclusiva.....	105
3.4.2. O professor como agente da inclusão escolar e formação de cidadãos.....	106
3.4.3. Rompendo com paradigmas educacionais.....	108
3.4.4. Avaliação escolar: por uma abordagem livre de discriminação.....	110
3.4.5. Currículo escolar acessível.....	112
3.5. Obstáculos e desafios da escola inclusiva no Brasil.....	113

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....119

REFERÊNCIAS.....126

ANEXOS

Parecer Consubstanciado do CEP.....134

APÊNDICES

Apêndice A - Questionário..... 139

Apêndice B – Ficha de contatos..... 142

Apêndice C – Termo de Compromisso.....143

Apêndice D – Termo de Anuência..... 144

Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.....145

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Mestrado Acadêmico da Faculdade de Inhumas, buscando contribuir para o debate acadêmico e aprimorar as práticas educacionais. Observa-se que a diversidade é uma característica inerente à sociedade contemporânea e representa, portanto, um desafio fundamental para a área da educação. Pensando nisso, é relevante aprofundar o entendimento sobre a relação entre diversidade, escola inclusiva e aprendizagem, tema e objeto de estudo, desta pesquisa.

Quando se fala em escola inclusiva, muitas pessoas logo remetem às pessoas com deficiência (PcD), todavia este estudo irá abordar, além da deficiência, outros segmentos sociais cujo reconhecimento de identidade ainda não é respeitado. Podendo citar: raça, orientação sexual, gênero, classe social, etnia, religião, capital cultural e estrutura familiar, sendo essas características de diferentes sujeitos, que historicamente também tem lutado pelos seus direitos de inclusão na sociedade e sentem-se de alguma forma discriminados. Segundo Arroyo (2011):

[...] diferentes em raça, etnia, classe, e por serem diferentes foram pensados e produzidos como inexistentes, inferiores em nossa história, porque diferentes, inexistentes para os padrões de poder, de trabalho, de ocupação-expropriação das terras, da riqueza, dos espaços e instituições da saúde, do direito, da educação. Sabem que nesses padrões não lhes foi dado vez, lugar, reconhecimento, pelo racismo que marcou nossa formação social. Foram produzidos como inexistentes, para esses lugares e territórios. Jogados no outro lado, do não reconhecimento, da inexistência (ARROYO, 2011, p.90).

Essa afirmação do autor expõe, com clareza, a realidade histórica de exclusão e marginalização enfrentada por diferentes grupos em nossa sociedade, em razão de sua raça, etnia e classe social. Ao longo da história, esses grupos foram sistematicamente desvalorizados e desumanizados, sendo considerados como inexistentes ou inferiores aos olhos dos padrões de poder. Essa visão discriminatória resultou em práticas de exclusão, exploração e privação de direitos fundamentais, como o acesso à terra, à riqueza, à educação, à saúde e ao reconhecimento social.

Arroyo (2011) nos convida a repensar nossas estruturas sociais e ações cotidianas, a fim de criar um futuro no qual a diversidade seja valorizada, e todos tenham voz, vez e reconhecimento. A luta por uma sociedade mais inclusiva é uma responsabilidade de todos nós, e a mudança começa com a compreensão profunda do passado para construir um futuro mais justo e igualitário.

O reconhecimento e a valorização das múltiplas dimensões da diversidade, que abrangem aspectos como raça, gênero, orientação sexual, classe social, etnia, religião, pessoas com deficiências, estrutura familiar e outros, são fundamentais para efetivação de uma escola

inclusiva e equitativa. Nesse contexto, o estudo busca analisar quais dos aspectos de diversidade mais impactam o processo de desempenho educacional dos alunos segundo as perspectivas dos professores.

A relevância do tema reside no fato de que a articulação entre escola inclusiva e diversidade, em sala de aula, podem influenciar no processo de aprendizagem. A adoção de práticas inclusivas e o oferecimento de um ambiente acolhedor e respeitoso são essenciais para garantir que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades e possam desenvolver seu potencial máximo. Assim, o esforço em reunir elementos teóricos e empíricos para uma compreensão mais precisa sobre os aspectos da diversidade que tem maior impacto na aprendizagem, segundo os professores.

O interesse por pesquisar essa temática, a relação entre diversidade, escola inclusiva e aprendizagem, surgiu da minha atuação profissional como professora de apoio nos últimos anos, da necessidade e da motivação em apoiar os alunos em situação de vulnerabilidade. Esse contato direto com os alunos proporciona uma visão sensível e empática das dificuldades enfrentadas, despertando o interesse em buscar soluções efetivas para uma escola inclusiva e de qualidade. Este estudo tem permitido uma compreensão aprofundada das demandas e desafios enfrentados por eles e o aprimoramento de minha prática.

Outra motivação do estudo, é poder compreender e interpretar esse tema sob uma perspectiva científica, permitindo uma abordagem embasada e coerente sobre a relação entre diversidade, escola inclusiva e aprendizagem. E mais, é motivacional contribuir para a produção de conhecimento na área da escola inclusiva, fornecendo dados teóricos e empíricos para políticas e práticas educacionais inclusivas aprimoradas, posto que, no geral, os trabalhos científicos são dedicados apenas a um aspecto de diversidade, não apresentando um estudo articulado entre elas.

O artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) traz que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.” (ONU¹, 1948). Exemplificado pelo artigo primeiro, DUDH (1948) estabelece os direitos fundamentais inerentes a todos os seres humanos, independentemente de sua raça, gênero, religião, nacionalidade ou qualquer outra condição. Considerando os direitos humanos e os desafios enfrentados pelas instituições escolares, especialmente pelos professores, em lidar com a diversidade presente no processo de aprendizagem da escola inclusiva, surge o questionamento

¹ Organização das Nações Unidas

central desta pesquisa: que aspectos da diversidade, presentes na escola, têm impacto mais significativo na aprendizagem dos alunos da escola inclusiva, segundo a perspectiva dos docentes?

O objetivo geral do estudo será compreender a relação entre escola inclusiva, aprendizagem e diversidade revelando os principais aspectos desta, que mais impactam o processo de aprendizagem do aluno na sala de aula de inclusão, segundo a perspectiva dos professores da escola pública estadual de Goiânia. Os objetivos específicos são: **1.** Explicitar como se configura o processo de escola inclusiva na perspectiva da diversidade em seus aspectos legais, institucionais e pedagógicos; **2.** Evidenciar os principais aspectos da diversidade presentes na escola que mais impactam a sala de aula na perspectiva dos professores; **3.** Analisar e explicar a diversidade nas suas dimensões e suas implicações, na aprendizagem escolar do aluno na escola inclusiva.

A metodologia deste estudo investigativo se deu a partir de uma combinação entre pesquisa bibliográfica exploratória e pesquisa de campo. A pesquisa exploratória foi realizada em razão da necessidade de um esclarecimento e delimitação do tema, exigindo uma revisão bibliográfica do assunto, uma vez que escola inclusiva e diversidade são temas amplos e podem ser pesquisados seguindo vários vieses, tendo a necessidade de esclarecer conceitos e ideias formuladas sobre os mesmos. A pesquisa bibliográfica foi feita através de levantamentos de teses e dissertações disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na plataforma da Capes – Catálogo de Teses e Dissertações. A pesquisa também se embasou na leitura de livros e artigos que trabalham o tema deste estudo investigativo e que foram fundamentais para esclarecer, revelar e explicar os resultados das análises do objeto de estudo.

Na análise de conteúdo, a técnica utilizada foi a análise categorial de Bardin (2021), que funciona por operações de desmembramento do texto em unidades (decomposição) para serem, em seguida, agrupadas em categorias e posterior classificação.

A pesquisa de campo, descritiva e analítica, é utilizada para levantar opiniões com a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, numa busca de identificar a existência de relação entre o objeto de estudo com o sujeito e a sua natureza. “As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação da prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc” (GIL, 2021, p. 27).

A pesquisa de campo neste estudo foi conduzida por meio da utilização de um questionário elaborado na plataforma *Google Forms*. Foram elaboradas seis questões objetivas

e uma questão aberta, ver apêndice A, que foram enviadas, pelo aplicativo *WhatsApp*, para os professores da educação básica, da segunda fase do ensino fundamental e do ensino médio. A opção por atuar nos níveis de ensino mencionados decorre da minha condição profissional como professora efetiva na rede pública estadual de educação do estado de Goiás. A decisão é embasada em critérios atendidos com a minha formação acadêmica e experiência profissional, os quais convergem para uma atuação consistente e adequada nestas etapas educacionais.

Foram selecionadas quatro escolas para participarem da pesquisa de campo. Sendo 2 (duas) escolas de período integral e 2 (duas) de período parcial, todas elas ofertam a segunda fase do ensino fundamental e ensino médio. É importante ressaltar que todas as instituições escolares optaram por não terem seus nomes citados nos títulos e textos das futuras publicações dos resultados da pesquisa, da mesma forma, os professores que participaram da pesquisa também expressaram o desejo de não terem seus nomes revelados. Essa confidencialidade foi respeitada como uma medida de proteção e privacidade dos envolvidos, garantindo a ética e o anonimato dos participantes. Diante disto, com objetivo de proteger a integridade, a privacidade e confidencialidade das instituições e participantes da pesquisa foram utilizados nomes fictícios para as instituições escolares durante o desenvolvimento do estudo sendo: Colégio A, Colégio B, Colégio C e Colégio D para as instituições escolares e professor um, professor dois, professor três e assim sucessivamente por ordem de respostas ao questionário do *Google Forms*.

O período estabelecido para responder ao questionário foi de fevereiro a maio, e o número de respostas obtidas foi considerado satisfatório, pois nas últimas respostas foi possível constatar que os resultados da pesquisa haviam atingido uma saturação satisfatória. Nos últimos participantes da pesquisa não foram identificadas novas informações e, com base nessa saturação dos resultados, foi adequado encerrar o recebimento de mais respostas, considerando que as respostas obtidas forneceram uma base sólida para as análises e conclusões dos objetivos propostos para esta pesquisa.

É importante registrar que há riscos numa pesquisa de campo. Entretanto, neste estudo, os mesmos foram baixos por se tratar de uma pesquisa em que a coleta de dados foi realizada por meio de questionário no formato *Google forms* (internet) e os sujeitos da pesquisa não foram e não serão identificados. Os riscos envolvidos neste estudo foram em torno de possíveis constrangimentos e/ou incômodos aos professores em relação ao conteúdo das perguntas. No entanto, caso eles se sentissem incomodados com qualquer uma das perguntas do questionário, poderiam optar por não participar do estudo, o que não acarretaria qualquer tipo de prejuízo.

Referente aos benefícios que também devem ser considerados neste estudo, estava

a tranquilidade que os professores tiveram em responder as perguntas, visto que o pesquisador não estava presente no momento em que eles responderam, com isso, também não sofreram influência do mesmo. Além disso, o professor participante poderia responder no momento que considerasse mais oportuno.

A pesquisa foi de cunho qualitativo, pois na perspectiva de Flick (2009), o estudo empírico das questões sociais exige maior sensibilidade, visto que deve levar em conta, principalmente, a pluralização da vida em sociedade que tem como consequência as mudanças sociais aceleradas. Esse tipo de pesquisa propicia ao pesquisador encontrar respostas muito particulares, com um nível de realidade que não pode ser quantificada, mas analisada e interpretada, visando identificar fatores e suas relações com a ocorrência de fenômenos. Segundo Gil (2021), as pesquisas qualitativas têm por finalidade explicar a razão das coisas.

Durante a fase de pesquisa bibliográfica, foram realizadas consultas nas plataformas da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e na plataforma de Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES.

Na plataforma BDTD foram inseridas as seguintes palavras-chaves nos descritores: escola inclusiva e diversidade, filtrando no campo de “assunto” e período de 2001 a 2020. E na plataforma Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foram inseridas no descritor de busca, as seguintes palavras-chaves: “escola inclusiva – diversidade” e também “escola inclusiva e diversidade”, como esta plataforma não possibilita o filtro por assunto, foi utilizado as aspas para filtrar as palavras chaves.

Surpreendentemente, constatou-se que apenas um trabalho relacionado ao tema foi encontrado, e, ainda, o mesmo, presente em ambas as plataformas. O referido trabalho aborda a verificação de como os documentos oficiais sobre educação para todos embasaram as mudanças em uma escola localizada em Salvador, Bahia, com o objetivo de ser reconhecido como uma escola inclusiva pela Secretaria da Educação da Bahia e pelo Ministério da Educação. O objetivo final deste trabalho foi contribuir para a transformação da escola regular em uma escola que acolha a diversidade humana (ABENHAIM, 2006).

Essa escassez de produções acadêmicas sobre o assunto despertou a necessidade de ampliar o escopo da pesquisa para investigar também o quantitativo de trabalhos voltados para a área da educação inclusiva. Contudo, mesmo nesse campo mais amplo, os resultados revelaram uma quantidade significativamente reduzida de trabalhos disponíveis.

Na plataforma BDTD, foi utilizado o filtro no campo “assunto” e inserido os seguintes dados: educação inclusiva e diversidade e período de 2001 a 2020. Foram encontrados dezenove trabalhos, sendo uma dissertação duplicada na mesma plataforma.

Na plataforma de Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foram inseridos no descritor as seguintes palavras-chaves: “educação inclusiva - diversidade” e também “educação inclusiva e diversidade”, esta plataforma não possibilita o filtro por assunto, então foi utilizado as aspas para filtrar as palavras-chaves. Foram encontrados cinco trabalhos na busca com o descritor “educação inclusiva – diversidade” sendo um trabalho duplicado com a plataforma BDTD. Todavia, na busca com o descritor “educação inclusiva e diversidade” foram localizados dois trabalhos, totalizando as duas plataformas um quantitativo de vinte e quatro trabalhos entre teses e dissertações, como pode ser verificado no gráfico 1 a seguir.

Essa realidade ressalta a importância de aprofundar os estudos e contribuir para o preenchimento dessa lacuna de conhecimento, visando promover a discussão e o avanço da educação inclusiva em nosso contexto educacional.

Gráfico 1: Levantamento de teses e dissertações



Fonte: Elaborado pela autora

O período de busca considerado para este levantamento bibliográfico foi o ano de 2001, devido à carência dos estudos no início do século referente à escola inclusiva e à diversidade.

No Brasil, somente a partir século XX, a educação passou a ser reconhecida como um direito social de todas as pessoas, com a Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988 em seu artigo 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” (BRASIL,1988).

Embora existem leis que garantem o direito à educação para todos, na prática, a implementação efetiva dessas políticas tem sido insuficiente. É preciso desenvolver uma abordagem educacional que reconheça e respeite a diversidade como um aspecto enriquecedor, proporcionando uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas características e necessidades individuais.

As instituições escolares são regidas por um conjunto de normas e regras, pertencente a uma estrutura social maior (política, econômica e social). Fazem parte das instituições alunos de diferentes classes sociais, algumas menos favorecidas e outras com melhor poder aquisitivo e com mais privilégios, sendo que a escola acaba por representar muito mais a cultura desta última classe (BOURDIEU & PASSERON, 2014). Existem também inúmeras formas de diversidade presentes no interior das escolas que podem influenciar a aprendizagem escolar destes alunos, seja de origem política, econômica ou social.

Como definição de escola inclusiva, será considerada nesta pesquisa a seguinte citação que consta no documento da Declaração de Salamanca (UNESCO², 1994). “Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.” (UNESCO, 1994). Isto é, não importa as dificuldades ou diferenças todas as pessoas devem aprender juntas onde quer que seja possível.

Esta pesquisa teve como base fundamental as teorias dos seguintes autores: Manton (2013, 2015), Candau (2013), Arroyo (2011, 2014), Bourdieu (1989, 2014), Charlot (2000, 2005, 2013a, 2013b), Dubet (2004, 2008), e outros estudiosos da área que surgiram para robustecer o estudo como a pesquisadora Tiballi (2003), que tem “a convicção de que toda pessoa capaz de interagir de algum modo com outra pessoa é também capaz de aprender.” (TIBALLI, 2003, p. 195).

Nesta pesquisa, “a diversidade está relacionada às diferenças que diferem os sujeitos que não apresentam padrões homogêneos determinados pela sociedade, sejam pela raça, etnia, religião, língua, gênero, ou qualquer outra diferença que caracterize o diverso” (TIBALLI, 2020, p.5). Candau (2013) afirma que a escola sempre teve dificuldade em lidar com essa pluralidade, daí a predominância histórica de uma abordagem monocultural e homogeneizante.

² Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Moreira & Candau (2003) fazem um chamado às escolas para enfrentar o desafio da pluralidade de culturas. Isso implica reconhecer e valorizar os diferentes sujeitos socioculturais presentes no contexto escolar, respeitando os espaços para que as diferenças se manifestem e sejam apreciadas. Historicamente, a escola teve dificuldades em lidar com essa diversidade, tendendo a silenciá-la e neutralizá-la em prol da homogeneização e padronização.

Candau (2016) chama a atenção para um pensar não espontâneo, ou seja, a autora faz um chamamento para o enfrentamento dos desafios relativos à diversidade, uma vez que a autora faz alusão ao fato de não haver educação que não esteja imersa em um contexto cultural, em outras palavras, não é possível conceber aprendizagem que seja desculturalizada. Nesse contexto monocultural, Candau (2013) traz o conceito de daltonismo cultural³, que faz referência justamente a esse apagamento de diversidade cultural. Candau (2013), também, faz referência em seus estudos sobre as culturas não serem mais puras justamente por essa relação presente entre as diversas culturas, definindo-a de interculturalidade.

Arroyo (2014) faz referência às falsas promessas de inclusão, pelas políticas públicas, que são reforçadas por meio dos discursos pedagógicos. E afirma que a inclusão está longe de acontecer, diante dos sistemas e critérios propostos pelo sistema brasileiro. O autor define como inclusão subalterna, o máximo que as escolas conseguem realizar hoje. Menciona, também, que os professores vivem um tempo de resistência diante deste cenário onde as políticas públicas desconsideram a diversidade, e os direitos humanos são tolhidos. “A cultura da exclusão instalou-se na espinha dorsal da organização escolar. Sem uma revisão profunda dessa ossatura, dificilmente poderemos pensar numa cultura de sucesso” (ARROYO, 1997, p. 23).

Para Charlot (2013a) não se pode pensar a educação sem levar em consideração a questão da desigualdade social, e, mais uma vez, o discurso pedagógico vem disfarçar essa desigualdade em desigualdade natural e cultural. Segundo ele é preciso sair deste estado de crença ou mistificação e compreender o sentido da educação na vida dos sujeitos. Segundo o autor “a educação é um triplo processo de humanização, socialização/ingresso uma cultura, subjetivação/singularização” (CHARLOT, 2013a, p.49).

No que se refere às desigualdades educativas e sociais, Bourdieu (1989) faz referência às desigualdades educativas terem sua origem no aspecto social e cultural, e que a educação

³ O “daltonismo cultural” tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero e sexualidade de diversas origens regionais e comunitárias, ou a não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões, tais como a dificuldade e falta de preparação para lidar com essas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo “padrão”, ou, em outros casos, quando se convive com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la um desafio para a prática educativa. Trata-se de um “dado” que não incide na dinâmica promovida pela escola (CANDAU, 2016, p. 816).

está inserida em um processo de seleção, conservação e legitimação da cultura dominante. Para o sociólogo, a cultura é a hipótese clara e evidente de composição de uma estruturação simbólica do poder.

Essa conceituação das produções simbólicas como instrumentos de dominação, segundo Bourdieu (1989) é uma cultura dominante que opera de múltiplas maneiras, promovendo a integração genuína dentro da classe dominante através da comunicação imediata entre os seus membros, ao mesmo tempo que os diferencia de outras classes. Simultaneamente, cria uma integração fictícia da sociedade como um todo, levando ao enfraquecimento (falsa consciência) das classes dominadas. Este efeito ideológico legitima a ordem estabelecida ao construir distinções (hierarquias) e validar essas distinções. A cultura dominante consegue isto disfarçando o seu papel na divisão como um papel na comunicação: a cultura que une (atuando como intermediário de comunicação) é também a cultura que segrega (um instrumento de distinção) e mantém essas distinções.

Dubet (2004), outro sociólogo francês, irá contribuir para fundamentação do estudo, escrevendo sobre o efeito negativo que a desigualdade educativa pode ter em outras formas de desigualdade social, promovendo sua manutenção ou até mesmo seu avanço.

Segundo Dubet (2004) existe uma interação dinâmica onde as desigualdades que surgem em esferas distintas – como a educação, a economia, a cultura e a política – podem propagar-se e entrelaçar-se, dando origem a novas dimensões de desigualdade e injustiça. As desigualdades de rendimento, por exemplo, geram disparidades na educação, na cultura, na política, na saúde e até na percepção da beleza. Assim, um sistema justo procura estabelecer um certo grau de autonomia entre estas esferas, abordagem exemplificada pelo princípio “meritocrático” da igualdade de oportunidades. Este princípio procura mitigar as desigualdades de rendimento e é refletido em sistemas sociais que proporcionam acesso a cuidados de saúde e participação política, independentemente do rendimento ou da origem cultural dos indivíduos. Posto isto, o autor argumenta que um sistema justo é aquele que busca garantir certa independência entre essas diferentes esferas, ou seja, procura minimizar o impacto negativo que as desigualdades em uma área podem desencadear em outras.

Buscar o entendimento em questão, pode ajudar na compreensão e na explicação da real situação das desigualdades educativas nas escolas. Por exemplo, se considerarmos a relação entre desigualdades de renda e desigualdades na esfera educacional, buscar certa independência significa que as desigualdades de renda não deveriam afetar o acesso a uma educação de qualidade. Em um sistema justo e equitativo, alunos de diferentes origens socioeconômicas

podem ganhar oportunidades para receber uma educação adequada, independentemente de sua renda familiar.

Nessa perspectiva, a compreensão das desigualdades educativas nas escolas se torna fundamental para um sistema de ensino mais justo e inclusivo. Cada capítulo deste estudo busca abordar aspectos específicos relacionados ao objeto de estudo, analisando diferentes dimensões e seus impactos no acesso à educação de qualidade. Assim sendo, esta pesquisa está organizada em três capítulos:

Capítulo 1 - tem como objetivo explorar as principais configurações do processo de escola inclusiva na perspectiva da diversidade, abrangendo seus aspectos legais, institucionais e pedagógicos, ou seja, registrar as principais legislações que abordam a escola inclusiva na sua diversidade, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e demais documentos que originaram em prol dos direitos humanos.

Capítulo 2 - o estudo se concentra nas análises e resultados dos dados coletados, revelando as principais categorias da diversidade que exercem maior impacto na sala de aula, conforme perspectiva dos professores. Foram exploradas as categorias mais relevantes e significativas, com destaque para as abordagens que receberam mais votos por parte dos professores.

Capítulo 3 - foram explorados os diferentes aspectos relacionados à escola inclusiva. O foco foi na compreensão do que seria uma escola inclusiva. Destaca-se a importância da inclusão como um processo que visa valorizar a diversidade e garantir igualdade de oportunidades para todos os alunos. Traz o papel do capital cultural na desigualdade de desempenho escolar, compreendendo como os recursos culturais e sociais podem influenciar o acesso e o sucesso na educação. São apresentadas algumas características de escolas inclusivas, que buscam criar ambientes acolhedores e adaptados às necessidades de todos os alunos.

Por fim, as considerações finais em que se apresenta uma síntese dos resultados obtidos por meio da análise dos dados os quais forneceram uma perspectiva abrangente sobre o tema escola inclusiva, diversidade e aprendizagem, abrindo espaço para futuras reflexões e ações voltadas à melhoria do ambiente educacional inclusivo.

CAPÍTULO I

1. ESCOLA INCLUSIVA EM SEUS ASPECTOS LEGAIS, INSTITUCIONAIS E PEDAGÓGICOS

Neste capítulo, acerca da temática da escola inclusiva em seus aspectos legais, institucionais e pedagógicos, abordar-se-á o reconhecimento da escola inclusiva como um direito fundamental de todos os alunos, independentemente de suas características individuais. O objetivo deste se pautará em explicitar como se configura o processo da escola inclusiva, considerando seus fundamentos legais, estrutura institucional e práticas pedagógicas, visando uma educação de qualidade e igualdade para todos os alunos.

Embora as leis garantam uma escola inclusiva e aberta a todos, adaptando-se às necessidades dos educadores em vez de obrigá-los a se adaptarem à escola, a visão da educação como uma estratégia fundamental para promover uma sociedade justa, democrática e integrada ainda não foi totalmente alcançada (MENEZES, 2021).

Tradicionalmente, o conceito de inclusão educacional tem sido limitado a um grupo de alunos com necessidades especiais, como aqueles com deficiências físicas e/ou mentais e menores refugiados. As abordagens e respostas têm sido predominantemente compensatórias e/ou corretivas, com a criação de escolas especiais e estruturas curriculares diferenciadas. Infelizmente, uma consequência significativa dessas estruturas tem sido a segregação e o isolamento desses alunos dentro do sistema educacional (ZERBATTO, 2021).

Para Mittler (2007), não se trata de escolher entre modelos de integração e inclusão, mas sim de compreender que cada escola deve enfrentar o desafio concreto de incluir todos e não deixar ninguém para trás. A inclusão implica a construção de uma sociedade mais democrática, que respeita as diferenças, tornando-se esta uma preocupação universal, posto que se enquadra nos objetivos da educação para todos e na concepção da educação como um direito.

Mantoan (2015) ressalta o processo de integração para o qual existe uma seleção prévia dos alunos a partir de uma mudança adaptativa dos mesmos ao regime escolar, enquanto que o processo de inclusão é mais radical e questionador, pois exige das instituições escolares uma mudança de paradigmas. Na inclusão, de fato, todos os alunos frequentam a mesma sala de aula, sem discriminação, sem preconceito, isto é, atinge todos os sujeitos valorizando a riqueza da diversidade humana: pessoas com deficiências, raça, gênero, cor, etnia, religião etc., buscando meios para oferecer o melhor atendimento a todos os alunos.

Os termos integração, inclusão, segregação e exclusão, são categorias utilizadas quando o contexto é escola inclusiva. O Instituto Alana, uma organização da sociedade civil,

sem fins lucrativos que começou em 1994 em São Paulo – nasceu com a missão de “honrar a criança”, na luta pela inclusão. Em seus trabalhos, o instituto traz os seguintes conceitos de cada uma das categorias da escola inclusiva:

A **exclusão** ocorre quando estudantes são direta ou indiretamente privados de acessar qualquer forma de escolarização

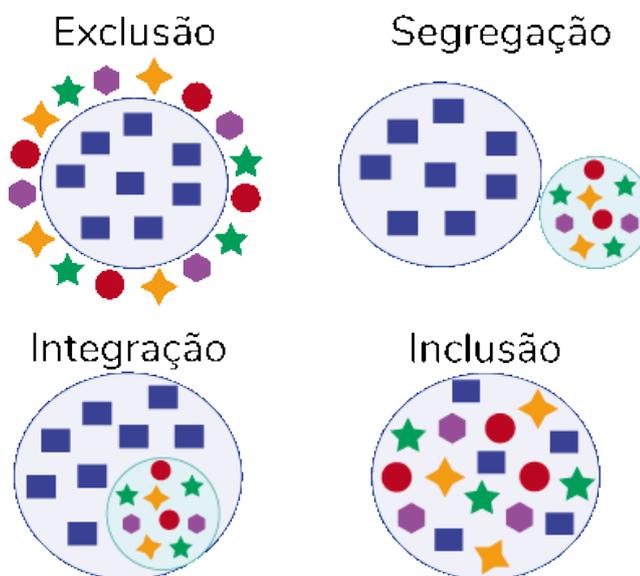
A **segregação** ocorre quando a escolarização de estudantes com deficiência é oferecida em ambientes separados, como as escolas especiais, isolados de alunos sem deficiência.

A **integração** é o processo de inserir estudantes com deficiência no sistema regular de ensino com atendimento em salas exclusivas (e atividades específicas) às pessoas com deficiência.

A **inclusão** envolve um processo de reforma sistêmica, incorporando aprimoramentos e modificações em conteúdo, métodos de ensino, abordagens, estruturas e estratégias de educação para superar barreiras, com a visão de oferecer a todos os estudantes uma experiência e um ambiente de aprendizado igualitário e participativo, que corresponde às suas demandas e preferências. Inserir estudantes com deficiência em salas de aula tradicionais sem esses aprimoramentos e modificações não constitui inclusão (INSTITUTO ALANA; ABT ASSOCIATES.. apud United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities General Comment No. 4 (grifo nosso), 2016)

É fundamental que essas categorias de escola inclusiva estejam clarificadas para que o processo de inclusão seja legítimo e não mascarado. E para ilustrar as diferentes categorias da escola inclusiva será utilizada a imagem de Martins (2020) representada na figura 1 (um).

Figura 1: Categorias explicativas da escola inclusiva



Fonte: Martins, Livia Cristina Gabos.

Disponível em:

<https://design2020.webflow.io/artigos/acessibilidade-como-ponte-de-empatia-para-o-diverso>

A aprendizagem do aluno pode ser impactada de diferentes maneiras, a depender dos princípios adotados pela escola em relação à integração, segregação, inclusão e exclusão. Na

integração, o aluno pode ter acesso à educação, mas nem sempre encontra um ambiente acolhedor e adaptado às suas necessidades individuais, o que pode afetar seu processo de aprendizagem. Na segregação, o aluno é separado dos demais e pode enfrentar barreiras que dificultam seu pleno desenvolvimento educacional e social. Na inclusão, o aluno é valorizado em sua diversidade, recebendo suporte e adaptações para participar ativamente das atividades educacionais, o que favorece sua aprendizagem. A exclusão, por sua vez, nega ao aluno o direito à educação e impede seu desenvolvimento integral. É fundamental que a escola promova uma cultura inclusiva, oferecendo suporte adequado, respeitando as diferenças individuais e proporcionando um ambiente inclusivo que estimule a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades.

O aluno, quando chega à escola, não encontra só a sala de aula como espaço de aprendizagem, ele desenvolve a aprendizagem em todos os momentos nos quais encontra-se no ambiente escolar. Quando a escola tem sua proposta inclusiva compreensível, ela é capaz de mobilizar toda equipe escolar para que a inclusão aconteça com sucesso. Segundo Tiballi (2003), os princípios considerados orientadores para a escola inclusiva são: respeito às diferenças e igualdade de direitos; cooperação, tolerância e solidariedade; participação social e integração afetiva de todos, especialmente os portadores de necessidades especiais; inclusão em oposição à exclusão no contexto escolar; em síntese, promoção da inclusão pela via da escola.

No âmbito legal, serão abordadas as legislações e políticas públicas que respaldam a escola inclusiva, garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos. Nos aspectos institucionais serão discutidos a implementação da escola inclusiva, considerando os documentos que orientam as diretrizes e as práticas educacionais. No campo pedagógico, serão exploradas as estratégias e recursos que favorecem a participação e aprendizagem de todos os alunos, valorizando as suas singularidades e proporcionando um ambiente de ensino diversificado e acolhedor.

1.1. Escola inclusiva em seus aspectos legais

Os marcos legais a serem abordados se concentram nas esferas de inclusão e diversidade. Estes são aspectos fundamentais que têm ganhado atenção crescente em diversos âmbitos da sociedade. Através da análise desses marcos legais, busca-se compreender como as normas e regulamentos têm evoluído para promover a participação equitativa de todos os indivíduos, independentemente de suas origens, identidades ou características pessoais.

Examinar as abordagens legais em relação à inclusão e diversidade na educação permitirá uma análise aprofundada das medidas adotadas para combater discriminações e desigualdades, bem como avaliar os progressos realizados até o momento e identificar possíveis lacunas ou desafios a serem enfrentados no caminho na direção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Na escola inclusiva, o foco é criar um ambiente que valorize a diversidade e respeite as diferenças individuais, permitindo que cada aluno exerça sua autodeterminação, participe ativamente das atividades escolares e faça escolhas que correspondam às suas necessidades e interesses. Esta afirmação vai ao encontro dos estudos de Mittler (2003, p. 17) “A inclusão diz respeito a cada pessoa ser capaz de ter oportunidades de escolha e de autodeterminação. Em educação, isso significa ouvir e valorizar o que a criança tem a dizer, independentemente de sua idade ou de rótulos.” O autor destaca que a verdadeira inclusão vai além do acesso físico ou presença em sala de aula, melhor dizendo, refere-se à garantia de que cada aluno tenha o direito de tomar suas próprias decisões e moldar seu próprio destino.

Considerando o artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos", percebe-se que possui uma forte conexão com a perspectiva da escola inclusiva. Através desse princípio, reconhece-se que cada indivíduo, independentemente de suas características, possui o direito inalienável de ser tratado com dignidade e ter acesso aos mesmos direitos.

Na escola inclusiva, essa ideia é fundamental, pois busca-se garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprendizado e participação, independentemente de suas diferenças individuais, deficiências, habilidades ou origens étnicas e sociais. Ao promover um ambiente acolhedor e inclusivo, a escola busca assegurar que cada aluno tenha suas necessidades atendidas, desenvolvendo seu potencial máximo e exercendo plenamente sua cidadania. Dessa forma, a escola inclusiva se alinha com os princípios dos direitos humanos ao reconhecer e valorizar a igualdade de dignidade e direitos de todos os seres humanos desde o seu nascimento.

Por muito tempo, aspectos de diversidades (pessoas com deficiências, raça, orientação sexual, gênero, classe social, etnia, religião, capital cultural, estrutura familiar e outros) eram invisíveis perante a escola e a sociedade, seu reconhecimento e valorização tem sido conquistado lentamente, não por falta de regulamentações, mas em grande parte por falta de políticas públicas que atuem com objetivo de superar uma cultura preconceituosa e discriminatória que se arrasta aos longos dos tempos.

Ao longo da história, vários grupos têm sido alvo de exclusão e marginalização em diferentes sociedades. Entre esses grupos, podemos mencionar as pessoas com deficiência, os povos indígenas, as minorias étnicas, as mulheres, os imigrantes, a comunidade lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, queers, pessoas intersexo, assexuais, pansexuais, não-binários - LGBTQIAPN+⁴ e outros.

Esses grupos frequentemente enfrentam barreiras sociais, econômicas e culturais que limitam seu acesso a direitos básicos, como educação, saúde, emprego e participação política. No entanto, a luta pela inclusão e pela igualdade tem sido respaldada por diversos documentos internacionais e nacionais que reconhecem e legitimam os direitos desses grupos. Entre os documentos podemos citar: Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) –, Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Constituição da República Federativa do Brasil (1988) - CF, Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Declaração Mundial de Educação para Todos, Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais - PIDESC, Declaração de Salamanca, Plano Nacional de Educação – PNE, Declaração e Plano de Ação de Durban, Convenção da Guatemala, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – LBI. Durante a leitura da pesquisa será possível conhecer data de elaboração e objetivos de cada documento citado.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 1º - “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948). Documento proclamado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris na data de 10 de dezembro de 1948, elaborado por diversos representantes de diferentes regiões do mundo. Vale ressaltar que este documento não tem valor jurídico, apenas assume o papel moral na tentativa de buscar um ideal comum a toda sociedade neste imenso universo de discriminação e preconceito, contudo serve de orientação e motivação para a promulgação de constituições e leis de vários estados.

As políticas públicas promulgadas durante as décadas de 1960 e 1970 não continham em seus textos a garantia de inclusão de alunos em escolas comuns. Como exemplo a ser citado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024 de 1961, em seu artigo 88 que diz, “A educação de excepcionais⁵, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema

⁴ Sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e o sinal de + que indica a inclusão de outras identidades e orientações sexuais que não estão especificamente representadas pelas letras anteriores.

⁵ Excepcionais – atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência.

geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.”(BRASIL, 1961). Tem também a LDBEN nº 5.692 de 1971, que cita no artigo 9º, “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.” (BRASIL, 1971).

Ambas LDBEN’s não garantiam ao aluno com deficiência a inclusão nas escolas regulares, apresentando em seus artigos brechas sugerindo que eles deveriam ser matriculados em Escolas Especiais, e, ainda, elas não atribuíam novas dimensões da escola, sobretudo, aquelas que valorizassem as diferenças, visto que incluir não é somente aceitar e matricular o aluno.

No Brasil, somente no século XX, a educação passou a ser reconhecida como um direito social de todas as pessoas, com a CF de 1988, em seu artigo 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”. Vale ressaltar que ela ficou conhecida como “Constituição cidadã” por seu forte compromisso com os direitos humanos.

Importante salientar que a CF de 1988 traz em seu texto como objetivo fundamental o artigo 3º inciso IV “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Assim como, também, o artigo 205 e 206 que preconiza a educação um direito de todos “é dever do Estado e da família [...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Dando sequência aos documentos elaborados em prol de um grupo marginalizado, em 13 de julho de 1990, foi promulgada a Lei nº 8.069, mais conhecida como – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que garante direitos a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (ECA, 1990). Ao enfatizar a não discriminação como um princípio central, o ECA busca assegurar a todas crianças e adolescentes serem tratados com dignidade, respeito e terem suas necessidades específicas consideradas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

Em Jomtien – Tailândia de 05 a 09 de março de 1990, foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas

de aprendizagem, proclama a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Entre os vários artigos, destaco o terceiro, “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade” [...]

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1990, p.4).

É fundamental reconhecer que esses grupos mencionados na Declaração Mundial Sobre Educação para Todos enfrentam desafios particulares que podem dificultar seu acesso à educação, como pobreza, mudança, descrição étnica ou racial, entre outros. Para alcançar uma educação inclusiva e equitativa, é necessário que as políticas e práticas educacionais sejam treinadas com um olhar atendido a esses grupos, promovendo medidas que garantam seu acesso igualitário, respeito à sua identidade cultural e linguística, e considerando suas necessidades específicas.

Em 1992, o Brasil legalizou o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, conhecido também como PIDESC. Esse pacto busca garantir a todas as pessoas o acesso a um padrão de vida adequado, incluindo alimentação, moradia, saúde, educação, trabalho digno, segurança social e participação na vida cultural. O PIDESC reconhece os direitos econômicos, sociais e culturais como essenciais para a dignidade humana e devendo os mesmos ser respeitados e garantidos pelos Estados.

Entre os artigos destaca-se o 3º: “Os Estados Partes do presente Pacto comprometem-se a assegurar a homens e mulheres igualdade no gozo de todos os direitos econômicos, sociais e culturais enumerados no presente Pacto.” (BRASIL, 1992), dado que reforça a importância da igualdade de gênero como um princípio fundamental dos direitos humanos. Propõe-se, neste artigo, eliminar qualquer forma de distinção ou desigualdade baseada no gênero, assegurando a homens e mulheres as mesmas oportunidades de acesso e benefício a direitos psicológicos, sociais e culturais no pacto. Isso implica em garantir a igualdade salarial, a eliminação de estereótipos de gênero, a proteção contra violência e discriminação de gênero, o acesso equitativo à educação e saúde, entre outros aspectos relacionados.

Ademais, a Declaração de Salamanca, elaborada em 1994, na Conferência Mundial Especial sediada em Salamanca – Espanha, fornece diretrizes básicas à formulação de políticas públicas internacionais, nacionais e regionais referente à escola inclusiva,

[...]escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham,

crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (ONU, 1994, p. 3).

Considerando o princípio acima citado, da Declaração de Salamanca, percebe-se que embora seja ideal e desejável as escolas acomodarem todas as crianças, independentemente de suas condições, é importante reconhecer que isso apresenta desafios experimentados para os sistemas escolares. A diversidade de necessidades educacionais traz complexidade ao planejamento curricular, à alocação de recursos e à capacitação dos educadores.

Não obstante a inclusão seja um objetivo nobre, na prática, pode ser difícil para as escolas lidarem com uma ampla gama de necessidades individuais. Recursos adicionais, pessoal especializado e aprovação curricular são necessários para garantir uma educação adequada às crianças com deficiências, habilidades superdotadas, crianças de rua, crianças de origens remotas, nômades, minorias linguísticas, étnicas ou culturais, entre outros grupos marginalizados. Precisa ser cobrado dos órgãos providências para tender a todos com qualidade.

A falta desses recursos não poderá limitar uma vez que todos os alunos têm direito de se matricular em uma escola, independente das condições da escola. Educação é um direito social inalienável. Os governos e a comunidade têm que entender que é preciso pensar na escola inclusiva, portanto prover as condições para que atenda a todos alunos. Se não há recursos precisam ser providenciados.

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), um importante marco na legislação educacional brasileira. Essa lei, de número 9.394/96, estabeleceu as diretrizes e bases para a organização e o funcionamento do sistema educacional brasileiro. Com a LDB de 96, buscou-se promover uma educação mais inclusiva, democrática e de qualidade, garantindo o acesso de todos à educação, independentemente de suas diferenças e peculiaridades. Ademais, a lei também reafirmou a importância da gestão democrática nas escolas, a valorização dos profissionais da educação, a autonomia pedagógica das instituições de ensino e o respeito à diversidade cultural do país. Desde então, a LDB de 96 tem orientado o desenvolvimento da educação no Brasil, buscando responder aos desafios e necessidades da sociedade contemporânea.

Quase três décadas de vigência da LDB nº 9.394/96 e várias alterações, que assegura o direito de todos a uma educação de qualidade, já foram feitas. Recentemente, no ano de 2021,

pode ser verificado, no artigo 3º, o acréscimo do inciso XIV que fortalece o respeito à diversidade humana:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

XIV – respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva **(Incluído pela Lei nº 14.191 de 2021) (grifo nosso).**

Além dos princípios da LDB já citados que garantem o respeito aos direitos de todos e uma educação de qualidade, a LDB nº 9394/96, em seu artigo 4º, traz o dever do Estado com a educação escolar pública, e, neste artigo, destaca-se também a recente alteração do texto do inciso IX que corrobora para uma inclusão escolar que será efetivada mediante a garantia de:

IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados: (Redação dada pela Lei nº 14.333 de 2022) (BRASIL, 1996).

Considerando os artigos mencionados, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 desempenha um papel fundamental ao regulamentar aquilo que a sociedade vinha debatendo acerca das novas posturas na prática pedagógica e na tentativa de corrigir atitudes de exclusão, discriminação e preconceito. A LDB 9.394/96 estabelece diretrizes que visam promover a igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade, a inclusão educacional e a busca por uma educação mais justa e inclusiva para todos os indivíduos. Por meio dessa legislação, busca-se transformar a educação em um espaço verdadeiramente inclusivo, capaz de acolher e valorizar as diferenças, garantindo a todos os estudantes o pleno exercício de seus direitos educacionais.

No século XXI, o Plano Nacional de Educação (PNE)⁶, aprovado dia 09 de janeiro de 2001, foi mais um documento estratégico que estabeleceu metas e diretrizes para a melhoria da

⁶ O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Ele não foi proposta na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. [...] Com a Constituição de 1988, [...] ressurgiu a ideia de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. O art. 214 contempla esta obrigatoriedade. “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam (BRASIL, 1988).” Por outro lado, a Lei nº 9.394, de 1996, que “estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, determina nos artigos 9º e 87º, respectivamente, que cabe à União, a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. Estabelece ainda,

educação no Brasil. Regulamentado pela Lei nº 10.172. O PNE, segundo Libâneo (2001), tem os seguintes objetivos:

A elevação global do nível de escolaridade da população; A melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis; A redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso a escola pública e a permanência com sucesso, nela; A democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação da comunidade escolar e local escolar em conselhos escolares e equivalentes (LIBÂNEO, 2001, p. 159).

Esses objetivos são essenciais para promover uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade para todos. No entanto, a ausência de um mecanismo efetivo de fiscalização para aqueles que não conseguem cumprir os objetivos alcançados no PNE pode comprometer a sua eficácia. Sem um acompanhamento rigoroso e sem consequências claras para o descumprimento das metas, os compromissos assumidos no plano podem se tornar apenas intenções vazias.

Também no ano de 2001, é válido destacar o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, Resolução CNE/CEB nº 2/2001 instituído pelo Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, que regulamenta as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Segundo Gomes (2012), essas diretrizes reiteram os princípios presentes na Declaração de Salamanca, enfatizando o compromisso com uma abordagem inovadora que busca a inclusão, levando em consideração as necessidades educacionais especiais dos alunos. Essas medidas reconhecem a importância de uma nova perspectiva educacional com objetivo primordial, reconhecendo que é preciso:

Operacionalizar a inclusão escolar – de modo que todos os alunos, independentemente de classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade – é o grande desafio a ser enfrentado, numa clara demonstração de respeito à diferença e compromisso com a promoção dos direitos humanos (BRASIL, 2001, p. 11).

É, de fato, um desafio significativo a operacionalização da inclusão escolar, permitindo que todos os alunos aprendam juntos em uma escola de qualidade, independentemente de suas características individuais ou necessidades educacionais. No entanto, é necessário abordar criticamente a realidade da escola inclusiva. Conquanto seja um objetivo louvável, a prática enfrenta muitos obstáculos e desafios. A falta de recursos adequados, a falta de qualificação profissional da educação, a falta de aprovação curricular e a falta de suporte especializado são

que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 16 fev 2022.

apenas algumas das questões que podem dificultar o sucesso da inclusão. Além destas questões, também é preciso retirar o foco dos diagnósticos de deficiência e deixá-los sobre as necessidades de aprendizagem, como pode ser constatado no Parecer CNE/CEB nº 17/2001:

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que o obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de "normalidade" para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL/CNE/CEB, 2001, p. 15).

Desde modo, no cumprimento do Parecer CNE/CEB nº 17/2001, irá reconhecer a importância de colocar o foco no ensino, na escola e nas condições de aprendizagem, em vez de centrar-se nas deficiências individuais dos alunos. A abordagem também destaca a importância de superar os padrões de "normalidade" e reconhecer e respeitar a diversidade dos alunos. Ao invés de esperar que os alunos se ajustem a um padrão único de aprendizagem, é fundamental que a escola se adapte para atender às necessidades dos indivíduos e proporcionar-lhes um ambiente inclusivo.

A inclusão não diz respeito a somente permitir a entrada dos alunos na escola, realizar matrículas ou fazer ajustes físicos e adaptações nas atividades. Não é responsabilidade do aluno se adequar à escola, mas sim a escola criar um ambiente inclusivo, repensando suas concepções e paradigmas, e respeitando as diferenças individuais. Conforme definido no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, "O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos" (BRASIL, 2001, p. 12). Essa responsabilidade não deve recair apenas sobre um único indivíduo ou grupo dentro da escola. Pelo contrário, é um compromisso que deve ser compartilhado por todos os membros da comunidade escolar, incluindo professores, funcionários, diretores e alunos. A ideia é que todos desempenhem um papel ativo na promoção da inclusão e na criação de espaços onde as diferenças sejam celebradas e respeitadas.

Outro documento a ser citado é a Declaração e o Plano de Ação de Durban, que foi elaborado durante a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata. Esses documentos foram criados com o objetivo de combater a discriminação em todas as suas formas e manifestações, promovendo o respeito pelos direitos humanos. A Conferência reuniu representantes de diferentes países e culminou na adoção da Declaração e do Plano de Ação, que refletem o compromisso dos Estados em combater os temas abordados.

A escolha em sediar a III Conferência Mundial das Nações Unidas na África do Sul não foi por acaso, uma das maiores nações multirraciais do mundo marcada por séculos de conflitos entre vários grupos humanos, negros africanos, nativos e brancos europeus invasores.

A conferência aconteceu final de agosto e início de setembro do ano de 2001, reunindo representantes de governos e da sociedade civil de países de todo o mundo, momento em que se discute e começa a reconhecer a importância de se construir a unidade a partir da diversidade.

O Plano de Ação de Durban, trouxe para esfera educacional, a necessidade de reformulação dos currículos, livros didáticos, formação de qualidade para os professores, um trabalho com o objetivo de conscientizar crianças e jovens sobre os direitos humanos, a importância da diversidade e o respeito as diferenças. Conforme a seguir:

Educação em direitos humanos para crianças e jovens

129. Insta os Estados a introduzirem e a reforçarem, se necessário, os componentes antidiscriminatórios e anti-racistas nos programas de direitos humanos nos currículos escolares para desenvolverem e melhorarem o material didático, inclusive os livros de história e outros livros didáticos, e a assegurarem que todos os professores sejam bem formados e devidamente motivados para moldar atitudes e padrões comportamentais baseados nos princípios da não-discriminação, respeito e tolerância mútuos;

131. Insta os Estados a incentivarem todas as escolas a considerarem o desenvolvimento de atividades educacionais, incluindo aquelas extra-curriculares, para aumentarem a conscientização contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, inter alia, através da comemoração do Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial (21 de março);

132. Recomenda aos Estados a introduzirem ou reforçarem a educação em direitos humanos, visando ao combate de preconceitos que levam à discriminação racial e a promoverem o entendimento, a tolerância e a amizade entre diferentes grupos raciais ou étnicos nas escolas e em instituições de ensino superior e a apoiarem os programas de educação formal e não-formal desenhados para promover o respeito pela diversidade cultural e pela auto-estima das vítimas; (ONU, 2001, p. 74-75)

Essas ações da Declaração e do Plano de Ação de Durban destacam a importância de introduzir e fortalecer componentes antidiscriminatórios e antirracistas nos currículos escolares, bem como o desenvolvimento de material didático que promova a não-discriminação, respeito e tolerância mútuas. Além disso, enfatizam a necessidade de formar os professores para que possam adequar atitudes e comportamentos segundo esses princípios.

Garantir a efetivação dessas ações requer compromisso político, recursos capazes e uma abordagem abrangente que envolvam todas as partes interessadas, incluindo educadores, comunidades escolares e governo. Também é necessário superar desafios como a resistência ao aprendizado e a falta de sensibilização para a importância dessas questões.

Ainda no ano de 2001, foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas

Portadoras⁷ de Deficiência conhecida como Convenção da Guatemala. Essa legislação estabelece que as pessoas com deficiência tenham os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais. É necessário um compromisso contínuo em relação à sensibilização, capacitação e investimentos adequados para garantir que a Convenção da Guatemala seja uma realidade possível, proporcionando a inclusão efetiva das pessoas com deficiência e superando as barreiras físicas, sociais e atitudinais que ainda existem em muitas sociedades.

No ano de 2003, foi aprovada a Lei nº 10.639/2003 que determina nos currículos das escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio a inserção do conteúdo de História, Cultura Africana e Afro-Brasileira, que em 2008 foi alterada pela Lei nº 11.645 na LDB, ampliando a obrigatoriedade do estudo de História e cultura indígena e afro-brasileira nas escolas, com ênfase nas disciplinas de História, Arte e Literatura. Observa-se que: “§2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”(BRASIL, 1996), com objetivo de uma educação voltada para as relações étnico-raciais, porém vale salientar que esta obrigatoriedade não se estendia aos cursos de formação de professores, como pode ser confirmado no artigo 26-A da LDB “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, público e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.” (BRASIL, 1996).

No ano de 2003, teve início o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH, com base em documentos nacionais e internacionais. Esse processo envolveu a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos - CNEDH, composto por especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas, privadas e organismos internacionais. O CNEDH concentrou seus esforços na elaboração da primeira versão do PNEDH, que foi lançada pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), em dezembro daquele mesmo ano de 2003, “para orientar a implementação de políticas, programas e ações comprometidas com a cultura de respeito e promoção dos direitos humanos.” (PNEDH, 2018a, p. 48), sendo concluído no ano de 2006.

O PNEDH tem como objetivo orientar a implementação de políticas, programas e ações voltados para a promoção de uma cultura de respeito e garantia dos direitos humanos.

⁷“Pessoas Portadoras de Deficiências”: considerar o contexto histórico no qual o documento foi elaborado. Segundo Sasaki (2010) [...] termos evitados cada vez mais são ‘portador de deficiência’ e ‘pessoa portadora de deficiência’, agora substituídos por ‘**pessoa com deficiência**’ (SASSAKI, 2010, p.15) grifo do autor.

Seguem alguns princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica após divulgação, debates em encontros, seminários e fóruns em âmbito internacional, nacional, regional e estadual e posteriormente submetido a consulta pública:

- a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso a ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;
- a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
- a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (BRASIL, 2018a, p.19).

Esses princípios são essenciais para uma educação de qualidade, inclusiva e comprometida com os direitos humanos. Uma educação em direitos humanos busca garantir a cidadania, o acesso à educação e a equidade em diferentes aspectos, valorizando a diversidade. Ela deve abranger desde o currículo, a formação dos profissionais, o projeto pedagógico, os materiais e até a gestão escolar. E a prática escolar deve ser orientada para a promoção dos direitos humanos, envolvendo diálogo entre os diversos atores sociais.

Em 2005, foi aprovado o Decreto nº 5626/05 regulamentado pela Lei nº 10.436/02, também conhecido como Decreto de Libras. Um marco importante para a inclusão das pessoas surdas no Brasil. Ele destaca a importância da Libras como meio de comunicação e expressão para as pessoas surdas, garantindo o direito a uma educação bilíngue que inclua a Libras e o português escrito. Reconhece a Libras como uma língua oficial e estabelece diretrizes para acessibilidade comunicacional, garantindo o uso e a valorização da Libras como meio de comunicação e o direito dos surdos à educação bilíngue. Como pode ser constatado no artigo 14, inciso “II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e, também, da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos” (DECRETO, 2005).

Contudo, é fundamental ressaltar que a implementação efetiva do Decreto 5626/05 enfrenta desafios, como a falta de recursos e a necessidade de conscientização e capacitação dos profissionais envolvidos. É necessário um esforço contínuo dos poderes públicos, das instituições de ensino e da sociedade como um todo para garantir a plena sequência das medidas previstas neste decreto.

Para o fim da desigualdade social do Brasil, foi promulgada a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial. A Lei nº 12.711/2012 que garante

50% de vagas por curso em universidades federais e institutos federais de educação a alunos que cursaram todo o ensino médio em escola pública, os outros 50% das vagas são destinados para ampla concorrência. A Lei de Cotas foi uma ação afirmativa criada pelas políticas públicas com a finalidade de sanar as desigualdades daquelas pessoas que não conseguem ou têm dificuldade em conseguir uma vaga no ensino superior e manter-se até o final do curso.

Foi sancionado, em 25 de junho de 2014 o PNE 2014 - 2024⁸, um documento criado pela Lei nº 13.005/2014. Uma das principais contribuições deste documento é o foco na promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades. O plano reconhece a importância de garantir o acesso e a permanência, na escola, de grupos historicamente excluídos, como pessoas com deficiência, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, indígenas, quilombolas, entre outros.

Posto que, foram 4 (quatro) anos transitando pelo Congresso, o PNE 2014-2024 que dispõe de diretrizes no artigo 2º incisos “III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação;” (BRASIL, 20014). Com vigência de 10 (dez) anos, o PNE não contribuiu com a inclusão, quando mencionou na meta 4 (quatro)⁹ a palavra “preferencialmente”, abrindo brecha para o aluno com deficiência ser matriculado em escola especiais. Além disso, o PNE 2014-2024 foi agravado pelo período crítico que todos passamos pela pandemia do COVID-19¹⁰. Que segundo Tiballi (2020), depois da saúde, a educação foi o campo social mais atingido pela pandemia.

No ano de 2015, foi instituída a Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu artigo 1º é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades

⁸ Iniciado como Projeto de Lei (PL 8.0335/2010) recebe, ao longo de quatro anos de tramitação, cerca de 3.000 emendas parlamentares, tramitando, inclusive, na Câmara de Assuntos Econômicos do Senado Federal. Sua elaboração e aprovação se dão em meio a intensas disputas de classes (e frações de classe), que envolveram parlamentares, organizações sociais e dos trabalhadores da educação e do empresariado, majoritariamente representado pelo movimento Todos pela Educação (TPE) (PICCININ, TONÁCIO, 2017 p. 59) Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3569567/mod_resource/content/1/EVANGELISTA%20E%20ALAN%20KENJI%20-%20Livro%20Formacao_de_Professores_no_Brasil.pdf Acesso em: 21 de fev de 2023.

⁹ META 4 – Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (grifo nosso).

¹⁰ A Covid-19: uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus> acesso em: 22 de fev de 2023.

fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Apesar das diversas regulamentações elaboradas e aprovadas, inclusive, direcionadas a grupos sociais específicos em busca de reconhecimento de seus direitos, observa-se, com base no histórico de leis e documentos analisados neste estudo, que essas medidas ainda não são totalmente suficientes para assegurar o respeito e a inclusão de todos aqueles que se sentem excluídos de determinados grupos sociais. A complexidade das questões envolvidas e a persistência de desigualdades evidenciam a necessidade contínua de reflexão, diálogo e aprimoramento das políticas e práticas sociais, a fim de alcançar uma sociedade mais justa e inclusiva para todos os seus cidadãos. Que pode ser alcançado fortalecendo as instituições responsáveis pela implementação das políticas de inclusão nas escolas.

1.2. Escola inclusiva em seus aspectos institucionais

Mantoan (2015) defende que toda criança deve ir à escola regular, mesmo que seu desempenho escolar seja diferente de seus colegas. Segundo a autora:

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

Essa afirmação da autora destaca uma preocupação relevante sobre as políticas de educação em muitos contextos. Muitas vezes, essas políticas parecem não acompanhar as rápidas mudanças sociais e tecnológicas, deixando de considerar as necessidades essenciais para criar um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo. Ao se concentrar em "apagar incêndios", ou seja, em lidar apenas com problemas emergentes, sem abordar suas causas fundamentais, essas políticas podem negligenciar questões imprescindíveis, como a produção da identidade e da diferença nas escolas. A educação deve ser um espaço que promova a diversidade, o respeito e a valorização de cada indivíduo, independentemente de suas características.

Desde o início de um novo governo, em janeiro de 2023, o Ministério da Educação (MEC) tem se engajado em um diálogo aberto e inclusivo com diversos grupos sociais, como indígenas e quilombolas, que vêm lutando por melhores condições de oferta da educação básica e por acesso e permanência no ensino superior. Como resultado desse diálogo, foram

promovidas alterações nos valores do Programa Bolsa Permanência (PBP)¹¹ e nos critérios e prazos para estudantes indígenas e quilombolas. Essas mudanças refletem o compromisso do MEC em atender às demandas desses grupos, visando à promoção da equidade e inclusão no sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2023b). Segundo o Ministro de Estado da Educação Camilo Santana:

Temos que enfrentar o desafio da equidade, da qualidade, das enormes desigualdades regionais, e, também, de raça e gênero. Só conseguiremos alcançar os resultados que queremos se trabalharmos em colaboração entre a União, estados e municípios, responsáveis por tocar a política na ponta” (SANTANA, 2023, online).

Santana (2023) afirma a importância da equidade, qualidade e redução das desigualdades regionais, raciais e de gênero no sistema educacional. Ainda que a colaboração entre a União, estados e municípios seja essencial, é importante reconhecer que essa cooperação nem sempre é efetivamente estabelecida. Muitas vezes, há lacunas e falta de controle entre essas esferas de governo, desenvolvidas em políticas fragmentadas e descoordenadas.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que foi descontinuada nos últimos quatro anos (2019-2022), escreveu à estrutura do MEC, em 2023, com o objetivo de promover a equidade e garantir o acesso equânime à educação. Durante os primeiros meses de atuação, a Secretaria concentrou-se na construção de uma agenda de programas e políticas educacionais para promover a inclusão de grupos diversos, como indígenas, quilombolas e estudantes com deficiência. Resgatou suas ações no Dia Mundial de Zero Discriminação¹², enfatizando a importância de combater o racismo e a distinção na escola e na sociedade. A reconstrução da Secadi reflete o compromisso do governo com o direito à educação e com medidas de equidade (BRASIL, 2023a).

No caso do sistema político estadual, o governo de Goiás, através do Plano Estadual de Educação (PEE) de Goiás, buscou também

desenvolver, implementar e consolidar a política educacional inclusiva, para a construção de escola para todos, sem discriminação ou segregação, e amplo respeito às diferenças educacionais, para que os alunos possam ter acesso e permanência com sucesso no processo educativo escolar; o que vem ao encontro dos objetivos e metas já estabelecidos pelo PEE - 2008/2017, Lei Complementar Nº 062/2008 e em

¹¹ Os valores das bolsas do PBP, passaram de R\$ 900 para R\$ 1.400. Atualmente, entre os beneficiados, mais de 3,7 mil são estudantes indígenas e 3,9 mil são quilombolas. O auxílio permite maior presença, garantia de produção científica e engajamento na formação acadêmica desses estudantes.

¹² O Dia Mundial de Zero Discriminação, comemorado em 1º de março, é uma ocasião globalmente reconhecida para ressaltar a importância de incluir todos e se engajar na construção de uma sociedade mais justa. É uma oportunidade para destacar como cada indivíduo pode contribuir para a transformação social e se posicionar contra qualquer forma de descrição. É uma chamada para a ação, promovendo a igualdade e a valorização da diversidade em todos os aspectos da vida (MEC, 2023).

cumprimento à Meta 4 do PNE - 2014/2024, Lei Nº 13.005/2014 e suas dezenove (19) estratégias, estabelecidas para a próxima década (GOIÁS, ESTADO, 2015, p. 78).

Segundo a citação acima que consta no PEE, o Estado está comprometido em assegurar uma escola inclusiva, que reconheça e respeite a diversidade dos alunos, considerando suas necessidades específicas e proporcionando-lhes condições adequadas para que possam se desenvolver plenamente no ambiente educacional. A implementação dessa política educacional inclusiva é fundamental para promover a igualdade de oportunidades, combater a exclusão e promover uma sociedade mais justa e democrática.

Assim, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO) adota diretrizes estabelecidas pelos documentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular de Goiás (DC-GO), os quais são fundamentais para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do plano de ação (PA) das instituições escolares. Esses documentos orientam as práticas educacionais com o objetivo de promover a equidade, valorizar a diversidade e garantir a participação ativa de todos os alunos.

A BNCC referente a nona competência, está intimamente relacionada ao conteúdo do currículo, pois envolve a prática do acolhimento e valorização da diversidade, o que requer um conhecimento aprofundado de seus elementos.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018b, p. 10).

No entanto, é possível verificar que na redação da BNCC, não há uma exploração adequada dos diferentes aspectos dos elementos sociais. É necessário abordar essas questões de forma mais clara e específica, garantindo uma abordagem mais abrangente e consistente da diversidade em todas as suas dimensões, que segundo a BNCC fica a cargo dos:

[...] sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2018b, p. 19).

As instituições escolares são regidas por um conjunto de normas e regras, pertencentes a uma estrutura social maior e todas estas regulamentações e documentos devem ser cumpridos. Além das leis que asseguram o direito à educação a todas as pessoas, cada unidade escolar elabora sua regulamentação que é o Projeto Político Pedagógico.

Um dos documentos para elaboração do PPP e do PA das escolas estaduais de Goiás é baseado nas diretrizes estabelecidas no Documento Curricular de Goiás (DC-GO). O DC-GO fornece referências teóricas, metodológicas e curriculares que orientam a construção do PPP, ressaltando a importância da contextualização regional, da diversidade cultural e das demandas específicas de cada unidade escolar. Esse documento tem como princípio norteador a busca pela educação integral dos alunos, contemplando seu desenvolvimento em todas as dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

O PPP deve ser elaborado de forma participativa, envolvendo a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, alunos, pais e representantes da comunidade local. Ele contempla a identidade da escola, sua missão, visão, valores e princípios, além de estabelecer os objetivos, metas e ações a serem desenvolvidos. Já o Plano de Ação é uma etapa posterior, em que são definidas as estratégias e a operacionalização das ações previstas no PPP. Esses documentos são fundamentais para direcionar as práticas pedagógicas, a gestão escolar e a articulação entre todos os atores envolvidos, visando à melhoria da qualidade da educação oferecida nas escolas estaduais de Goiás.

Nas instituições escolares, é fundamental que o compromisso com a diversidade seja refletido em cada projeto político-pedagógico (PPP). Nesse contexto, é necessário abordar não apenas os aspectos de conexão étnico-racial e linguística, mas também as construções sociais relacionadas ao gênero, religião, estruturas familiares e outras questões relevantes para a identidade da escola. Esses temas têm um impacto significativo na vida humana e devem ser devidamente problematizados e incluídos nas práticas educativas, promovendo a valorização e o respeito pela diversidade em todos os seus aspectos.

Como a escola é um espaço que reúne pessoas com trajetórias e vivências diversas, o que pode resultar em conflitos, é possível transformar essa diversidade em oportunidade de crescimento, por meio de momentos de diálogo e reflexão. Nesse sentido, a construção de um Projeto Político-Pedagógico coletivo se torna essencial, permitindo que todos os envolvidos na instituição contribuam para sua elaboração e busquem soluções conjuntas para os desafios enfrentados.

Dentro de uma instituição escolar, as interações entre as pessoas refletem constantemente a dinâmica do exercício do poder. Alguns indivíduos podem encontrar satisfação ao exercer controle sobre os outros, enquanto outros podem estar envolvidos em jogos de manipulação sem sequer perceberem. Nessa perspectiva, Bourdieu (1989) coloca em discussão as relações humanas que são explicadas por meio do conceito de poder simbólico criado por ele:

Os sistemas simbólicos, como instrumento de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências (BOURDIEU, 1989, p.9).

Bourdieu (1989) explora o conceito de poder simbólico referindo-se à capacidade dos sistemas simbólicos, como a linguagem e os símbolos que influenciam a maneira como percebemos e entendemos a realidade. Ele destaca que esses sistemas detentores um poder estruturante, pois moldam nossa forma de pensar e agir. O poder simbólico estabelece uma ordem de conhecimento comum, permitindo aos sujeitos concordarem sobre aspectos como tempo, espaço, número e causa, o que os leva a se entenderem mutuamente. Em suma, o poder simbólico afeta a percepção e interpretação do mundo social, criando uma base compartilhada para a compreensão entre as pessoas.

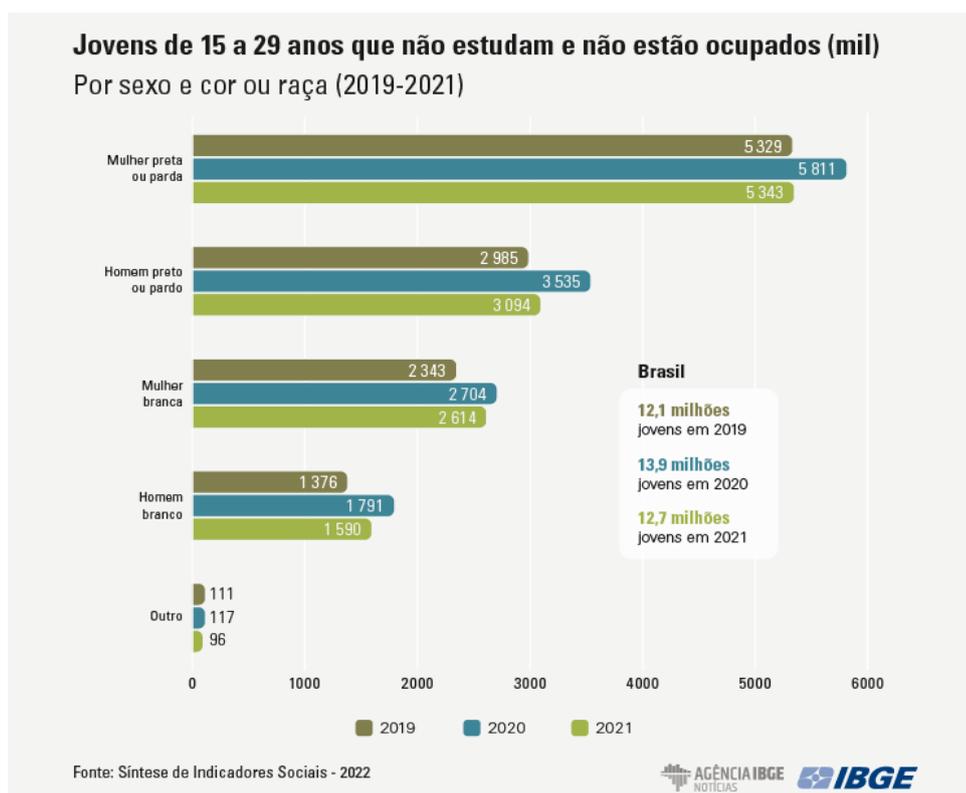
O conceito de poder simbólico de Bourdieu (1989) descreve a capacidade dos sistemas simbólicos, como a linguagem, os símbolos e os discursos de exercerem um poder estruturante na sociedade. Esses sistemas influenciam a maneira como se percebe, interpreta e atribui significados à realidade social. No contexto da educação, as legislações que regem o sistema educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desempenham um papel fundamental na estruturação desse poder simbólico. Essas leis estabelecem diretrizes, princípios e objetivos que moldam as práticas educativas, os currículos e as políticas educacionais, influenciando as formas de conhecimento, as hierarquias de saberes e as relações de poder presentes nas instituições de ensino. Assim, as legislações educacionais têm o poder de estabelecer uma ordem simbólica no campo da educação, determinando o que é valorizado, ensinado e reconhecido como legítimo no contexto educacional.

A legislação atual oferece suporte e assegura às iniciativas que visam à valorização da diversidade, contribuindo com quebra de barreiras e garantindo o direito a todas as pessoas uma educação de qualidade. Escola inclusiva é um assunto delicado e um desafio às instituições escolares, já que as medidas e mudanças a serem feitas não são de resultados imediatos, têm todo um aspecto ideológico e cultural envolvido. Outro agravante que dificulta o avanço do processo de escola inclusiva é a desigualdade social, econômica e política presente na sociedade.

A luta pela inclusão escolar está constantemente em debate, o que comprova que ainda existem muitos desafios pela frente. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE

evidencia, por intermédio dos dados estatísticos, a realidade dessas desigualdades, o que intensifica as práticas de preconceitos e discriminação. Seguem alguns dados do IBGE para análise e reflexão do quanto a sociedade tem que mudar sua forma de pensar. Os dados são referentes ao gênero, cor ou raça, ver gráfico 2.

Gráfico 2 – Jovens de 15 a 29 anos que não estudam e não estão ocupados



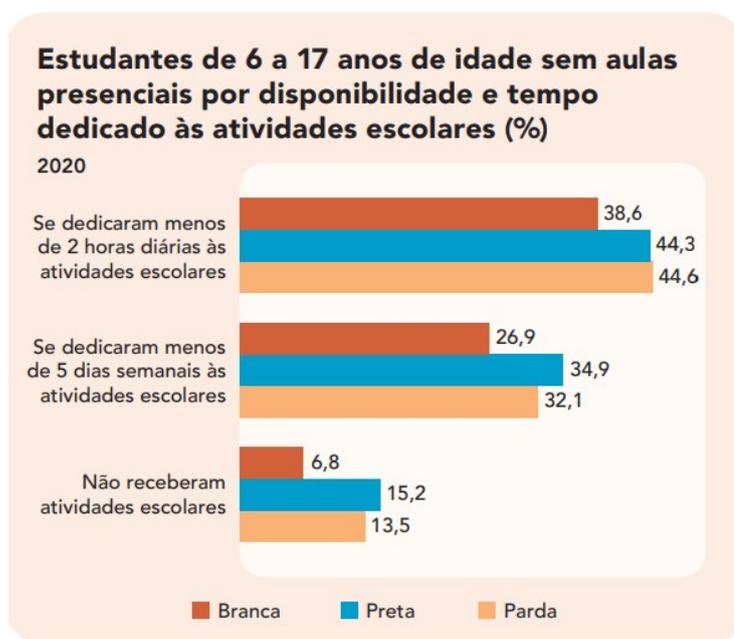
Fonte: Síntese de Indicadores Sociais – 2022 – Agência IBGE - Notícias

Mediante este gráfico, é possível fazer as seguintes leituras. Percebe-se que teve um aumento de porcentagem no ano de 2020, dos jovens de 15 a 29 anos que não estudam e não estão ocupados, a justificativa pode ser o início da pandemia do Covid-19 - no Brasil os primeiros contágios se deram a partir de março de 2020. No caso das desigualdades de gêneros, deduz-se o quanto a mulher está excluída do ambiente escolar, ficando impossibilitada de desenvolver seu conhecimento científico e intelectual por meio da educação formal, o que acarreta sua submissão aos poderes machistas. Outra desigualdade a ser lida no gráfico, é de cor ou raça. No Brasil, a luta pela igualdade de direitos a todos não importa cor ou raça é uma luta que se arrasta a bastante tempo. Essa leitura permite espelhar as fragilidades das políticas públicas para o combater o racismo no Brasil.

O Gráfico 3 apresenta dados estatísticos que evidenciam as disparidades sociais decorrentes da transição das aulas presenciais para o formato remoto durante a pandemia de

Covid-19. A análise revelou uma desigualdade significativa no tempo dedicado às atividades escolares entre estudantes de diferentes grupos étnicos.

Gráfico 3: Estudantes de 6 a 17 anos de idade sem aulas presenciais por disponibilidade e tempo dedicado às atividades escolares (%)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Covid-19 nov. 2020.

Notas: As atividades escolares disponibilizadas para realização em casa incluem aulas online, deveres, estudo dirigido etc.

O gráfico 3 é outro dado estatístico que demonstra a desigualdade social decorrente da suspensão das aulas presenciais pelas aulas remotas, durante o período da pandemia do Covid-19. A porcentagem de estudantes de cor preta e parda que se dedicaram menos de duas horas diárias às atividades escolares é bem maior do que dos estudantes de cor branca. Outro dado relevante representado no gráfico 3, são os estudantes que não receberam atividades escolares durante o período das aulas remotas. Estudantes de cor preta e parda tem mais que o dobro da porcentagem dos estudantes de cor branca.

As aulas remotas foram um desafio imposto pela pandemia aos alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem. Com a necessidade da tecnologia para colocar em prática as aulas remotas, professores e estudantes se depararam com vários obstáculos: Conhecimento de programas remotos, acesso à internet de boa qualidade, bons aparelhos tecnológicos. Todas estas dificuldades, limitações e demais adversidades enfrentadas durante o período de pandemia, fizeram com que os estudantes mais vulneráveis se destacassem no aspecto de

desigualdade social, ficando excluídos deste processo e dificultando mais ainda seu processo de aprendizagem, que segundo Tiballi, a pandemia só veio a desvelar algo que já estava posto.

[...] a pandemia provocada pela Covid-19 escancarou para o mundo as desigualdades sociais e, em decorrência destas, as desigualdades educativas que já estavam postas. Não foi a Covid-19 que instaurou os problemas que impedem o aluno pobre de acompanhar o ensino por meio de plataformas virtuais. A grande maioria dos alunos pobres já não conseguia acompanhar os programas escolares com aulas presenciais, já tinha baixa frequência às aulas e as escolas já não sabiam o que fazer com os alunos que, por suas precárias condições materiais de vida, apresentavam dificuldades para atender as demandas das escolas e passavam a compor os índices estatísticos de baixo desempenho escolar (TIBALLI, 2020 p. 4).

Levando em consideração as afirmações de Tiballi (2020), a dificuldade de aprendizagem dos alunos de baixa renda já era algo presente no ambiente escolar antes mesmo do início da pandemia aqui no Brasil. No interior das escolas existem diversas formas de diversidades que podem influenciar à aprendizagem escolar, tanto no aspecto positivo ou negativo. Como diversidade no ambiente escolar podem ser citados: raça, gênero, classe social, etnia, religião, capital cultural e estrutura familiar, que são características de diferentes sujeitos que, historicamente, também vêm lutando pelos seus direitos de inclusão na sociedade e que se sentem de alguma forma discriminados.

Ao longo da história brasileira a questão da diversidade já era uma luta e inspiração para aqueles que valorizam e respeitam as diferenças. Pessoas com ou sem deficiência, que não atendem ao padrão estabelecido pela cultura ideológica de “normalidade”, foram e são sempre vitimadas por preconceitos e estereótipos, recebendo o rótulo de fracassados, limitados e incapacitados, sendo-lhes negado o exercício de papéis sociais que lhes são de direito. Rotular é enquadrá-los numa categoria que os reduza. É preciso um esforço para “desconstruir” dos referenciais próprios e observar a diversidade existente.

A diversidade permite adquirir mais humanidade. É necessária a quebra de paradigmas de normalidade, monoculturas e de exclusão, que mantém parte das pessoas como não cidadãos, negando seus direitos básicos que devem ser garantidos pela sociedade. Para quebra destes paradigmas é necessário mudança na sociedade, seja pelas ações das políticas públicas ou pelos movimentos sociais¹³.

Neste mundo contemporâneo, globalizado e com o avanço das ciências e das tecnologias, a escola precisa ser repensada, em razão de não ser a única responsável pelo saber, ela não detém o monopólio do conhecimento, podendo acontecer em vários outros lugares,

¹³ Os movimentos sociais são de extrema importância para a formação de uma sociedade democrática ao tentarem possibilitar a inserção de cada vez mais pessoas na sociedade de direitos (PORFÍRIO, 2023).

ambiente familiar, igreja, passeio ao parque etc. O repensar da escola está em converter-se num “espaço de síntese” (COLOM CANELLAS, 1994 apud LIBÂNEO, 2001, p. 40). Concorde Libâneo;

A escola de hoje não pode limitar-se a passar informações sobre as matérias, a transmitir o conhecimento do livro didático. Ela é uma síntese entre a cultura experienciada que acontece na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho etc. e a cultura formal que é o domínio dos conhecimentos, das habilidades de pensamento (LIBÂNEO, 2001, p. 40).

O papel da escola contemporânea é fundamental na síntese deste conhecimento adquirido informalmente. E, para garantir o interesse dos alunos e seu esforço intelectual, como propósito de apreender os saberes produzidos fora dos muros escolares, as instituições educacionais devem aplicar de forma significativa e prazerosa as tarefas escolares. Segundo o sociólogo francês Charlot (2000), o que não pode é rotular a criança de fracassada ou desinteressada somente levando em consideração sua classe social ou carências de cultura.

Segundo Libâneo (2001), a escola contemporânea precisa ser a base contra a exclusão social. Ele ressalta a importância de uma abordagem mais ampla e conectada, inserida nas novas realidades sociais, religiosas, políticas e culturais, buscando estabelecer uma conexão significativa com o mundo ao redor.

A escola deve atuar com rigor no combate à desigualdade, discriminação e preconceitos. Passam pela escola e pelo trabalho do professor, a batalha contra a exclusão social e a busca por uma escola justa e inclusiva. Ainda Libâneo (2001):

A escola necessária para fazer frente a essas realidades é a que provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra exclusão econômica, política, cultural, pedagógica (LIBÂNEO, 2001, p. 40).

Para o autor, uma escola de qualidade é aquela que tem como objetivo a inclusão de todos os alunos, que vivencia uma prática contra a exclusão em diferentes dimensões, sejam elas religiosas, políticas, culturais ou pedagógicas. Que reconhece a diversidade dos alunos e garante a todos o acesso às mesmas oportunidades educacionais, independentemente de sua origem social, econômica, étnica ou cultural.

Uma escola que promova a inclusão de todos os alunos, que reconheça sua diversidade e garanta a igualdade de oportunidades, contribua para o desenvolvimento de indivíduos que se reconheçam como agentes capazes de intervir e influenciar nas questões públicas. A escola se torna, desse modo, um espaço de formação não apenas educacional, mas também de formação cidadã, preparando os alunos para se reconhecerem como agentes capazes de intervirem e influenciarem nos assuntos públicos.

Segundo Arendt (1981) “A ação política exige sujeitos minimamente capazes de se reconhecerem como agentes” (ARENDR, 1981, apud BEZERRA, 2005, p.40), ou seja, uma ação política requer que as pessoas tenham consciência de si mesmas como agentes capazes de intervirem e influenciarem nos assuntos públicos. Ao afirmar que os sujeitos devem se reconhecer como agentes, a autora destaca a necessidade de uma consciência política ativa e engajada. Isso implica as pessoas estarem conscientes de sua capacidade de tomarem decisões, participarem do debate público, expressarem suas opiniões e exercerem seu poder político.

1.3. Escola inclusiva em seus aspectos pedagógicos

Segundo Tiballi (2003), todas as pessoas, independentemente de suas habilidades, capacidades ou características individuais, são capazes de aprender quando são capazes de interagir de algum modo com o outro. Nesta mesma convicção, Gadotti também afirma que:

Todo ser humano é capaz de aprender e de ensinar, e, no processo de construção do conhecimento, todos os envolvidos aprendem e ensinam. O processo de ensino-aprendizagem é mais eficaz quando o educando participa, ele mesmo, da construção do seu conhecimento, fazendo "se" o conhecimento e não apenas "aprendendo" o conhecimento (GADOTTI, 1992, p. 70).

Ambos autores reconhecem que cada indivíduo possui uma forma única de aprendizado e interação, todavia enfatiza que todos têm o potencial de adquirir conhecimento, desenvolver habilidades e se engajar com o mundo ao seu redor. Essa perspectiva ressalta a importância de criar ambientes educacionais inclusivos e oferecer oportunidades de aprendizado adaptadas às necessidades e características de cada aluno, com igualdade de acesso e participação na educação.

Para que de fato ocorra essa aprendizagem, Tiballi (2003) cita três elementos fundamentais na escola inclusiva: o aluno, o professor e o conhecimento, e, para garantir a todos o acesso e a permanência no processo de escolarização, deve-se cumprir algumas tarefas: garantir escolas em condições institucionais e materiais necessários para o seu funcionamento, qualificação ao professor, que possibilite distinguir e trabalhar pedagogicamente as diferentes formas de aprender numa sala heterogênea e, por último, garantir a todos os alunos a formação intelectual, ética e cultural que se dá por meio do conhecimento.

Relativamente aos aspectos pedagógicos, o valor dado ou não pelos professores durante sua prática em sala de aula, aos conteúdos, conceitos, regras, avaliações, notas, sucesso, fracasso, dificuldade, currículo entre outros, pode evidenciar positiva ou negativa o processo de inclusão escolar.

Uma ação reflexiva e a tomada de consciência pelos professores sobre sua prática pedagógica, podem contribuir para que algumas mudanças aconteçam no modo como se ensina e se aprende com a diversidade na escola. Segundo Freire (2019):

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2019, p. 39-40).

Freire (2019), afirma que a prática docente crítica implica em um movimento constante de reflexão entre o fazer e o pensar sobre o fazer, ou seja, os professores não devem apenas se limitar a executar suas atividades, mas também devem se engajar em uma análise profunda de suas práticas, buscando compreender o impacto que elas têm sobre os alunos e buscando maneiras de aprimorar seu trabalho.

Ao refletir sobre as ações realizadas no presente ou no passado, os educadores podem identificar o que funcionou bem, o que pode ser melhorado e quais abordagens pedagógicas podem ser mais eficazes para promover a aprendizagem dos alunos. Essa reflexão crítica permite que os professores se tornem agentes de mudança em sua própria prática, promovendo uma transformação e um aprimoramento constantes.

A reflexão crítica permite que eles avaliem suas próprias crenças, preconceitos e estereótipos, além de questionar as estratégias pedagógicas utilizadas. É por meio dessa reflexão que os educadores podem se conscientizar de suas próprias limitações e buscar ampliar seus conhecimentos e habilidades para melhor atender às necessidades dos alunos diversos.

Para trabalhar a diversidade em sala de aula, os professores apesar de terem um plano de ação¹⁴ que os oriente, deparam-se com grandes desafios, pois sua formação pode não lhe ter preparado para lidar com esta situação. Saber lidar com a diversidade em sala de aula é algo necessário, pois esse ambiente é palco de várias culturas, religiões, etnias, costumes, classe sociais, gêneros e outros.

A cada ano que passa as salas de aulas ficam mais heterogêneas, e aquele professor que já formou há décadas e que não têm uma formação continuada, não vai saber agir diante da diversidade existente. O ser humano é ímpar e as salas de aula, heterogêneas, desde a educação infantil ao ensino superior; o professor não deve, portanto, atuar numa prática na tentativa de homogeneizá-la.

¹⁴ Plano de ação – documento elaborado pelos professores que define o tema da aula, seu objetivo, metodologia a serem utilizadas, formas de avaliação, referências bibliográficas e outras informações relevante.

Ao contrário, o professor deve buscar constantemente formação continuada e desenvolver habilidades para compreender, acolher, respeitar e valorizar essa diversidade em consonância com os princípios dos direitos humanos, bem como atuar como um agente de transformação, promovendo uma educação que reconheça e respeite as diferenças, capacitando os alunos para serem cidadãos conscientes, comprometidos com a justiça social e a igualdade.

Em 2001 a declaração de Durban também reforça tal afirmação de igualdade:

7 - Declaramos que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e têm o potencial de contribuir construtivamente para o desenvolvimento e bem-estar de suas sociedades. Qualquer doutrina de superioridade racial é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, e deve ser rejeitada juntamente com as teorias que tentam determinar a existência de raças humanas distintas (ONU, 2001, p. 10).

Conforme a declaração da ONU, “Artigo 1º - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.” (ONU, 1948), a escola inclusiva não deveria existir se todas as pessoas tivessem consciência que todos somos iguais, não existe uma cor melhor que outra, ou uma raça melhor que outra, uma cultura melhor que a outra, a verdade é que somos todos iguais na diferença.

O papel do professor é essencial nesse combate às discriminações e preconceitos, devendo sempre estar alerta para situações que levam à inferiorização, humilhação ou desqualificação de alguns estudantes que podem, diante certas situações, sentirem-se excluídos, e com isso incorporarem esses aspectos negativos e, assim, dificultar sua aprendizagem. Muitos fatores podem fazer com que os alunos se sintam excluídos diante da comunidade escolar e até mesmo a sociedade.

Segundo Ndiaye¹⁵(2015), “Não nascemos racistas, nos tornamos racistas” (NDIAYE, 2015, p.1). Esta frase do professor sugere que o racismo não é uma característica inata, mas algo adquirido ao longo do tempo e influenciado pelo ambiente social, cultural e educacional em que vivemos.

Ndiaye (2015) defende a ideia de que os indivíduos não nascem com preconceitos e estereótipos raciais, contudo os desenvolvem por meio de experiências, aprendizados e influências externas. Ele aponta para a importância do contexto social na formação de nossas

¹⁵ Pap Ndiaye, Doutor em História, professor e pesquisador do Instituto de Estudos Políticos (IEP) de Paris, é especialista em Relações Raciais.

crenças e atitudes em relação à raça e ao racismo. Sugere que o racismo é uma construção social que pode ser desaprendida e combatida por meio de educação e conscientização.

Considerando tal afirmação, pode se dizer que é possível desconstruir preconceitos e promover uma sociedade mais igualitária e inclusiva, desde que estejamos dispostos a refletir sobre nossas próprias atitudes e ações e trabalhar ativamente para promover a igualdade racial.

É fundamental que o professor esteja constantemente atento e vigilante para identificar os alunos que possam sentir-se excluídos no ambiente escolar. O desafio do professor não reside em buscar a homogeneidade na sala de aula, mas sim em trabalhar com a heterogeneidade de forma em que todos se sintam incluídos e tenham seus limites de aprendizagem respeitados. O professor e toda a equipe escolar devem abraçar essa responsabilidade, adaptando-se às circunstâncias e implementando estratégias pedagógicas que promovam a inclusão, valorizando as diferenças e garantindo que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades para aprender e se desenvolver plenamente.

Quando as políticas públicas e as instituições não promovem a inclusão de forma adequada, é importante adotar abordagens proativas para promover a mudança e promover a igualdade. Algumas ações que podem ser consideradas incluem: formação e capacitação, campanhas de conscientização nas redes sociais, mobilização estudantil etc. Lembrando sempre que a mudança pode ser um processo gradual e desafiador, mas a perseverança e a colaboração podem levar a resultados positivos a longo prazo.

O aluno quando chega à escola está carregado de comportamentos, atitudes, convicções conforme convivência cultural, social e política de seus pares. Cabe a toda comunidade escolar e, principalmente, o professor que vai estar mais à frente deste aluno, trabalhar a valorização da diversidade e o respeito aos direitos humanos. Segundo Freire (2019), “A inclusão se dá por meio do aprendizado com as diferenças, e não com as semelhanças”. Assim, além da inclusão, é necessária uma mudança não só de ações, mas de valores e concepções em relação às pessoas excluídas – raça, gênero, cor, pessoas com deficiências, religião e outros - de modo que as oportunidades para desenvolver suas potencialidades sejam-lhes dadas de forma igualitária.

O fracasso escolar durante muito tempo era reconhecido como um problema do aluno ou da família. Pois acreditava-se que estaria ligado ao patrimônio genético obtido pelo indivíduo. Esta explicação é baseada na ideologia do dom¹⁶, que ainda está presente nos meios

16 Ideologia do dom - as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nas características dos indivíduos: a escola oferece “igualdade de oportunidades”; o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do dom – aptidão, inteligência, talento – de cada um (SOARES, 2010). Disponível: <https://blog.editoracontexto.com.br/magda-soares-o-fracasso-da-escola/#:~:text=Eis%20a%C3%AD>

escolares e constantemente é lembrada para justificar o baixo rendimento ou bom rendimento do estudante. Todavia, estudos têm mostrado que o ambiente, o meio cultural, tem um papel fundamental no desempenho dos educandos. Outro aspecto que muitas vezes é buscado para justificar o insucesso da aprendizagem, são as condições socioeconômica da família. Nesse caso, André (1999) faz sua colocação:

cada família tem uma cultura particular, uma forma de se organizar e de funcionar que tem maior peso do que o nível social em si. Assim, o modo de vida de uma família, seus valores, suas crenças e opções – que se traduzem em normas sociais, seus meios de interagir, de se comportar e de usar a língua têm mais peso sobre o desempenho escolar do que simplesmente o seu nível socioeconômico (ANDRÉ, 1999, p. 14).

No final dos anos 70, a sociologia da educação trouxe uma abordagem inovadora para compreender o insucesso na aprendizagem. De acordo com André (1999), estudos passaram a apontar que o insucesso escolar está relacionado não apenas a diferenças biológicas e psicológicas, mas também a fatores socioeconômicos e culturais. Essas desigualdades de aprendizagens são resultantes do funcionamento da instituição escolar e da maneira como lida com a diversidade. Essa perspectiva já havia sido abordada por Bourdieu em 1966, que segundo o autor

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais; dito de outra forma, tratando todos os alunos, tão desiguais como são de fato, como iguais em direitos e em deveres, o sistema escolar é levado a dar de fato sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2014, p. 59).

André (1999) também reforça essa afirmação, denunciando

a escola como reprodutora das desigualdades sociais, por colaborar, juntamente com outras instituições da sociedade, para a manutenção da ordem social vigente. O fracasso escolar estaria sendo gerado no interior da própria instituição, a partir de seu modo de organizar o trabalho pedagógico e de estruturar as relações e práticas pedagógicas (ANDRÉ, 1999, p. 15).

Bourdieu e Passeron (2014) apresentam na obra “A Reprodução”, uma perspectiva crítica da escola na qual destacam as limitações e desafios existentes no processo de ensino-aprendizagem retratando-a como um ambiente carregado de parcialidade, onde as diferenças são reafirmadas e onde prevalece um discurso dominante e injusto. A escola deixa de ser um espaço mediador e justo no processo de ensino-aprendizagem e passa a reproduzir as desigualdades sociais existentes. Segundo os autores, as instituições escolares estão longe de serem neutras, elas são influenciadas por relações de poder e interesses dominantes na

sociedade. Essa dominação se reflete na forma como são valorizadas determinadas formas de cultura e conhecimento, em detrimento de outras. Diferenças entre os alunos são reforçadas, e aqueles que se enquadram nos padrões culturais e sociais dominantes são favorecidos, enquanto aqueles que estão em desvantagem cultural e social são marginalizados.

[...] a estrutura das oportunidades objetivas da ascensão pela Escola condiciona as disposições relativamente à Escola e à ascensão pela Escola, disposições que contribuem por sua vez de uma maneira determinante para definir as oportunidades de ter acesso à Escola, de aderir às suas normas e de nela ter êxito, e, por conseguinte as oportunidades de ascensão social (BOURDIEU, PASSERON, 2014, p. 190).

Os autores destacam a importância de analisar tanto as estruturas sociais e educacionais quanto as características individuais ao estudarem o sistema educacional e seu impacto na mobilidade social. É feita uma reflexão sobre como as oportunidades e desigualdades educacionais podem afetar o acesso a oportunidades sociais mais amplas. É um lembrete para considerar a interação entre fatores externos e internos na compreensão dos resultados educacionais e das chances de ascensão social.

Com isso, a importância de compreender a influência dos fatores externos à escola e a necessidade de implementar práticas pedagógicas que considerem a diversidade dos alunos, visando reduzir as desigualdades e promover uma educação mais igualitária.

Segundo Nogueira e Nogueira (2017, p.76), não é apenas a falta de um capital cultural apropriado para os estudos pedagógicos que resultaria a desigualdade social. Os autores afirmam que, para Bourdieu, as instituições escolares valorizam e cobram não apenas o domínio de um conjunto de referências culturais e linguísticas, mas também um modo específico de se relacionar com a cultura e com o saber.

Afim de compreender o fracasso escolar sob um viés diferente até então atribuído à deficiência cultural dos alunos ou a reprodução social, Charlot (2000) elabora uma teoria da relação com o saber. Charlot (2000) considera os processos educacionais sucesso ou fracasso no desempenho escolar, como uma rede complexa de saberes. Para ele não existe fracasso escolar, o que existe são alunos em situação de fracasso. Assim, não é suficiente analisar apenas o aspecto cultural ou social, pois, o que vai ser determinante será a relação do sujeito estudante com o saber. Dessa forma, o sujeito é concebido como um indivíduo singular e social repleto de complexidades. Trata-se de alguém que ocupa uma posição social por pertencer a um grupo coletivo, mas também é capaz de produzir suas próprias singularidades que fazem sentido apenas para ele. Assim, aqui o sujeito é um ser plural, social e singular (CHARLOT, 2000). Sobre tal constatação, o pensador revela que:

Por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender.

Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplo único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela) (CHARLOT, 2000, p. 53).

Outro aspecto muito relevante em sua teoria diz respeito a sua compreensão sobre o sujeito e sua aprendizagem: “o ato de ensino-aprendizagem não é unicamente um encontro entre dois indivíduos, professor e aluno; é, mais profundamente, um processo antropológico que embasa a especificidade da espécie humana” (CHARLOT, 2013a, p. 180). Charlot (2013a) faz com que se amplie a visão sobre o ato de ensino-aprendizagem, reconhecendo seu aspecto antropológico e compreendendo-o como um processo que vai além de um simples encontro entre professor e aluno, mas que reflete a essência da espécie e as estruturas sociais que os moldam. Segundo o autor, a educação não se limita apenas à transmissão de conhecimentos, mas está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da identidade, das capacidades cognitivas, emocionais e sociais do indivíduo.

O processo de ensino aprendizagem é influenciado por fatores culturais, sociais e históricos, que adequa a forma como os indivíduos constroem conhecimento e se relacionam com o mundo ao seu redor. Entender o ato de ensino-aprendizagem como um processo antropológico implica reconhecer sua complexidade. É compreender que cada indivíduo traz consigo um capital cultural e social único, que influencia sua forma de aprender e se relacionar com o conhecimento.

Essa compreensão amplia o olhar sobre a educação, enfatizando a necessidade de promover práticas pedagógicas que levem em conta a diversidade de experiências e saberes dos alunos, valorizando suas identidades e potencialidades individuais. Ao reconhecer as variedades de características do processo educativo, o professor pode criar condições para uma educação mais inclusiva, que respeite e valorize a singularidade de cada sujeito, contribuindo para seu pleno desenvolvimento como ser humano. Além disso, é crucial ressaltar que a promoção dessas práticas pedagógicas inclusivas não é apenas uma tarefa da escola, mas também uma responsabilidade das políticas públicas educacionais, as quais devem fornecer diretrizes e apoio para garantir que a diversidade seja reconhecida e abraçada no âmbito educacional.

CAPÍTULO II

2. A DIVERSIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA DE ALUNOS DA ESCOLA INCLUSIVA

Neste segundo capítulo, serão delineados os resultados e análises decorrentes da pesquisa de campo, que teve como alvo investigar a relação entre escola inclusiva, processo de aprendizagem e diversidade. O escopo da pesquisa foi focalizar os aspectos preeminentes desta interação que exercem o maior impacto sobre o processo educacional dos alunos na sala de aula inclusiva, sob a ótica dos docentes da escola pública estadual localizada em Goiânia. Através da apresentação detalhada dos dados encontrados e da análise subsequente, este capítulo irá fornecer uma compreensão enriquecedora das dinâmicas subjacentes. Dessa maneira, serão identificados os fatores que desempenham um papel determinante na experiência de aprendizagem dos alunos em um ambiente inclusivo, seja eles positivo ou negativo.

É imperativo mencionar que a pesquisa de campo realizada, neste estudo, forneceu uma oportunidade valiosa para coletar e analisar dados relevantes sobre diferentes categorias de diversidades relacionados ao processo de aprendizagem de alunos da escola inclusiva. À vista disso, neste capítulo, apresentaremos uma análise aprofundada desses dados, buscando compreender as categorias identificadas nas respostas dos professores participantes.

Na pesquisa em questão, as categorias abordadas, como estrutura familiar, pessoas com deficiência, classe social/pobreza, gênero, entre outras, foram exploradas com o propósito de compreender o impacto resultante no processo de aprendizagem. Por meio de análise criteriosa dos registros de resposta dos professores, buscaremos identificar os pontos mais relevantes levantados por eles, bem como as justificativas registradas pelos mesmos.

Este capítulo foi dividido em três subtítulos que tratarão as três categorias mais votadas, seja no modo positivo ou negativo. Por meio dessa análise, esperamos contribuir para a discussão e o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas, visando uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os alunos.

A prática pedagógica desempenha um papel crucial no contexto da diversidade, especialmente quando se trata de enfrentar o fracasso escolar e promover um processo de ensino-aprendizagem, efetivo, para todos os alunos. A diversidade presente nas salas de aula, seja ela cultural, socioeconômica, cognitiva ou emocional demanda abordagens pedagógicas que reconheçam e valorizem as particularidades de cada aluno. Afirmam os autores (ORÇO, LOP, GAI, 2018):

O reconhecimento da diversidade presente em sala de aula, em um primeiro momento, é o da diversidade cultural que se percebe no comportamento social da criança, o qual pode ser denominado como as diferenças de gênero, classe social, etnia, nacionalidade ou regiões e língua, porém, entende-se que o campo da diversidade em sala de aula vai muito além. O campo da diversidade em sala de aula se refere também às diferenças individuais que estão nos campos comportamental e cognitivo, e o campo da didática e da metodologia diria que ela se manifesta pela forma como a criança aprende (ORÇO, LOP, GAI, 2018, p. 1).

De acordo com os referidos autores, a diversidade em sala de aula vai além das diferenças culturais, estendendo-se às diferenças individuais, tanto no comportamento quanto no aprendizado das crianças. Quando falamos em diversidade cultural, referimo-nos às diferenças relacionadas a gênero, classe social, etnia, nacionalidade, região e língua, as quais são observadas nas possibilidades sociais das crianças e influenciam a maneira como se comportam e se relacionam com os outros.

Segundo os autores, a diversidade em sala de aula também inclui diferenças individuais nos campos comportamentais e cognitivos. Cada criança é única e traz consigo uma variedade de características, habilidades, temperamentos e estilos de aprendizagem. Algumas crianças podem ser mais extrovertidas, outras mais introvertidas. Algumas podem aprender melhor por intermédio de métodos visuais, enquanto outras preferem abordagens mais práticas. Reconhecer e respeitar essas diferenças comportamentais ajuda a criar um ambiente inclusivo em que todas as crianças se sintam aceitas e respeitadas.

Essas diferenças individuais a que os autores se referem, também estão relacionadas à forma como as crianças aprendem. A diversidade em sala de aula se manifesta nas emoções de aprendizagem, nos ritmos de assimilação de informações e nas estratégias de estudo adotadas por cada aluno. Para atender às necessidades da diversidade em sala de aula, é importante que os educadores adotem uma abordagem pedagógica inclusiva. Isso significa reconhecer e respeitar as diferenças individuais, adaptando as estratégias de ensino para atender aos diversos estilos de aprendizagem e proporcionar um ambiente acolhedor e respeitoso para todos os alunos.

Ao reconhecer e abraçar a diversidade em todas as suas formas, a sala de aula se torna um espaço enriquecedor, onde cada criança tem a oportunidade de se expressar, aprender e se desenvolver de acordo com suas características e potenciais únicos.

Como visto, a sala de aula é um espaço que abriga uma variedade de tipos de diversidades, que vai além da cultural, que envolve diferenças de gênero, classe social, etnia, nacionalidade, região e língua, a uma diversidade de habilidades, estilos de aprendizagem, diversidades socioeconômicas e outras. Cada aluno traz consigo uma combinação única dessas diversidades, o que requer uma abordagem pedagógica inclusiva. Além disso, a diversidade

socioeconômica também está presente, que se refere às diferenças de renda, nível educacional, ocupação dos pais ou responsáveis, acesso a recursos médicos e oportunidades disponíveis para os alunos.

Os alunos podem vir de origens diferentes e ter realidades socioeconômicas distintas, podem vir de famílias com recursos financeiros mais limitados, enquanto outros podem ter maior estabilidade financeira. Essas diferenças socioeconômicas podem influenciar a disponibilidade de recursos educacionais, como materiais escolares, acesso à tecnologia, oportunidades extracurriculares e até mesmo alimentação adequada.

Ao reconhecer e respeitar as características e necessidades individuais de cada aluno, a escola cria um ambiente propício para o seu desenvolvimento integral. Respeitar a diversidade não se limita apenas à aceitação das diferenças, mas também implica em oferecer igualdade de oportunidades de aprendizagem e participação ativa na vida escolar. Isso requer do professor a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, que considerem as particularidades de cada aluno.

Em vista disso, os professores são os principais responsáveis por planejar e implementar as práticas pedagógicas que promovem a aprendizagem dos alunos. No entanto, é preciso esclarecer que muitas vezes, eles são influenciados por fatores externos, como o currículo escolar e as políticas educacionais. Essas diretrizes podem tanto promover a inclusão, como também apresentar desafios ou lacunas em relação ao processo de inclusão.

A proximidade entre professores e estudantes, em sala de aula, possibilita uma melhor compreensão das necessidades individuais de cada aluno e favorece ao docente a possibilidade de adaptar as estratégias de ensino de forma inclusiva, bem como identificar aqueles alunos que possam se sentir excluídos ou desfavorecidos. Daí a escolha da figura do professor para participação da pesquisa de campo.

Dado o exposto, o primeiro passo na pesquisa de campo foi realizar visitas às instituições escolares e estabelecer contato com os gestores para apresentar o projeto de pesquisa e solicitar sua autorização para condução do estudo. Em seguida, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética da Universidade de Jataí para análise e aprovação. Essa etapa foi realizada visando garantir a conformidade ética e a proteção dos participantes envolvidos na pesquisa.

Após a aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Jataí, foi realizado novo contato com os gestores das instituições escolares para agendar a apresentação do projeto aos professores. Durante a visita, foi informado que era necessário obter uma autorização da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC) para concluir a pesquisa. Diante desta informação, foi aberto um processo na SEDUC-GO para solicitar a autorização da pesquisa nas

instituições estaduais envolvidas no projeto de pesquisa. Assim, a pesquisa de campo foi realizada cumprindo todos os requisitos institucionais e normas solicitadas.

Subsequente à aprovação de todos os requisitos, foi feito um novo contato com os gestores de cada instituição. E, conforme sugestão destes gestores, o projeto de estudo foi apresentado pela pesquisadora aos professores participantes, durante o trabalho coletivo realizado nas instituições no cumprimento do calendário escolar da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC. Cada professor participante recebeu uma cópia do TCLE para sua própria documentação e o pesquisador arquivou a sua cópia juntamente com os demais documentos enviados ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP. Dessa forma, assegurou-se a conformidade ética e o respeito aos direitos dos participantes envolvidos no estudo.

Após aprovação pelo comitê de ética, deu-se início a apresentação do projeto de pesquisa nas instituições escolares. Como mencionado antes, foi apresentado o projeto aos professores no dia do trabalho coletivo, aqueles que concordavam assinavam de imediato o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE assumindo o compromisso de apoiar o desenvolvimento da pesquisa. Apesar de os professores terem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), nem todos responderam ao questionário, uma vez que a participação era voluntária. Recebeu-se um total de 38 respostas no questionário, entretanto, verificou-se que três professores responderam o questionário duas vezes, apresentando respostas semelhantes. Dessa forma, para fins de análise, serão consideradas válidas apenas 35 respostas, representando o número de participantes únicos e garantindo a integridade e precisão dos dados coletados.

Vale ressaltar que no momento da apresentação do projeto de pesquisa, também foi solicitado a todos os professores que se comprometeram em participar do estudo, o preenchimento de uma ficha de dados – ver apêndice B, na qual eles preencheriam com o seu nome, instituição que atuam e número de telefone (*WhatsApp*). Com todas assinaturas de anuências finalizadas, foi enviado o questionário via aplicativo *WhatsApp*, dispensando a presença do pesquisador e do professor na unidade escolar.

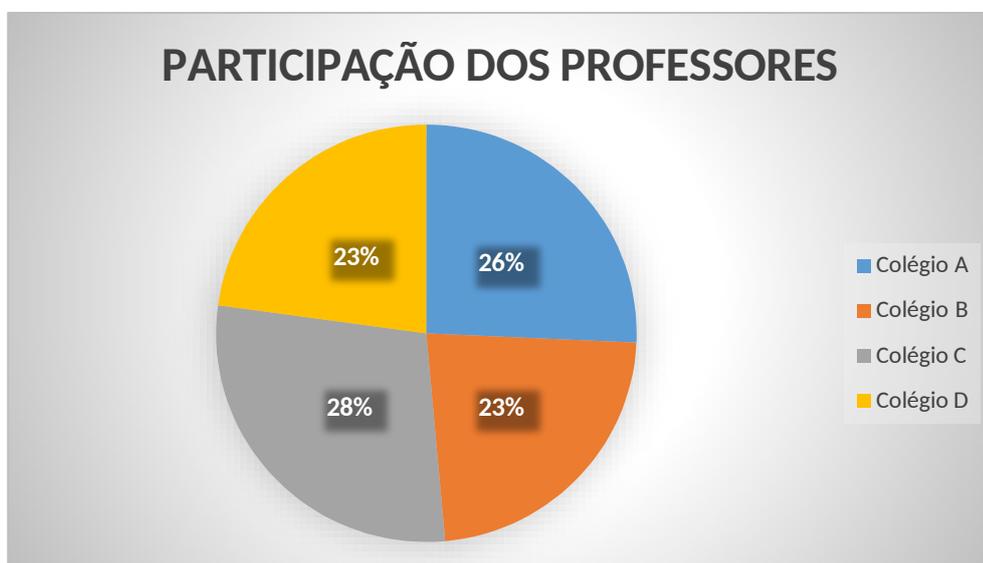
Quatro instituições de uma mesma região da rede estadual de educação da cidade de Goiânia - Goiás foram selecionadas, duas delas de Centros de Ensino de Período Integral e duas de período parcial. Essa escolha estratégica de proximidade permitiu uma análise aprofundada dentro de um contexto local, considerando características socioeconômicas, culturais e demográficas semelhantes entre essas instituições. A proximidade geográfica entre as escolas possibilitou a identificação de padrões, tendências e particularidades comuns, tornando os resultados mais confiáveis e representativos.

Conforme consta no apêndice "A", foram elaboradas sete questões de pesquisa, das quais seis eram de natureza objetiva e uma discursiva. Um total de 55 questionários foram enviados para coleta de dados, dos quais 38 respostas foram recebidas. Contudo, após uma análise, optou-se por considerar apenas 35 respostas válidas, uma vez que três professores responderam o questionário duas vezes, com respostas objetivas e discursivas bastante semelhantes.

Para garantir o sigilo das instituições envolvidas, serão utilizados nomes fictícios para referenciar as escolas, a saber: Colégio A, Colégio B, Colégio C e Colégio D. Quanto às respostas discursivas dos professores, serão identificadas por números conforme à ordem de resposta. Em outras palavras, o primeiro professor a responder será nomeado como "Professor 1", o segundo como "Professor 2" e assim sucessivamente. Adicionalmente, é relevante informar que o Colégio A possui um quadro de 17 professores no turno matutino, o Colégio B conta com 12 professores, o Colégio C também com 12 professores, enquanto o Colégio D abriga 14 professores no turno vespertino.

Observe o gráfico 4, ele traz a representação de participação dos professores por Colégio.

Gráfico 4: Levantamento de participação dos professores por Colégio.



Fonte: Elabora pela autora da pesquisa

Nota-se no gráfico 4, acima, que o número de professores participantes foi semelhante em cada um dos quatro Colégios (A, B, C e D). Essa distribuição equilibrada de participantes por instituição contribui para a representatividade do estudo, permitindo uma análise abrangente e comparativa dos dados coletados.

É pertinente ressaltar que apenas três categorias serão aprofundadas nesta pesquisa, entretanto isso não diminuirá a importância das demais. É importante reconhecer conexão entre tais categorias e as demais a fim de considerá-las como potenciais áreas de pesquisa futura, atingindo uma visão mais abrangente e inclusiva da educação.

É importante destacar que a seleção das categorias a serem aprofundadas nesta pesquisa foi baseada no número de respostas recebidas pelos professores participantes. Dessa forma, as três categorias com maior quantidade de respostas foram escolhidas para análise mais detalhada: Estrutura familiar, pessoas com deficiência e Classe social/pobreza.

Na figura 2, está representado o levantamento de dados referentes às questões de 1 a 4 do questionário. Essas questões foram, cuidadosamente, elaboradas com o objetivo de analisar e identificar o perfil dos professores participantes da pesquisa na busca de obter informações relevantes sobre o gênero, idade, anos de experiência profissional e as áreas de atuação. Ao coletar esses dados, foi possível estabelecer de forma abrangente o perfil dos professores envolvidos na pesquisa e, assim, a possibilidade de identificar a existência de um perfil específico ante as análises dos resultados da pesquisa referente às questões 5, 6 e 7.

Figura 2: Perfil dos professores na Pesquisa de Campo



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa

Ao comparar os perfis das três categorias, conforme apresentado na figura 2, Estrutura Familiar, Pessoas com Deficiência e Classe Social/Pobreza, podemos observar algumas semelhanças:

- **Gênero:** Em todos os aspectos (Estrutura Familiar, PcD e Classe Social/Pobreza) há uma proporção equilibrada entre professores do gênero feminino e professores do gênero masculino, indicando uma representação relativamente igualitária de gênero entre os participantes da pesquisa de campo. O resultado igualitário de gênero, na análise da pesquisa de campo, é um aspecto positivo, pois indica uma representação equilibrada entre professores do gênero feminino e masculino. Importante ressaltar que a influência do gênero nas respostas das questões pode variar de acordo com o contexto e as crenças individuais dos professores. É possível que os professores, conscientes ou inconscientemente, possam ter diferentes posicionamentos em relação as repostas propostas no questionário. Ao ter professores de ambos os gêneros, os alunos são expostos a diferentes perspectivas, experiências e habilidades, o que enriquece o processo de aprendizagem. Além disso, a presença equilibrada de mulheres e homens na docência ajuda a desconstruir estereótipos de gênero e promover igualdade de oportunidades para todos os estudantes. No contexto da educação inclusiva, a representação igualitária de gênero entre os professores reforça a importância de defender a diversidade e garantir que todos os alunos se sintam acolhidos e representados em sala de aula.
- **Idade:** A análise dos dados revela pequenas diferenças em relação à faixa etária dos professores nos três aspectos: Estrutura Familiar, PcD e Classe Social/Pobreza, observamos pequenas diferenças na questão da idade. No aspecto de Estrutura Familiar, a maioria dos professores está concentrada nas faixas etárias de 31 a 40 anos e de 41 a 50 anos. No aspecto de PcD, os professores são, predominantemente, na faixa etária de 31 a 40 anos e de 51 a 60 anos de idade. Já na categoria de Classe Social/Pobreza, os professores também apresentam maior representação na faixa etária de 31 a 40 anos de idade, seguida por um resultado igual nas faixas etárias de 41 a 50 anos e 51 a 60 anos de idade. Embora a idade possa ser um fator relevante a ser considerado em uma pesquisa de campo, é importante reconhecer que nem sempre pode haver uma relação direta entre a faixa etária dos participantes e suas respostas no ensino. E, especificamente nesta pesquisa, não podemos afirmar com certeza que a faixa etária dos participantes teve uma influência direta nas respostas relacionadas ao ensino. Isso porque, cada indivíduo é único em termos de suas vivências, conhecimentos e

habilidades, independentemente de sua idade. Portanto, é necessário considerar uma abordagem mais abrangente e inclusiva que leve em conta aspectos múltiplos e variáveis para compreender as influências profundas que moldam as respostas dos participantes.

- **Atuação Profissional:** Também é semelhante nas três categorias (Estrutura familiar, PcD e Classe Social/Pobreza), pois a soma do total de professores que responderam nessas categorias, basicamente 50% atuam na educação básica (2ª fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Isso pode indicar que esses professores têm experiência e conhecimento em lidar com alunos de diferentes etapas de ensino. Essa similaridade nos resultados sugere que a atuação nos dois níveis de ensino é uma característica comum entre os professores, independentemente da categoria.
- **Anos de Prática:** Novamente, os resultados entre as categorias (Estrutura familiar, PcD e Classe Social/Pobreza) são similares. Foi observado um quantitativo semelhante de profissionais com experiência nas faixas de 11 a 15 anos e 21 a 25 anos de prática. Esses resultados indicam a presença de um grupo de professores com uma trajetória significativa no campo educacional, o que pode trazer benefícios para a qualidade do ensino, mas não deve ser vista como o único reflexo para avaliar esse critério. Embora, seja válido reconhecer a importância da experiência dos professores no campo educacional, é importante ressaltar que nem sempre os anos de prática está diretamente conectada à qualidade do ensino. A experiência por si só não garante uma prática pedagógica eficaz. É fundamental que os professores também estejam atualizados em relação às novas metodologias, abordagens e demandas da educação contemporânea.

As semelhanças encontradas nos perfis dos aspectos indicam que os participantes da pesquisa compartilham algumas características comuns em relação ao gênero, a faixa etária, atuação profissional e aos anos de prática. Esses resultados sugerem que existe uma proporção equilibrada entre professores e professoras, bem como uma distribuição similar na atuação nas duas etapas de ensino. Além disso, observa-se que um número significativo de professores possui uma experiência de 21 a 25 anos de prática, e uma parte dos professores estão na faixa etária de 31 a 40 anos de idade. Importante mencionar que, na análise destes dados, foi levado em consideração o fator idade, abrangendo uma faixa etária de 10 anos, ao passo que o aspecto relacionado à prática foi avaliado em um intervalo de 5 anos apenas. Essas informações fornecem indícios sobre a composição desse grupo de participantes e podem ser úteis para compreender o contexto educacional em que atuam.

Observe a tabela a seguir, que traz o levantamento das respostas referentes à questão objetiva, ou seja, a questão de número cinco – Considerando o processo de educação inclusiva, quais das categorias abaixo mais impactam o processo de aprendizagem em sala de aula? Marque 3 alternativas:

Tabela 1: Respostas dos professores quanto as categorias que mais impactam no processo de aprendizagem em sala de aula.

CATEGORIAS	COLÉGIO	COLÉGIO	COLÉGIO	COLÉGIO
	A	B	C	D
Estrutura familiar	7	7	10	6
Pessoas com deficiências	7	6	3	7
Classe social/pobreza	3	5	5	4
Capital cultural	1	2	3	0
Orientação sexual – LGBTQIAPN+	2	1	1	0
Origem racial/etnia	2	0	0	1
Religião	0	1	0	1
Obrigatoriedade de ir à escola	1	0	0	0
Falta de interesse por parte dos alunos	0	0	1	0
Falta de compromisso dos pais	0	0	0	1
Gênero: masculino e feminino	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa

Ao analisar os dados apresentados na tabela 1, considerando as categorias mencionadas nos quatros Colégios (A, B, C e D), é possível observar algumas variações. No que diz respeito:

Os dados mostraram uma diversidade de respostas entre os colégios nas diferentes categorias. É interessante observar que na categoria "Estrutura familiar", houve um alto registro de resposta em todos os colégios, indicando uma participação ativa dos participantes nesse aspecto.

Por outro lado, nas categorias "Origem racial/etnia", "Religião" e "Capital cultural", houve uma limitação de respostas em alguns colégios, não registrando nenhuma resposta. Isso pode indicar uma menor diversidade nesses aspectos específicos, refletindo possíveis desafios em relação à inclusão e representatividade de determinados grupos.

Em relação à categoria "Pessoas com deficiência", é importante destacar que os Colégios A e D apresentaram o maior número de registros de resposta, indicando uma possível conscientização e engajamento nessas questões. No entanto, o Colégio C teve o menor número de registros, o que pode sugerir uma necessidade de maior atenção e investimento nessa área.

Quanto à categoria "Orientação sexual - LGBTQIAPN+", observa-se uma distribuição equilibrada de respostas entre os colégios, indicando uma participação relativamente igualitária

nesse aspecto. No entanto, é importante ressaltar que o Colégio D não teve registros de resposta nessa categoria, o que pode indicar uma possível falta de inclusão ou representatividade para essa comunidade nesse contexto específico.

Em relação à categoria "Classe social/pobreza", observa-se uma distribuição variada de respostas entre os colégios, sem um padrão claro de participação. Essa diversidade de respostas pode refletir a realidade socioeconômica dos alunos de cada colégio e ressaltar a importância de uma abordagem sensível e equitativa em relação às diferenças socioeconômicas.

Esses dados fornecem uma perspectiva ampla das respostas dos participantes em diferentes categorias. Essas informações podem ser úteis para compreender as realidades e necessidades dos alunos em cada colégio, destacando áreas em que podem ser necessárias ações de inclusão, representatividade e sensibilização para promover um ambiente educacional mais equitativo e diversificado.

Os três últimos aspectos representados na tabela 1, sobre a obrigatoriedade de ir à escola, a falta de interesse por parte dos alunos e a falta de compromisso dos pais, foram citadas pelos próprios professores participantes da pesquisa. Na questão de número cinco do questionário, havia a opção de "outros", permitindo aos professores mencionarem outros aspectos que não estivessem listados, mas que consideravam relevantes para a aprendizagem dos alunos da escola inclusiva, que possivelmente poderia indicar questões específicas e individuais não encaixa diretamente nas categorias pré-estabelecidas.

A resposta registrada no Colégio A sobre a obrigatoriedade de ir à escola indica uma perspectiva ou preocupação específica relacionada a esse aspecto, como possíveis restrições ou desafios enfrentados pelos alunos ou suas famílias em relação à instituição.

Uma resposta registrada no Colégio C, sobre a falta de interesse por parte dos alunos, reflete uma preocupação específica relacionada à motivação e engajamento dos alunos na aprendizagem. Isso pode estar relacionado a fatores individuais, métodos de ensino, conteúdos curriculares ou outras questões que geraram a disposição dos estudantes em participar ativamente das atividades escolares.

Uma resposta registrada no Colégio D sobre a falta de compromisso dos pais pode indicar uma percepção de falta de envolvimento, participação ou suporte por parte dos responsáveis pelos alunos. Isso pode afetar o desempenho e o progresso educacional, pois a colaboração entre a escola e a família é fundamental para o sucesso pedagógico.

Esses aspectos destacam a importância de considerar as perspectivas individuais e as situações específicas de cada contexto escolar. A inclusão da opção "outros" na pesquisa

permitiu que tópicos particulares, e não abordadas nas questões, ampliassem uma compreensão dos desafios e preocupações enfrentados na educação.

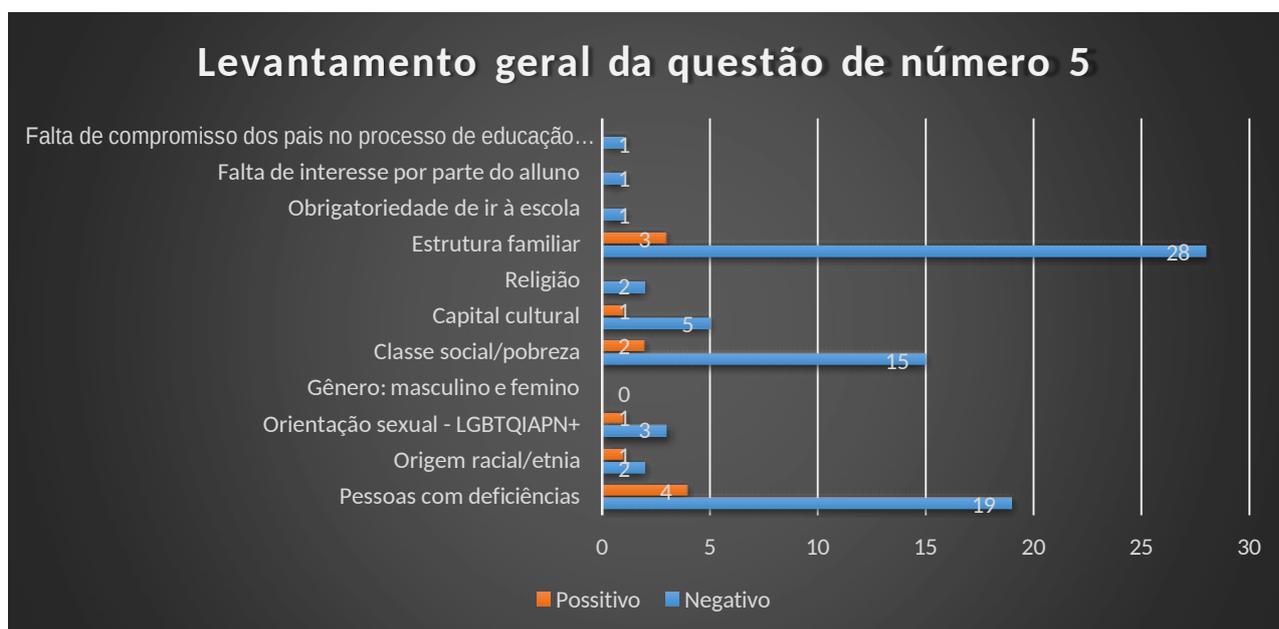
É importante destacar que a categoria de gênero: referente aos aspectos masculinos e femininos, não apresentou registro de respostas em nenhum dos colégios. Isso pode indicar diversas possibilidades, como a falta de conscientização sobre a importância de discutir o assunto, a ausência de uma percepção clara sobre as diferenças de gênero no contexto escolar ou até mesmo a preferência dos participantes em não responder a essa questão específica.

É válido ressaltar que a falta de registro de respostas para a categoria de gênero pode ser um reflexo de questões culturais, tabus ou estereótipos relacionados à discussão do tema. Isso pode ser consequência das pessoas se sentirem desconforto ou insegurança ao expressar suas opiniões ou identidades de gênero, especialmente em um contexto educacional.

Essa ausência de respostas pode indicar a necessidade de promover um ambiente mais inclusivo e seguro para que os alunos, professores e demais membros da comunidade escolar possam discutir abertamente questões de gênero, desconstruir estereótipos e promover a igualdade de gênero. É fundamental criar espaços de diálogo e sensibilização que incentivem a participação ativa e a compreensão dessa diversidade, visando a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo.

Ainda, referente à questão de número cinco, o gráfico 5 traz a representação da participação total dos quatro Colégios (A, B, C e D) e registros de respostas, fornecendo uma visão geral das categorias identificadas pelos professores durante a pesquisa.

Gráfico 5: Levantamento das respostas do questionário aplicado nas quatro escolas da rede estadual de Goiânia



Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa

As categorias mencionadas na pesquisa podem impactar tanto de forma positiva quanto negativa no processo de aprendizagem dos alunos, e essa percepção pode variar de acordo com a visão e abordagem de cada professor. Durante a pesquisa de campo, constatou-se esta abordagem tendo uma variação nas marcações nos modos positivos e negativos.

Os professores que indicaram o impacto positivo de categorias como a influência da estrutura familiar, o papel da classe social, a valorização da diversidade na sala de aula e a inclusão de pessoas com deficiências reconhecem que esses elementos podem proporcionar oportunidades de aprendizado enriquecedoras. Eles percebem que a presença de uma estrutura familiar motivada e de suporte, a oferta de oportunidades educacionais a partir da classe social e a valorização da diversidade podem criar a construção de um ambiente escolar que promove a empatia, a compreensão mútua e a formação de relações saudáveis entre os alunos. Essas categorias são vistas para os professores participantes da pesquisa, como fatores que impulsionam o desenvolvimento integral dos alunos, estimulando a aprendizagem, o respeito e a convivência harmoniosa no ambiente escolar.

Por outro lado, professores participantes da pesquisa concentraram-se nos desafios e dificuldades associados a essas categorias, percebendo que elas podem representar obstáculos ao processo de aprendizagem. Eles podem destacar as barreiras que os alunos enfrentam devido a questões como falta de recursos, distinção, obstáculos enfrentados por alunos com deficiências, desigualdades sociais e familiares, entre outros fatores.

As questões de números seis e sete estão relacionadas à questão de número cinco e as mesmas abordam as categorias selecionadas pelos professores e seu impacto no processo de aprendizagem dos alunos. A questão de número seis permite aos professores indicar de que modo essas categorias selecionadas por eles, afetam o processo de aprendizagem em sala de aula – se de modo “positivo” ou “negativo”, sendo cuidadosamente elaborada para evitar restrições ou sugestões prévias de respostas em relação ao impacto das categorias na aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, a referida questão fornece aos professores total liberdade para escolha da resposta, sem direcionar para uma influência negativa ou positiva. O intuito é permitir que compartilhem suas visões de forma aberta, promovendo uma análise mais ampla e diferenciada dos efeitos das categorias selecionadas por cada deles.

Já a questão sete oferece a oportunidade de justificar o motivo pelo qual selecionaram determinadas categorias e o porquê do impacto, positivo ou negativo, no processo de aprendizagem dos alunos. Essa questão visa proporcionar um espaço para os professores

compartilharem suas reflexões, experiências e conhecimentos, fornecendo dados valiosos que enriquecem a compreensão da pesquisa.

Se observar o gráfico 5, é possível constatar que a categoria "estrutura familiar" recebeu a maior quantidade de registros de respostas, 28 no total. De acordo com os professores participantes, a referida categoria foi identificada como o fator que exerce o maior impacto “negativo” no processo de aprendizagem de alunos da escola inclusiva.

Essa constatação ressalta a relevância em considerar o contexto familiar dos estudantes ao desenvolver estratégias e políticas educacionais inclusivas, reconhecendo a influência que a família pode ter no desempenho escolar e no bem-estar dos alunos. Esses resultados fornecem subsídios importantes para a criação de intervenções e suporte adequados, visando promover uma educação inclusiva mais eficaz e adaptada às necessidades dos alunos.

Ainda referente ao modo “negativo”, os resultados da pesquisa revelaram que as categorias "pessoas com deficiências" e "classe social/pobreza" receberam uma quantidade significativa de respostas dos professores, sendo as mais mencionadas após a categoria "estrutura familiar". Tal postura indica que os docentes reconhecem a importância desses dois fatores no contexto da aprendizagem dos alunos em uma escola inclusiva.

A categoria "pessoas com deficiência" destaca a necessidade de atender às demandas específicas de alunos que se encaixam nessa categoria, fornecendo-lhes suporte adequado e promovendo a integração em todas as atividades educacionais.

Já a categoria "classe social/pobreza" evidencia a influência dos aspectos socioeconômicos na aprendizagem, destacando a importância de garantir igualdade de oportunidades e recursos para todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica. Esses resultados enfatizaram a proteção de abordar questões relacionadas à diversidade e inclusão, buscando estratégias efetivas para superar os desafios enfrentados pelos alunos nessas áreas.

Ao analisar os dados da questão seis do questionário, observamos que apenas seis professores assinalaram a opção de modo "positivo". De acordo com esses resultados, a categoria "Pessoas com Deficiência" foi a que obteve o maior número de respostas, indicando que esses professores acreditam que essa categoria pode contribuir de forma positiva para o processo de aprendizagem dos alunos. Em segundo lugar, a “Estrutura Familiar” recebeu votos positivos, seguidos pela categoria de “Classe Social/Pobreza”, que obteve dois votos nessa opção, como apresentado no gráfico 5. Esses resultados sugerem que os participantes da pesquisa reconhecem a importância dessas categorias no contexto educacional e identificam seu potencial positivo na promoção da aprendizagem dos alunos.

É importante ressaltar que a categoria de “Gênero” não obteve nenhum registro de respostas na questão que avaliava seu impacto no processo de aprendizagem. Diante disso, pode-se dizer que os professores participantes da pesquisa não indicaram se acreditam que o gênero dos alunos influencia negativa ou positivamente seu desenvolvimento educacional.

Essa ausência de respostas pode ser interpretada de diferentes maneiras: como falta de consciência sobre a influência do gênero ou falta de percepção de seu impacto em sala de aula. No entanto, é importante considerar a necessidade de abordar e refletir sobre a influência do mesmo no contexto educacional, a fim de promover uma educação inclusiva e igualitária para todos os alunos.

Ao reconhecer as influências negativas, como a falta de recursos, falhas ou dificuldades de acesso, é possível buscar estratégias para superar essas barreiras e promover um ambiente de aprendizagem mais equitativo. E, ao considerar o impacto positivo, como a valorização da diversidade, a criação de oportunidades igualitárias e a promoção de uma educação inclusiva, podemos destacar boas práticas e experiências bem-sucedidas que podem ser replicadas em outras instituições de ensino.

2.1. A relação família escola e aluno

Considerando os resultados da pesquisa, nota-se que a estrutura familiar, segundo os professores pesquisados, tem uma grande influência no processo de aprendizagem dos alunos, seja de forma positiva ou negativa. Sabe-se que a família desempenha um papel fundamental na vida dos alunos, pois é nesse ambiente que eles constroem suas primeiras experiências e recebem os primeiros estímulos cognitivos e emocionais. Sem dúvida, uma estrutura familiar estável, acolhedora e que valoriza a educação pode contribuir para um ambiente propício ao aprendizado, estimulando o desenvolvimento dos alunos. No entanto, por outro lado, famílias desestruturadas, marcadas por conflitos, instabilidade emocional e falta de apoio podem prejudicar o processo educativo, afetando a motivação e o desempenho dos estudantes. Veja algumas falas dos professores participantes da pesquisa justificando seu registro no questionário, enquanto modo de impacto negativo:

***Professor 3**¹⁷ - Acredito que a falta de estrutura familiar é o principal problema enfrentado nas escolas, mas se tratando da classe social também tem grande parte no déficit de aprendizagem.*

¹⁷ Dados transcritos, literalmente, como escrito pelos professores participantes da pesquisa de campo no momento da coleta de dados.

Professor 13¹⁸ - [...] falta da estrutura familiar, reflete com um percentual gigantesco de adolescentes que precisam se dedicar ao trabalho, como renda para se manter e por vezes prover a família, jovens desacreditados e desestimulados a aproveitarem a oportunidade de estudar, pois vem de um ciclo vicioso familiar que não tem o hábito de leitura, acesso à cultura e entretenimento. E infelizmente, a ausência da família como célula primária de assistência e cuidados deixa a desejar com relação aos jovens da nossa escola em questão.

Professor 15¹⁹: A falta de estrutura familiar leva ao desestímulo, pois, a falta de uma referência positiva dos estudos não dão a dimensão necessária para que o estudante veja a escola como algo importante e necessária na sua formação.

Professor 29²⁰ - Quando não tem-se o respaldo familiar, com sua estrutura e orientação/informação, dificulta-se o processo ensino aprendizagem, ou ao menos o retarda de forma negativa.

Professor 35 - Geralmente as famílias são ausentes no processo ensino-aprendizagem, não acompanham "a rotina escolar" dos filhos, o resultado é o baixo rendimento, a falta de compromisso e de interesse.

As falas dos professores evidenciam a importância da estrutura familiar no processo de aprendizagem dos alunos. Eles destacam que a falta de uma estrutura familiar sólida e presente pode ter um impacto negativo na motivação, no comprometimento e no interesse dos estudantes em relação aos estudos. A ausência de apoio, orientação e estímulo por parte da família pode levar os alunos a enfrentarem dificuldades no desenvolvimento de habilidades educacionais. Uma estrutura familiar sólida pode variar em sua composição, podendo incluir pais, filhos, avós ou outros membros, mas o fator essencial é a presença de interações positivas e saudáveis que contribuem para o bem-estar emocional, psicológico e social de todos os envolvidos.

No modo de impacto positivo, o professor 18 justifica:

Professor 18²¹ - Se o aluno sabe acompanhar a família dele e convive bem na casa dele, o aluno também vai saber conviver em sociedade na escola.

A fala do professor ressalta a importância do respeito e da convivência saudável no ambiente familiar como um aspecto positivo para o desenvolvimento social e interpessoal dos alunos. Ao afirmar que se o aluno tem, em sua família, uma boa convivência, ele também terá habilidades para conviver em sociedade, e, por conseguinte, na escola. Essa fala destaca a importância da formação de valores e comportamento, desde o ambiente familiar.

¹⁸ Dados transcritos, literalmente, como escrito pelos professores participantes da pesquisa de campo no momento da coleta de dados.

¹⁹ Dados transcritos, literalmente, como escrito pelos professores participantes da pesquisa de campo no momento da coleta de dados.

²⁰ Dados transcritos, literalmente, como escrito pelos professores participantes da pesquisa de campo no momento da coleta de dados.

²¹ Dados transcritos, literalmente, como escrito pelos professores participantes da pesquisa de campo no momento da coleta de dados.

2.1.1. A diversidade das configurações familiares na contemporaneidade

A família é o primeiro grupo social que a pessoa tem contato, por isso ao ter acesso a um novo grupo social (escola), o aluno pode ter relações de conflitos, caso família e escola não estabeleçam um diálogo, um trabalho de cooperação e colaboração em prol do desenvolvimento da criança. Segundo Carvalho (2004) apud Freire (2020), pesquisas realizadas indicam que o mal desempenho escolar dos alunos pode ter relações com a família ou com a escola. A autora esclarece

que essa relação depende tanto do consenso de ambas as instituições [...] é uma relação permeada por conflitos e tensões, visto que, ao mesmo tempo que se almeja que os pais participem, professores podem não gostar quando essa relação adentra o trabalho pedagógico ou a atividade profissional deles; ainda, há famílias que participam mais que outras (CARVALHO, 2004, apud FREIRE, 2020, p. 19).

Importante ressaltar que hoje os grupos familiares apresentam configurações diversas daquelas ditas “tradicional” (pai, mãe e filho), na qual cada um tem seu papel definido: o pai responsável pelo sustento da família, a mãe responsável pelos afazeres domésticos e educação dos filhos e estes, a obrigação de obedecer àqueles (FREIRE, 2020). Mudanças como a inserção da mulher no mercado de trabalho, alterações nos hábitos alimentares e a ida precoce das crianças ao ambiente escolar são alguns dos aspectos que tem contribuído para as novas organizações familiares.

O professor precisa estar ciente de que, se existem 40 alunos em sala de aula, ali há quarenta famílias diferentes, com características próprias, e, mesmo que sejam de uma mesma configuração familiar, as relações entre os membros desta família serão únicas.

Freire (2020) caracteriza família como um conjunto de pessoas que convivem e se cuidam mutuamente, não levando em consideração os “laços de sangue”. Considerando tal afirmação, explicita a diversidade de fatores que pode diferenciar a formação da família e que ser a realidade dos alunos. Apresentam-se a seguir diferentes exemplos de configurações familiares, de acordo com Freire (2020):

Família nuclear com filhos biológicos; Família extensa com várias gerações; Família adotiva; Casal heterossexual sem filhos; Família monoparental; Família de casal homossexual (com ou sem filhos) Pessoas que vivem juntas, sem laços legais, independente de parentesco, mas com cuidados mútuos entre os membros (FREIRE, 2020, p. 12).

Segundo Freire (2020) as autoras Martins e Szymanski (2004) realizaram uma pesquisa com crianças em estado de abandono, na Fundação Casa, para identificar a concepção que essas crianças têm de família. Durante as brincadeiras de faz de contas, constatou-se que as crianças seguem o modelo da família nuclear, mesmo não sendo sua realidade, as crianças dramatizam papéis de pai, mãe, filhos e um rotina organizada de uma família tradicional, aquelas divulgadas

pelos meios de comunicação, desenhos animados, propagandas na televisão, conhecidas, popularmente, também como “família margarina”. O interessante que fora observado, que mesmo vindo de uma família conturbada e convivendo com pessoas que não são seus parentes, eles dramatizam uma família harmoniosa.

A escola é um espaço onde a criança tem acesso, podendo se diferenciar do seu ambiente familiar, muitas vezes permeado por desafios e problemas. Nesse contexto, os educadores devem assumir o papel de facilitadores, inspirados pela obra “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire (2019). Eles devem estar atentos para identificar quaisquer indiferenças nas relações dos alunos com seus colegas, consigo mesmos e com o processo de construção do conhecimento. O professor não deve rotular um aluno como fracassado, nem mesmo diagnosticar com uma patologia qualquer ou encaminhar para um especialista como se ele fosse o problema, mas procurar identificar o real motivo de o aluno ter aquele comportamento. As salas de aulas são repletas de diversidade, pois cada aluno tem sua característica. Gomes (2019) denomina de patologização da dificuldade no processo de aprendizagem, essa prática do professor:

Esse processo de tratar o não aprender como um caso clínico desconsiderando questões político pedagógicas e culturais inerentes ao sistema educacional transferindo para o estudante a responsabilidade pelo baixo desempenho sobre a sua justificativa de que algo não funciona adequadamente em seu organismo é a que denominado como patologização da dificuldade no processo de aprendizagem (GOMES, 2019, p.21).

Mesmo considerando que a família tenha grande importância para o desenvolvimento do aluno na escola, não se deve dizer que essas diversidades de composição familiares podem ser a causa do insucesso ou fracasso escolar da criança. Alguns aspectos devem ser considerados segundo Freire (2020) “se a família age de forma violenta com a escola, é preciso perceber e reconhecer que as crianças apenas agem da forma como são tratadas (com violência, por exemplo)” (FREIRE, 2020, p.18).

Além das organizações de estruturas familiares, Freire (2020) cita também:

diferenças no modelo educativo, que pode ser de três formas: racional, humanista ou simbiosinérgico. A forma racional é aquele modelo em que os pais decidem pelos filhos; são geralmente autoritários e fazem uso da submissão e da ordem. No modelo humanista, os pais não são autoritários; eles são à criança o direito de escolha, de decisão. Conforme Szymanski (2011) pontua, nesse modelo educativo, a família reconhece as potencialidades e habilidades das crianças e as estimula, encoraja. O Simbiosinérgico é um modelo caracterizado por existir uma “cogestão”, sendo os membros da família (pais e filhos) parceiros. Aqui, pais e filhos reconhecem seus erros, as crianças são educadas de forma a ter consciência do que as ações realizadas geram; pais e filhos trocam experiências, vivências, emoções (BOUCHARD, 1988 apud FREIRE, 2020, p.17).

Cada arranjo familiar tem suas características específicas, no entanto a autora Szymanski apud Freire (2020) ressalta que não é possível apenas um modelo dominar determinada família. Pode acontecer de um modelo ser mais predominante que outro, mas que a maioria das vezes é possível presenciar mais de um modelo educativo na família. Freire (2020) lembra que, nas instituições escolares, esses modelos educativos também estão presentes, conforme cada gestão.

2.2. Valorizando a diversidade e a inclusão de pessoas com deficiência

Mantoan (2015) destaca os desafios enfrentados por muitos alunos brasileiros que vivem em condições de pobreza, deficiência, e sofrem com a exclusão escolar e social. Esses alunos são frequentemente rotulados e marginalizados, enfrentando dificuldades de aprendizagem, repetência e evasão escolar.

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso de toda ordem, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e social – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os sentidos. Eles são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como malnascidos e com hábitos que fogem ao protótipo do estudante da educação formal (MANTOAN, 2015, 32).

Segundo Mantoan (2015) é importante reconhecer e combater essas desigualdades que afetam esses alunos, tanto em termos de acesso à educação de qualidade quanto no combate aos estigmas e preconceitos que podem afetar autoestima e desenvolvimento destes estudantes. É fundamental implementar políticas e práticas educacionais inclusivas e equitativas, garantindo a igualdade de oportunidades para todos, independentemente de suas condições socioeconômicas.

Vale evidenciar que implementar políticas públicas e práticas inclusivas é um desafio importante nas instituições escolares. A escola inclusiva busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade em um ambiente de interação e acolhedor. Isso envolve a adoção de medidas que promovam a equidade, a diversidade e a participação ativa de todos os alunos. Esse um processo contínuo e desafiador, que requer o comprometimento de todos os envolvidos das instituições escolares para garantir que nenhum aluno seja deixado para trás. Que segundo Drucker (1995):

As instituições sem fins lucrativos existem por causa da sua missão. Elas existem para fazer uma diferença na sociedade e na vida dos indivíduos. Elas existem por causa da sua missão e isto nunca deve ser esquecido. [...] Teremos de examinar a missão muitas vezes, para determinar se ela precisa ser refocalizada devido a mudanças demográficas, porque devemos abandonar algo que não produz resultados e consome

recursos, porque atingimos um objetivo (DRUCKER, 1995, p. 33 apud SASSAKI, 2010, p.125).

A pesquisa de campo desempenha um papel essencial na avaliação e compreensão do impacto das políticas e práticas inclusivas na educação, especialmente no que se refere aos alunos com deficiência, categoria identificada como a segunda mais votada pelos participantes. Segundo justificativas dos professores, esses alunos podem enfrentar uma variedade de desafios e limitações que afetam seu processo de aprendizagem, exigindo abordagens pedagógicas adaptadas e recursos específicos. Essas dificuldades podem abranger desde dificuldades de comunicação e interação social a deficiências cognitivas que dificultam a compreensão de conceitos mais complexos. Conforme justificativa do professor 22:

Professor 22 ²²- *Pessoas com deficientes pobre e sem estrutura familiar está fadada ao insucesso, pois estás três engrenagens devem estar alinhadas para o sucesso do ensino espiritual.*

Essa fala do professor expressa uma visão limitada e estereotipada em relação ao potencial das pessoas com deficiência, sua condição socioeconômica e a influência da estrutura familiar. É importante ressaltar que o sucesso da pessoa, no ensino e na vida, não devem ser determinado, exclusivamente, por fatores como deficiência, pobreza ou estrutura familiar.

É preciso reconhecer que cada pessoa é única e possui potencial para o sucesso, independentemente de sua deficiência, condição socioeconômica ou estrutura familiar. É fundamental adotar uma abordagem inclusiva, oferecer suporte adequado, promover igualdade de oportunidades e criar um ambiente educacional que valorize a diversidade e o potencial de todos os estudantes.

As dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos com deficiência podem ser agravadas pela falta de recursos e apoio adequados nas escolas. Muitas vezes, esses alunos não têm acesso a materiais adaptados, equipamentos assistivos ou profissionais especializados, o que compromete ainda mais suas oportunidades de aprendizado, sendo estas as justificativas dos professores 31 e 38.

Professor 31 - *A escola não tem recursos humanos e materiais para atender com dignidade as crianças com deficiências. Na maioria das vezes o que ocorre é um processo de exclusão, há pouquíssima socialização positiva. Sobre a pobreza, creio que a escola só alcançará seus objetivos quando a merenda deixar de ser o primeiro motivo de muitos frequentarem as aulas.*

²² Dados transcritos, literalmente, como escrito pelos professores participantes da pesquisa de campo no momento da coleta de dados.

Professor 38 ²³- *Pessoas com deficiência: Faltam recursos e acessibilidade a essas pessoas que também têm o direito a educação de qualidade, o respeito às dificuldades e especificidade de cada uma delas.*

Constata-se, pelas falas dos referidos professores, a necessidade de políticas educacionais mais abrangentes, investimentos em infraestrutura e capacitação profissional, além de ações que promovam uma abordagem inclusiva em todas as etapas educacionais. É preciso superar as barreiras e, assim, garantir a igualdade de oportunidades e o respeito às necessidades e especificidades de cada aluno, seja ele com deficiência ou em situação de pobreza. A dependência da merenda escolar como principal motivo para a frequência às aulas revela a necessidade de atenção e suporte para as famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

2.2.1. Construindo elos para uma escola inclusiva

A inclusão é um processo contínuo que requer a construção de elos para conectar e envolver todos os membros da sociedade. É um chamado para superar barreiras e criar ambientes em que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, sejam valorizadas e respeitadas. Dubet (2008) “propõe a definir o que poderia ser uma escola justa. Não uma escola perfeita numa sociedade perfeita, destinada a indivíduos perfeitos, mas uma escola tão justa quanto possível ou, melhor ainda, uma escola o menos injusta possível”(DUBET, 2008, p. 9).

O autor destaca a busca por uma escola que seja o mais justa possível dentro das limitações e desigualdades presentes na sociedade. Ele reconhece que não é viável alcançar uma escola perfeita em uma sociedade perfeita, em que todos os indivíduos sejam perfeitos e as condições sejam ideais. No entanto, o objetivo é criar uma escola que minimize as injustiças e desigualdades, proporcionando oportunidades equitativas para todos os alunos, independentemente de suas origens sociais, habilidades ou circunstâncias pessoais. A ideia central é garantir que a escola seja um espaço onde os alunos possam desenvolver todo o seu potencial e ter acesso a recursos e oportunidades que lhes permitam alcançar uma vida plena e satisfatória (DUBET, 2008).

Dubet (2008) enfatiza a importância de estabelecer uma cultura comum dentro da escola, espaço onde os valores, normas e conhecimentos sejam compartilhados entre todos os alunos. Segundo a autora Dubet (2008) baseia sua argumentação da escola justa em três tripés

²³ Dados transcritos, literalmente, como escrito pelos professores participantes da pesquisa de campo no momento da coleta de dados.

fundamentais: igualdade de oportunidades, compartilhamento de uma cultura comum e a utilidade da formação.

Considerando os três pilares fundamentais propostos por Dubet (2008) – “igualdade de oportunidades, compartilhamento de uma cultura comum e a utilidade da formação” – foi desenvolvido um conjunto de tópicos relacionados à escola inclusiva. 1- A igualdade de oportunidades Dubet (2008) deverá ser abordada mediante discussão sobre a importância de proporcionar acesso equitativo à educação, eliminando barreiras e oferecendo suporte adequado para todos os alunos, independentemente de suas características individuais. 2 - O compartilhamento de uma cultura comum Dubet (2008) deverá ser explorado ao destacar a valorização da diversidade e a promoção de um ambiente escolar inclusivo, onde diferentes origens, perspectivas e experiências sejam reconhecidas e respeitadas. 3 - A utilidade da formação Dubet (2008) deverá ser discutida com enfoque na preparação dos alunos para uma participação ativa na sociedade, desenvolvendo habilidades e conhecimentos relevantes para suas vidas pessoais, profissionais e cidadãs.

Levando em conta a interligação desse tripé apoiado por Dubet (2008), buscamos construir uma abordagem inclusiva e abrangente, visando garantir a igualdade de oportunidades e a plena participação de todos os alunos no ambiente educacional.

2.2.1.1. Escola Inclusiva: igualdade de oportunidades para todos os alunos

Uma verdadeira escola inclusiva não faz distinções entre os alunos com base em suas origens, privilégios ou habilidades, ao contrário, elimina qualquer forma de discriminação, oferecendo educação de qualidade para todos, sem segregação ou ensino diferenciado. “Não há o que negociar quando nos propomos a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte, diferenciado para os mais e os menos privilegiados.” (MANTOAN, 2015, p.16). Adotar essa perspectiva, é criar um ambiente educacional que promova a igualdade de oportunidades a todos os alunos com acesso a recursos, apoio e oportunidades necessários para alcançar seu pleno potencial. Daí a importância de construir uma sociedade mais justa e igualitária, cuja educação seja um meio de empoderamento e transformação para todos os indivíduos.

Para Dubet (2008), esta questão de igualdade de oportunidades no contexto da escola inclusiva não se limita apenas a uma questão de justiça social, mas também está relacionada à construção de uma sociedade mais democrática e igualitária. O autor ressalta que é essencial garantir a todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais, o acesso pleno e igualitário aos recursos educacionais, bem como às oportunidades

de aprendizado e desenvolvimento. Isso implica em proporcionar adaptações e apoios, fundamentais, para que esses alunos possam participar ativamente da vida escolar, e, desse modo, terem suas potencialidades reconhecidas e desenvolvidas, alcançando o máximo de seu progresso educacional. A igualdade de oportunidades, nesse sentido, requer ações efetivas por parte das escolas e da sociedade como um todo, visando eliminar barreiras e, assim sendo, promover uma escola inclusiva que valorize a diversidade e respeite os direitos de todos os alunos.

[...] a igualdade das oportunidades é a única maneira de produzir desigualdades justas quando se considera que os indivíduos são fundamentalmente iguais e que somente o mérito pode justificar as diferenças de remuneração, de prestígio, de poder... que influenciam as diferenças de performance escolar (DUBET, 2008, p. 11).

Para uma compreensão mais clara da abordagem de Dubet (2008) em relação à igualdade de oportunidades, é fundamental reconhecer que todos os indivíduos devem ter as mesmas chances de alcançar o sucesso, independentemente de suas origens sociais, econômicas ou culturais. Ele argumenta, à vista disso, que o mérito individual deve ser o único critério para determinar as diferenças de desempenho escolar, em vez de fatores externos como capital cultural, econômico, social etc.

2.2.1.2. Reconhecer a diversidade e a inclusão por meio da cultura comum

Segundo Dubet (2008), a cultura comum desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão de todos os alunos. O autor destaca que a construção de uma cultura escolar inclusiva requer o reconhecimento e a valorização da diversidade como um elemento enriquecedor para toda a comunidade educacional. Nesse sentido, é essencial que a cultura escolar esteja aberta à pluralidade de experiências, habilidades e perspectivas, incluindo todos os alunos. Isso implica em criar um ambiente acolhedor, onde a diferença seja vista como uma oportunidade de aprendizado mútuo e crescimento, e onde as necessidades específicas desses alunos sejam atendidas de forma adequada. Além disso, a cultura comum também implica em promover a sensibilização e o respeito entre os estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar, incentivando a empatia, a solidariedade e a valorização das habilidades e potencialidades de cada indivíduo, independentemente de suas limitações. Dessa forma, a cultura comum se torna um pilar fundamental na construção de uma escola inclusiva e igualitária para todos.

A cultura comum pode também ser fundamentada no conceito de capital cultural de Bourdieu (2014) formulada pelo sociólogo a partir de 1960. Segundo autor, o capital cultural refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades e disposições adquiridas ao longo da vida,

por intermédio da socialização familiar, do acesso à educação formal e das experiências sociais. Na construção de uma cultura comum inclusiva, é necessário reconhecer e valorizar diferentes formas de capital cultural presentes na comunidade escolar. Isso implica em valorizar as diversas expressões culturais, linguagens e modos de conhecimento, proporcionando oportunidades equitativas para que todos os alunos possam expressar sua identidade e mobilizar seu capital cultural em prol do aprendizado e do desenvolvimento. Ademais, é preciso combater as desigualdades de acesso a esse capital, garantindo que todos os alunos tenham a chance de ampliar e diversificar seu repertório cultural, independentemente de suas origens sociais ou econômicas. Dessa forma, ao integrar o capital cultural à cultura comum, a escola pode promover a valorização da diversidade e a construção de uma comunidade educacional mais inclusiva, na qual cada aluno tenha a oportunidade de participar plenamente e contribuir com seu próprio conjunto de conhecimentos e experiências.

Outra questão importante a ser abordada nos estudos de Bourdieu (2014), diz respeito à cultura dominante:

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno-burguês não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom gosto, o talento, em síntese essas atitudes e aptidões que só aparecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a cultura dessa classe. Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a ser repreendidos pela escola por suas condutas por demais “escolares” (BOURDIEU, 2014, p. 61).

O autor Bourdieu (2014) argumenta que a cultura da elite é tão arraigada na cultura escolar que crianças de classes médias e populares enfrentam desafios em adquirir a cultura valorizada na escola, pois não têm acesso prévio a ela. Isso pode contribuir para a reprodução de desigualdades educacionais e culturais, reforçando as desigualdades sociais existentes. Segundo Tiballi (2003), os estudos do sociólogo Bourdieu e Passeron foram essenciais para clarificar os equívocos da ideia do déficit cultural. “Reconhecendo que a cultura transmitida pela escola é uma cultura de classe, que favorece os favorecidos, os autores defenderam a tese que existem diferenças culturais (TIBALLI, 2003, p. 204)”.

Bourdieu e Passeron (2014) destacam que o discurso dominante na escola tende a perpetuar as desigualdades sociais, pois ele é construído a partir das perspectivas e interesses das classes dominantes. Em vista disso, as diferenças entre os alunos são reforçadas, e aqueles que se enquadram nos padrões culturais e sociais dominantes são favorecidos, enquanto aqueles que estão em desvantagem cultural e social são marginalizados.

Essa abordagem crítica, acerca da escola, proposta por Bourdieu e Passeron (2014) tem como objetivo despertar a consciência sobre as dinâmicas de poder presentes no ambiente educacional. Ao reconhecer a parcialidade da escola, torna-se possível questionar e buscar formas de transformação que promovam uma educação mais equitativa e inclusiva. Ainda sobre a tomada de consciência os autores afirmam:

O reconhecimento da legitimidade de uma dominação constitui sempre uma força (historicamente variável) que vem reforçar a relação de força estabelecida, porque, impedindo a apreensão das relações de força como tais, ele tende a impedir aos grupos ou classe dominadas a compreensão de toda a força que lhes daria a tomada de consciência de sua força (BOURDIEU & PASSERON, 2014, p. 36).

Posto isso, considera-se que ao reconhecer e aceitar a dominação como legítima, as pessoas ou grupos dominados acabam internalizando essa relação de poder como algo natural e inevitável. Essa compreensão dificulta a compreensão das relações de poder em si, impedindo que os grupos ou classes dominadas tenham consciência plena de sua própria força. Os autores argumentam que o reconhecimento da dominação fortalece e perpetua as relações de poder existentes, pois impede que os grupos ou classes dominadas compreendam sua própria força e tomem consciência da possibilidade de desafiar e transformar essas relações de poder.

Segundo Nogueira & Nogueira (2017), essa é a tese central de Bourdieu “de que os indivíduos normalmente não percebem que a cultura dominante é a cultura das classes dominantes e, mais do que isso, que ela ocupa posição de destaque justamente por representar os grupos dominantes (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2017, p. 39)”. Isso ocorre em razão de os indivíduos estarem imersos em um sistema que valoriza e privilegia o capital cultural associado às classes dominantes, ou seja, esse capital cultural é muitas vezes internalizado como natural e neutro, levando os indivíduos a não perceberem a influência das classes dominantes na construção desses valores e padrões culturais.

2.2.1.3. O poder transformador da formação dos sujeitos

Discorrendo ainda sobre o tripé de Dubet(2008), utilidade da formação é o último pilar que o compõe, sendo os outros dois: igualdade de oportunidades e compartilhamento de uma cultura comum. Segundo o autor, uma escola justa não apenas busca promover a integração social dos alunos, mas também tem o objetivo de formar sujeitos capazes de participarem ativamente de uma sociedade democrática e solidária.

Esse último pilar de Dubet (2008) destaca que, além dos conhecimentos e competências adquiridos, a escola desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos como sujeitos autônomos, capazes de assumir o controle de suas vidas e de construir

relações de confiança consigo mesmos e com os outros. Essa formação vai além da mera transmissão de conteúdos, que é influenciada pelo estilo educativo adotado pela escola.

Considerando a fala do autor, a formação do aluno está relacionada à construção de valores, buscando formar indivíduos comprometidos com a justiça, a igualdade, o respeito pelo próximo e ainda prepará-lo para lidar com os desafios e demandas da vida. Por meio de atividades extracurriculares, projetos sociais, debates e reflexões, a escola pode contribuir para a formação de sujeitos conscientes, capazes de se relacionar de forma justa com os outros e de se engajar ativamente na sociedade. Esse é um compromisso que deve ser coletivo entre pais e comunidade escolar.

Charlot (2013b) “A educação transmite às crianças modelos sociais de comportamento. Mas nem todas as crianças adquirem os mesmos modelos, porque nem todas são educadas no mesmo meio social.” (CHARLOT, 2013b, p. 57), conforme a fala do autor, existe uma influência do meio social na formação das crianças. Cada contexto social possui seus próprios valores, crenças, normas e expectativas, que são transmitidos às crianças por meio do processo educativo. As crianças são expostas a diferentes modelos de comportamento, dependendo do ambiente em que são criadas, como a família, a comunidade e a escola.

Tanto Dubet (2008) quanto Charlot (2013b) abordaram a influência do meio social na formação dos indivíduos, reconhecendo que as crianças são expostas a diferentes modelos de comportamento dependendo do contexto em que são criados. Enquanto Dubet (2008) destaca a importância da formação do aluno como sujeito autônomo e participante ativo da sociedade, Charlot (2013b) enfatiza o papel da educação na transmissão de modelos comportamentais distintos aos alunos.

Ainda segundo o autor, “A educação age politicamente sobre o indivíduo ao instalar, no âmago mesmo de sua personalidade, estruturas psicológicas de dependência, renúncia e idealização.” (CHARLOT, 2013b, p. 59). Apesar de o autor, afirmar que a educação possa ter efeitos psicológicos, é importante considerar também outros fatores e atores envolvidos na formação do indivíduo. Como citado por Arroyo (2003) apud Pinto (2013):

A maior parte do que aprendi na vida, em termos de minha consciência social, política, como negra, como mulher, foi fora da escola, aconteceu nos espaços dos movimentos feministas, negro e docente também [...] Mas eu não teria sido capaz de fazer as sínteses que hoje faço se não tivesse passado pela escola (ARROYO, 2003, p. 152 apud PINTO, 2013, p. 43).

Fazendo uma reflexão da fala do autor, fica evidente a necessidade de reconhecer a importância de combinar tanto as experiências adquiridas fora da escola, nos movimentos sociais e outros espaços de engajamento cívico, quanto as oportunidades proporcionadas pela

educação formal. Ambas desempenham papéis complementares na formação de uma consciência social e política mais ampla e significativa.

Sendo assim, a formação de sujeitos é um processo complexo que vai além da aquisição de construção de conhecimentos educacionais, visto que envolve o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e éticas, bem como a construção de uma consciência crítica e um senso de responsabilidade social.

A integração entre diferentes esferas de aprendizado e formação desempenha um papel fundamental nesse processo, que permite aos alunos ampliarem sua consciência sobre questões de justiça social e igualdade e se engajarem de forma ativa na transformação da realidade ao seu redor. Nesse sentido, a formação do sujeito deve ir além da mera transmissão de informações, deve incentivar a reflexão crítica, a empatia, a resiliência e a capacidade de colaborar com os outros. A diversidade será valorizada mediante uma educação transformadora.

2. 3. A influência da classe social/pobreza na aprendizagem dos alunos em um contexto da escola inclusiva

Segundo Nogueira & Nogueira (2002, p. 17) Bourdieu em suas pesquisas, reconheceu que o “desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas das origens sociais dos alunos (classe, etnia, sexo, local de moradia, entre outros).” Outro reconhecimento feito pelo autor segundo Nogueira & Nogueira (2002, p. 21) é que o capital econômico pode também ser posto a serviço do sucesso escolar. Essa constatação evidencia a relevância das condições socioeconômicas e da marginalização social como elementos-chave para compreender as disparidades educacionais.

A categoria de classe social/pobreza foi a terceira apontada pelos professores das escolas pesquisadas, como um fator determinante na influência negativa sobre a aprendizagem dos alunos em situação de exclusão. A condição de pobreza pode acarretar uma série de desafios enfrentados pelos estudantes, como acesso limitado a recursos materiais, condições inadequadas de moradia, alimentação precária e falta de suporte familiar. Esses fatores podem impactar diretamente no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, dificultando seu pleno engajamento e aproveitamento escolar. Seguem justificativas dos professores ao optarem por marcar esta categoria:

Professor 4 ²⁴- [...] *A falta de recurso financeiro prejudica muito o estudante, já que muitas vezes ele nem tem condição de chegar até a escola por falta de recurso.*

²⁴ Dados transcritos, literalmente, como escrito pelos professores participantes da pesquisa de campo no momento da coleta de dados.

Professor 31 - [...] *Sobre a pobreza, creio que a escola só alcançará seus objetivos quando a merenda deixar de ser o primeiro motivo de muitos frequentarem as aulas.*

Professor 38²⁵- [...] *Classe social/pobreza: As famílias encontram-se em um processo de luta pela sobrevivência, e isso faz com que muitos alunos têm que largar o estudo para trabalhar, nos deparamos com evasão.*

A falas dos professores destacam desafios reais e preocupações válidas em relação à falta de recursos e à pobreza na educação. É importante lembrar que as desigualdades socioeconômicas não devem ser encaradas como uma sentença de fracasso educacional. Existem exemplos de sucesso de alunos que superaram obstáculos e alcançaram resultados positivos, apesar das condições adversas. É necessário fortalecer a autoestima, motivar os alunos e oferecer suporte adequado para que possam desenvolver todo o seu potencial.

É importante observar que as falas apontam para problemas psicológicos e socioeconômicos mais amplos que vão além da atuação individual dos professores. Embora os professores desempenhem um papel crucial no suporte e na promoção do aprendizado dos alunos, a resolução dessas questões requer ação coletiva e a participação de diferentes atores, como governo, políticas públicas, instituições sociais e comunidades.

A compreensão dessas questões é fundamental para a implementação de políticas educacionais e práticas pedagógicas que levem em consideração as especificidades e necessidades desses alunos, buscando a promoção de uma escola inclusiva e igualitária. Além disso, é necessário o fortalecimento de ações que visem combater as desigualdades estruturais que perpetuam a exclusão e a marginalização dos grupos sociais mais vulneráveis, garantindo assim o direito de todos à educação de qualidade. É necessário, também, implementar ações que busquem reduzir as disparidades socioeconômicas, garantindo que todos os alunos tenham condições adequadas para desenvolver seu potencial e alcançar o sucesso educacional.

Não obstante Grun (2017) Bourdieu defende que a riqueza material não se limita apenas ao seu valor econômico, em contra partida ressalta que o reconhecimento social conferido à riqueza varia de acordo com as diferentes sociedades e momentos históricos. Como pode ser conferido na citação abaixo:

A riqueza material jamais funciona somente como riqueza. O reconhecimento concedido à riqueza varia segundo as sociedades e os momentos e os próprios efeitos da representação dessa riqueza fazem com que a força econômica mais bruta acabe se beneficiando de um efeito simbólico suplementar que fortalece esse mesmo reconhecimento (GRUN, 2017, p. 107).

²⁵ Dados transcritos, literalmente, como escrito pelos professores participantes da pesquisa de campo no momento da coleta de dados.

É importante questionar e problematizar esse sistema de reconhecimento e valorização da riqueza, pois muitas vezes essa apreciação está enraizada em desigualdades sociais e em estruturas de poder que perpetuam a concentração de riqueza nas mãos de poucos, enquanto marginalizam e excluem outros grupos sociais.

Saviani (2009) reforça essa perpetuação de poder quando aponta para uma questão crucial nas escolas públicas, que é a dificuldade enfrentada pelos alunos da classe trabalhadora em se apropriar dos conteúdos transmitidos pelos professores. O autor destaca que não se trata apenas de qualquer conteúdo, mas sim de conhecimentos que possibilitem a mobilização para uma transformação social. Ressalta, ainda, a importância dos conteúdos relevantes e significativos, afirmando que, sem os mesmos, a aprendizagem perde sua essência e torna-se superficial, uma mera encenação. O autor também ressalta

se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2009, p. 50-51).

Nessa afirmação, Saviani (2009) enfatiza a importância do domínio dos conteúdos culturais por parte das classes populares como uma condição de libertação e resistência contra a dominação dos grupos privilegiados. Essa perspectiva ressalta a necessidade de os indivíduos das classes sociais menos favorecidas adquirirem conhecimentos que lhes permitam compreender, questionar e confrontar as estruturas de poder.

No entanto, é importante considerar que a luta pela libertação e a superação das desigualdades não podem ser reduzidas apenas ao domínio dos conteúdos culturais. Embora o conhecimento seja uma ferramenta poderosa, a transformação social requer uma abordagem mais abrangente, que inclui também o envolvimento coletivo, a organização política, a conscientização crítica e a busca por mudanças integradas.

Alguns professores participantes da pesquisa justificaram a existência de indivíduos que não se adequam aos padrões e às normas socialmente seguidos. Isso pode ocorrer por diferentes motivos, como falta de recursos e oportunidades, diversidade cultural, desigualdades socioeconômicas, entre outros. Outra justificativa colocada pelos professores é a falta de material didático.

Professor 14²⁶ - *Os estudantes que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, e comportamentais geralmente se enquadram em pelo menos um dos três grupos que marquei. São estudantes com maior defazagem de aprendizagem, e por isso tem dificuldade na aprendizagem na série corrente em que estão.*

Professor 20²⁷- *Porque essas pessoas não se encaixam na estrutura social estabelecida, onde não se tem material didático, não se fala sobre isso.*

Professore 28 - *Dificuldades em se adaptar, empatia, questões sociais*

Ao analisarmos as falas dos Professores 14, 20 e 28, podemos observar diferentes aspectos relacionados às dificuldades de aprendizagem e inclusão dos alunos, nos padrões estabelecidos pela sociedade.

O Professor 14 destaca que os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e comportamentais geralmente pertencem a uma das categorias marcadas: Pessoas com Deficiência, Classe Social/Pobreza e Estrutura Familiar. Essa observação ressalta a importância de se considerar as necessidades individuais dos alunos e oferecer apoio adequado para auxiliá-los em seu processo de aprendizagem. É fundamental, no entanto, evitar a generalização e estigmatização dos alunos com base em suas dificuldades, pois cada aluno é único e possui suas próprias características e potencialidades.

Já o Professor 20 aponta para o fato de que os alunos podem sentir não pertencentes à estrutura social estabelecida pela sociedade, justificando, também, falta de material didático e pouco se fala sobre essa realidade. Essa constatação evidencia a existência de barreiras e desigualdades presentes no sistema educacional, que podem contribuir para a exclusão e marginalização de certos grupos de alunos. A falta de recursos e a ausência de discussões sobre essas questões podem comprometer o acesso igualitário à educação e o desenvolvimento pleno dos alunos.

A fala do Professor 28 também destaca as dificuldades dos alunos em se adaptarem, a empatia e questões sociais como elementos relevantes no contexto educacional. Esses aspectos são, de fato, importantes para uma formação integral, considerando que a escola não pode se limitar apenas à construção de conhecimentos educacionais, mas também lhe cabe desempenhar um papel no desenvolvimento socioemocional dos alunos. E, inclusive, considerando que esse desenvolvimento pode ter influências do campo externo também.

É necessário ressaltar, todavia, que a fala deste professor foi um tanto vaga e não trouxe detalhes sobre como esses aspectos são examinados em sua prática pedagógica. Essas questões

²⁶ O professor 14 marcou no questionário as categorias: Pessoas com Deficiência, Classe Social/Pobreza e Estrutura Familiar.

²⁷ Dados transcritos, literalmente, como escrito pelos professores participantes da pesquisa de campo no momento da coleta de dados.

apontam para a necessidade de uma reflexão mais ampla sobre como as políticas educacionais e a estrutura da sociedade podem influenciar o acesso e a qualidade da educação para todos os alunos, especialmente aqueles que enfrentam desafios adicionais.

Desta maneira, podemos observar uma complementaridade entre Grun (2017), que aborda as ideias de Bourdieu (2014) e Saviani (2009). Enquanto Grun (2017) destaca a importância que Bourdieu dava ao capital cultural e econômico na reprodução das desigualdades, Saviani enfatiza a necessidade de dominar os conteúdos culturais como uma forma de resistência e luta contra a dominação. Ambos os autores ressaltam a importância do conhecimento e da formação dos sujeitos como elementos fundamentais na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

Segundo Almeida (2017) é importante destacar que ao utilizar o termo "nível socioeconômico" ao discutir a relação entre fatores externos e desempenho dos alunos, pode-se correr o risco de estabelecer uma associação simplista entre a condição de pobreza e um desempenho escolar inferior. Embora fatores socioeconômicos como oportunidades e recursos disponíveis para os alunos possam influenciar, é importante reconhecer que o desempenho escolar é resultado de uma interação complexa entre fatores múltiplos, incluindo habilidades individuais, qualidade do ensino, acesso a recursos educacionais, ambiente familiar, entre outros (ALMEIDA, 2017, p. 377).

Ao afirmar que desempenho escolar está ligado, exclusivamente, ao nível socioeconômico, corremos o risco de perpetuar estereótipos e estigmas associados à pobreza, o que pode levar a uma visão determinista de que alunos de famílias mais desfavorecidas são fadados ao fracasso escolar. Essa compreensão negligencia o potencial e as capacidades individuais dos alunos, bem como a importância de intervenções educacionais efetivas que possam compensar desigualdades sociais.

É necessário reconhecer que a desigualdade socioeconômica cria barreiras adicionais para o pleno desenvolvimento dos alunos, como falta de recursos materiais, condições de vida precária e menor acesso a oportunidades educacionais. No entanto, atribuir, exclusivamente à pobreza, a responsabilidade pelo fracasso escolar, seria ignorar outros fatores que também corroboraram para essa realidade, como a falta de investimento em educação, currículos descontextualizados, falta de formação adequada dos professores etc.

Alguns destes fatores podem ser evidenciados nas justificativas dos professores:

Professor 30 ²⁸- São entraves que precisam ser assistidos com políticas públicas de apoio à educação e que de certo modo faltam nas instituições. Melhores condições para acompanhamento aos alunos com necessidades especiais com atendimentos nas áreas de psicologia, fonoaudiologia, terapia, assistência Social. Nós profissionais das unidades escolares não temos subsídios para auxiliar os pais com encaminhamentos para esses profissionais. Muitos pais/responsáveis que não tem condições financeiras de pagar por esses atendimentos e que também não conseguem na rede pública.

Professor 32 ²⁹- Os alunos com alguma deficiência não tem a ajuda necessária que deveriam do Estado e das famílias. Os pais em sua grande família são despreparados tanto financeiramente quanto psicologicamente para assumirem os encargos que uma família exige. Em sua grande maioria os pais são adultos infatigados que não querem assumir responsabilidades e empurram para os profissionais da educação uma função que não é inerente ao seu cargo. É preciso mudar essa cultura.

Ambos as falas dos referidos professores apontam para a falta de recursos e serviços adequados dentro das instituições escolares, o que resulta em dificuldades para auxiliar os pais e os alunos nesse contexto. No entanto, é importante realizar uma análise crítica e cuidar dessas questões, levando em consideração a complexidade e a diversidade das famílias e das experiências individuais. Ao generalizar e afirmar que os pais estão despreparados financeira e psicologicamente, os professores podem reforçar estereótipos negativos e desconsiderar as inúmeras realidades enfrentadas por cada família.

Além disso, é importante enfatizar que a responsabilidade de oferecer suporte adequado aos alunos com deficiência não deve recair, exclusivamente, sobre os ombros dos profissionais da educação. É dever do Estado garantir os recursos necessários para a inclusão e acessibilidade, por meio de políticas públicas que promovam a igualdade de oportunidades educacionais.

É importante destacar a fala do professor 30, a qual chama atenção para a necessidade de políticas públicas de apoio à educação e melhores condições para o acompanhamento de alunos com deficiência, o que é louvável. No entanto, é importante fazer uma crítica em relação à referência à "patologização" e à forma como o professor aborda a questão.

Ao mencionar a falta de créditos para auxiliar os pais com encaminhamentos para profissionais da área de saúde, o professor pode estar reforçando uma visão que coloca a deficiência como uma patologia a ser tratada, ao invés de proteger a diversidade e a inclusão. É sabido que a abordagem centrada na patologização tende a enfatizar as dificuldades e restrições dos alunos com deficiência, em vez de elevar as suas potencialidades e promover a inclusão social.

²⁸ Dados transcritos, literalmente, como escrito pelos professores participantes da pesquisa de campo no momento da coleta de dados.

²⁹ Dados transcritos, literalmente, como escrito pelos professores participantes da pesquisa de campo no momento da coleta de dados.

Dado o exposto, é fundamental adotar uma perspectiva mais ampla, que valorize a inclusão, a diversidade e a educação inclusiva como princípios fundamentais. Isso implica em fornecer um ambiente educacional que atenda às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas características individuais. Além disso, é necessário investir em formação adequada para os profissionais da educação, a fim de que eles possam compreender e atender às demandas específicas dos alunos com deficiência de forma inclusiva e sem patologização.

A formação do professor é um aspecto fundamental para garantir uma educação inclusiva e livre de patologização. Por meio de uma formação adequada, os profissionais da educação podem adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para compreender as demandas específicas dos alunos com deficiência e promover práticas inclusivas em sala de aula. Cabe salientar que a formação foi uma das justificativas do professor 5

***Professor 5**³⁰- Na verdade não acho que a resposta seja definitiva, depende muito. Mas no geral, vivemos em uma sociedade desigual, preconceituosa e extremamente conservadora. A maioria das mazelas existentes na sociedade, impactam as crianças e se afluem na escola, espaço de socialização secundária. Por outro lado, a escola e servidores da educação tem pouquíssimo ou não tem formação adequada para lidar com as realidades sociais. Além disso, enfrentam diariamente, longas jornadas de trabalho e o autoritarismo do estado diante a um proposta de educação obsoleta, não condizente as necessidades dos envolvidos (professores e estudantes).*

A justificativa deste professor em questão, traz à tona uma crítica pertinente sobre as dificuldades enfrentadas pela escola e pelos profissionais da educação em lidar com as realidades sociais e as desigualdades presentes na sociedade. Além disso, o referido professor também justifica a questão da carga horária extensa e as condições de trabalho precárias enfrentadas por esses profissionais. Assim, a falta de tempo e de recursos comprometem a capacidade dos profissionais em oferecer uma educação que seja verdadeiramente transformadora e que atenda às reais necessidades dos discentes.

É necessário que os professores estejam preparados para lidar com questões relacionadas à orientação sexual e à religião de forma sensível e inclusiva. Isso pode envolver a busca por capacitação e formação específica, bem como o estabelecimento de um diálogo aberto e respeitoso com os alunos e suas famílias. Além disso, é importante que as políticas pedagógicas estejam experimentadas com os princípios de igualdade, diversidade e inclusão,

³⁰ Dados transcritos, literalmente, como escrito pelos professores participantes da pesquisa de campo no momento da coleta de dados.

garantindo que todos os alunos se sintam acolhidos e respeitados em sua identidade e crenças.

Contexto que foi justificado pelo professor 8

Professor 8 ³¹- *Alunas/os LGBTQIAP+ e com Deficiência estão mais expostos a sofrer constrangimentos, bulliyng e processos sociais (como preconceitos) que podem dificultar sua interação e aprendizagem. A falta de um bom acompanhamento familiar da aprendizagem atrapalha ou dificulta a evolução do/a discente e à constituição de sua postura proativa. Doutrinas religiosas extremadas e que reforçam estereótipos e praticas discriminatórias, em geral, impactam diretamente no processo de reflexão crítica dos/as discentes provenientes destas famílias.*

A justificativa do professor 8, destaca questões importantes sobre a vulnerabilidade enfrentada por estudantes LGBTQIAPN+, alunos com deficiência e também a influência de doutrinas religiosas no ambiente escolar. Esses alunos estão mais expostos a constrangimentos, bullying e processos sociais discriminatórios, reforçando estereótipos e práticas discriminatórias, que têm o potencial de prejudicar sua interação e aprendizagem.

É importante mencionar que na questão cinco, além das categorias citadas, três professores apontaram outras categorias que podem dificultar a aprendizagem dos alunos, são elas: falta de compromisso dos pais no processo de educação formal e informal de seus filhos, falta de interesse por parte do aluno e obrigatoriedade de ir à escola. A menção dessas categorias adicionais destaca a importância de considerar uma variedade de fatores que podem influenciar a inclusão e a aprendizagem dos alunos.

Durante a pesquisa de campo, sete professores destacaram, de forma positiva, a importância das seguintes categorias: classe social/pobreza, capital cultural, estrutura familiar, pessoas com deficiências, orientação sexual LGBTQIAPNT+ e origem racial/etnia. Ao ressaltar essas categorias, eles demonstram uma conscientização sobre a diversidade e a necessidade de promover uma educação inclusiva e igualitária. Essa abordagem positivada evidencia a importância de considerar as particularidades dos alunos, suas realidades sociais e identidades, a fim de garantir uma educação que respeite e valorize a diversidade, promovendo o pleno desenvolvimento de todos os alunos.

Professor 2 ³²- *Porque muito precisam desde de cedo a trabalhar para manter o sustento familiar, o que já passa a ser entendido como uma cultura.*

³¹ Dados transcritos, literalmente, como escrito pelos professores participantes da pesquisa de campo no momento da coleta de dados.

³² Dados transcritos, literalmente, como escrito pelos professores participantes da pesquisa de campo no momento da coleta de dados.

Professor 17 ³³- *A Diversidade no cotidiano do alunado e do corpo docente em uma Unidade Escolar nos ajuda a nós inteirar positivamente. Queremos entender para compreender e acolher as diferenças de cada um.*

Professor 18 ³⁴- *Se o aluno sabe respeitar a família dele e convive bem na casa dele, o aluno também vai saber conviver em sociedade na escola*

Professor 24 ³⁵- *Por que inclui todas estas classes num ambiente escolar, para que possa aprenderem juntas..*

Professor 25 ³⁶- *Muito gratificante ver eles sendo incluídos na educação é superando as dificuldades*

As falas dos professores refletem a importância da diversidade e da inclusão no ambiente escolar. O Professor 2 destaca a realidade em que muitos alunos enfrentam a necessidade de trabalhar prematuramente para sustentar suas famílias. Isso ressalta a complexidade das realidades socioeconômicas dos estudantes e a necessidade de políticas e práticas educacionais que levem em consideração essas circunstâncias. No entanto, é importante ressaltar que o trabalho infantil é uma questão social e, legalmente, problemática, que precisa ser abordada, combatida, garantindo o direito à educação e a proteção dos direitos da criança e do adolescente conforme previsto no ECA.

As falas dos Professores 17, 18, 24 e 25 destacam a importância da diversidade como uma oportunidade de aprendizado e crescimento para todos os envolvidos na comunidade escolar. Esses profissionais reconhecem que cada aluno traz consigo experiências, vivências e necessidades únicas. No entanto, apesar das perspectivas positivas desses professores, ainda existem desafios a serem enfrentados para garantir uma educação inclusiva e igualitária para todos, especialmente aqueles que enfrentam maiores adversidades como os alunos com deficiências, questões socioeconômicas e culturais.

Também é válido destacar que durante a pesquisa de campo houve a ausência de respostas para a categoria de gênero, podendo indicar que, neste momento e neste grupo específico de participantes, o tema não emergiu como uma preocupação central ou relevante. Contudo, é fundamental destacar que a falta de votos não significa que a questão de gênero seja

³³ Dados transcritos, literalmente, como escrito pelos professores participantes da pesquisa de campo no momento da coleta de dados.

³⁴ Dados transcritos, literalmente, como escrito pelos professores participantes da pesquisa de campo no momento da coleta de dados.

³⁵ Dados transcritos, literalmente, como escrito pelos professores participantes da pesquisa de campo no momento da coleta de dados.

³⁶ Dados transcritos, literalmente, como escrito pelos professores participantes da pesquisa de campo no momento da coleta de dados.

irrelevante ou tenha sido negligenciada. A sensibilidade de gênero é uma questão crucial no contexto educacional, e é importante garantir que ela seja abordada de forma inclusiva e respeitosa em todas as atividades e discussões relacionadas à educação.

Também é importante ressaltar que a ausência de respostas para a categoria de gênero, durante a pesquisa de campo, não deve ser interpretada como uma justificativa para negligenciar essa questão, independente de isso ser uma indicação de que neste momento e neste grupo específico de participantes, a categoria não emergiu como uma preocupação central ou relevante. Não obstante, é fundamental reconhecer que a sensibilidade da categoria de gênero envolve um papel significativo no contexto educacional. Portanto, mesmo que não tenha sido enfatizado pelos professores neste estudo, é essencial que as escolas e os profissionais da educação estejam atentos e engajados em abordar o referido tema de maneira inclusiva e respeitosa em todas as atividades e discussões relacionadas à educação.

Outro aspecto observado durante as análises da pesquisa de campo, foram os apontamentos sobre o professor de apoio. Três professores destacaram a importância do professor de apoio nas suas justificativas ao reconhecerem que a presença desse profissional é fundamental para garantir a inclusão e o desenvolvimento pleno dos alunos com deficiência.

Professor 11 - Acredito que esses alunos precisam de acompanhamento de professor de apoio

Professor 16 - Pois precisamos de professores de apoio específicos em cada deficiência e também melhor preparo, orientação dos docentes em sala de aula.

*Professor 19*³⁷- *Infelizmente a maioria das escolas não está preparada pra lidar com a diversidade. A desvalorização do professor de apoio, a falta de estrutura e o não envolvimento familiar fazer com que esses alunos não atijam seu potencial. Porém, existem fatores bastante positivos, tais como a socialização, o respeito e solidariedade da turma para com os colegas.*

As falas dos professores evidenciam os desafios enfrentados pela educação inclusiva, incluindo a necessidade de formação especializada, estrutura adequada e valorização do papel do professor de apoio. Vale salientar que esses aspectos são fundamentais para garantir que os alunos com deficiência recebam o suporte necessário para desenvolver suas habilidades, participar plenamente das atividades escolares e alcançar seu potencial máximo de aprendizado.

No Estado de Goiás, com a implementação da Lei nº 21.682/2022, o professor de apoio passou ser profissional de apoio e com as seguintes atribuições, conforme artigo 6º, inciso II, alínea d e parágrafo 1º:

³⁷ Dados transcritos, literalmente, como escrito pelos professores participantes da pesquisa de campo no momento da coleta de dados.

d) serviço como profissional de apoio escolar nas atividades de alimentação, higiene, locomoção para os estudantes com deficiência física e em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário aos estudantes com deficiência intelectual, associada ou não a outro tipo de deficiência, ou com transtornos globais do desenvolvimento – TGD/transtorno do espectro do autismo – TEA que demandem apoios múltiplos e contínuos, e ficam excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

§ 1º A atuação do profissional de apoio escolar, em relação ao professor regente, é de auxiliá-lo como um mediador durante as atividades educacionais e compartilhar as observações que possam colaborar na discussão e na ampliação da acessibilidade do estudante na sala de aula e nos demais espaços educativos da unidade escolar ou extraescolar.

A implementação desta Lei nº 21.682/2022 trouxe consigo debates e opiniões divergentes sobre a equiparação da função de professor de apoio a cuidador de apoio. Um membro da Comissão dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPCD) expressou sua preocupação, considerando a lei equivocada nesse aspecto - “O cuidador é aquele apoio para poder acompanhar quem tem alguma deficiência e não consegue ir ao banheiro ou mesmo não se alimentar. Ou seja, isso daí não tem nada a ver com o professor de apoio” (VELOSO, 2023).

Segundo Veloso (2023), o cuidador desempenha um papel específico de suporte em atividades de alimentação, higiene e locomoção para pessoas com deficiências físicas, enquanto o professor de apoio tem uma abrangência mais ampla, no suporte pedagógico e na inclusão dos alunos com deficiência. Essa divergência de opiniões destaca a importância de uma reflexão cuidadosa e de um debate amplo sobre o papel e as atribuições do professor de apoio.

Na legislação da LBI (2015) consta no artigo 3º, inciso XIII:

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

O inciso XIII da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) define o profissional de apoio escolar como alguém que realiza atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência, além de atuar em todas as atividades escolares em que se fizerem necessárias. É importante destacar que esse inciso se refere a uma função específica dentro do contexto da inclusão escolar.

Ao comparar o inciso XIII com a função de professor de apoio, é possível notar diferenças significativas. Enquanto o profissional de apoio escolar é descrito como alguém responsável por atividades práticas e assistenciais, o professor de apoio possui uma abordagem mais ampla e abrangente no suporte aos alunos com deficiência.

O professor de apoio desempenha um papel fundamental na educação inclusiva, oferecendo suporte pedagógico, adaptação curricular, mediação de comunicação e acompanhamento individualizado das necessidades dos alunos. Sua atuação visa não apenas auxiliar nas atividades escolares, mas também promover o pleno desenvolvimento educacionais e social dos alunos com deficiência.

É importante ressaltar que tanto o profissional de apoio escolar quanto o professor de apoio desempenham funções essenciais no processo de inclusão, cada um com suas atribuições específicas. A desvalorização do professor de apoio é um problema que pode comprometer significativamente a qualidade da educação inclusiva, uma vez que ele desempenha um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades e no suporte individualizado aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Ao limitar o papel do “professor de apoio” a atividades relacionadas à alimentação, higiene e locomoção, corre-se o risco de subestimar sua função e restringir sua atuação a um aspecto meramente assistencial. É importante reconhecer que o professor de apoio desempenha um papel fundamental na educação inclusiva, oferecendo suporte pedagógico, promovendo a participação ativa dos alunos com necessidades especiais e confiante para o desenvolvimento de suas habilidades. Portanto, é essencial que a legislação e as políticas educacionais reconheçam e valorizem a abrangência e a importância desse profissional.

É importante reconhecer que a presença dos “professores de apoio” por si só não é suficiente para garantir uma educação inclusiva de qualidade. É fundamental que esses “professores” sejam devidamente preparados e capacitados para lidar com as necessidades dos alunos, tanto em termos pedagógicos quanto emocionais. O preparo e a orientação dos docentes em sala de aula são essenciais para que haja uma cooperação efetiva entre o professor de apoio e o professor titular, de forma a promover uma abordagem inclusiva e colaborativa.

Para que a escola seja verdadeiramente inclusiva, é necessário reconhecer e confrontar o trabalho do professor de apoio, fornecer-lhe formação adequada e recursos necessários, promovendo uma cultura de inclusão e respeito mútuo em toda a comunidade escolar. Somente assim poderemos garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial e de se sentirem plenamente integrados na comunidade escolar.

Posto isso, promover uma abordagem inclusiva e colaborativa na educação é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade e promova a participação ativa de todos os alunos. Uma abordagem inclusiva reconhece e respeita as diferenças individuais, oferecendo suporte e adaptações necessárias para atender às necessidades de cada aluno. Isso envolve o desenvolvimento de práticas pedagógicas flexíveis,

que permitem a participação de todos, independentemente de suas habilidades, origem étnica, orientação sexual, religião ou qualquer outra característica.

CAPITULO III

3. ESCOLA INCLUSIVA: VALORIZANDO A DIVERSIDADE

Cabe salientar que a escola genuinamente inclusiva busca criar um ambiente onde todos os alunos se sintam parte de um grupo, com capacidade de desenvolver plenamente seu potencial. Ela reconhece e celebra as diferenças individuais, sejam elas de origem étnica, cultural, socioeconômica, de gênero, de orientação sexual, de habilidades, de deficiência, religião, entre outras.

Desde os primeiros momentos da vida, ao observar ao seu redor, a pessoa nota que é todos diferente dos demais. Exibe-se uma ampla gama de características físicas, crenças, valores e comportamentos, o que resulta na essência da sociedade. Essa riqueza e variedade de formas de existir, pensar e agir é o que se chama de diversidade.

A compreensão e percepção da diversidade podem variar de pessoa para pessoa. Segundo os autores Anca & Aragon (2018) a diversidade é geralmente entendida em uma de três formas: diversidade demográfica (relacionada ao gênero, raça, orientação sexual, entre outros aspectos), diversidade experiencial (referente a emoções, hobbies e habilidades) e diversidade cognitiva (relacionada à forma como abordamos problemas e pensamos sobre diferentes questões). Esses três tipos de diversidade moldam a identidade, ou melhor, as identidades. Os autores trazem uma explicação mais esclarecedora

A diversidade demográfica está ligada à nossas identidades de origem — características que nos classificam no nascimento e que carregaremos pelo resto de nossas vidas. A diversidade experiencial é baseada em experiências de vida que moldam nosso universo emocional. A afinidade nos une às pessoas com quem compartilhamos alguns de nossos gostos e desgostos, construindo comunidades emocionais. Influências da diversidade experiencial que podemos chamar identidades de crescimento. A diversidade cognitiva nos faz procurar outras mentes para complementar nosso pensamento: o que podemos chamar identidades de aspiração (ANCA & ARAGON, 2018, s/p).

A diversidade demográfica é essencialmente o ponto de partida para a promoção de uma escola inclusiva, representando as características inatas que acompanham a pessoa ao longo da vida. Ao considerar as diferenças em termos de gênero, raça, orientação sexual e outros aspectos demográficos, a escola deve buscar construir um ambiente escolar acolhedor e equitativo, onde cada indivíduo deve ser respeitado em sua singularidade e ter a confiança para o pleno desenvolvimento de todos os alunos. Posto que, cada indivíduo traz consigo experiências, conhecimentos, perspectivas e identidades, que enriquecem o tecido social e promovem uma troca de ideias e aprendizados. Reconhecer, defender e tolerar essa diversidade é essencial para a construção de relações mais igualitárias e harmoniosas.

Apesar de ser um aspecto natural da condição humana, lamentavelmente, a diversidade ainda não é plenamente respeitada por todos. Infelizmente, a intolerância e o preconceito persistem como graves problemas em nossa sociedade contemporânea. Devemos estar dispostos a questionar nossos próprios privilégios, a desconstruir estereótipos e a criar espaços de diálogo e colaboração que promovam a justiça social.

O artigo nº 206 da CF (1988), além de garantir a liberdade de aprender e ensinar, o texto estabelece o princípio do pluralismo de ideias. De maneira semelhante, a LDB (1996) enfatiza o respeito à liberdade e a valorização da tolerância como princípios fundamentais da educação.

Assim sendo, abordar a diversidade na escola vai além de cumprir uma exigência constitucional de promover o pluralismo de ideias. Isso implica em fomentar a tolerância em relação às diversas formas de expressão, diferentes formas de pensar e modos de vida que coexistem em nossa sociedade.

“É importante compreendermos que “pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir” (ARENDRT, 1997, p. 16 apud MAZZOTTA, 2000, p. 99). A autora ressalta a essência da pluralidade humana, destacando que, embora compartilhem uma natureza comum como seres humanos, cada indivíduo é único e singular em sua existência. A pluralidade se manifesta na diversidade de características, experiências, perspectivas e trajetórias de vida que cada pessoa possui.

A valorização da pluralidade não significa eliminar as diferenças, mas sim criar um ambiente em que todas as pessoas sejam respeitadas e tenham suas vozes ouvidas. Isso requer o desenvolvimento de uma cultura de diálogo, empatia e tolerância, em que as diferentes perspectivas sejam reconhecidas e valorizadas. Ao abraçarmos a pluralidade, promovemos a igualdade de direitos e oportunidades, construímos uma sociedade mais inclusiva e fortalecemos os laços de solidariedade e cooperação entre as pessoas.

Arendt (2010) enfatiza a importância da igualdade e da distinção entre os seres humanos. Que embora se compartilhe uma essência humana comum, é por meio das diferenças individuais que se é capaz de compreender e ser compreendido, aprender com as experiências passadas e planejar para o futuro.

A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto da igualdade e da distinção. Se não fossem iguais, os homens não poderiam compreender uns aos outros e os que vieram antes deles, nem fazer planos para o futuro, nem prever as necessidades daqueles que virão depois deles. Se não fossem distintos, sendo cada ser humano distinto de qualquer outro que é, foi ou será, não precisariam do discurso nem da ação para se fazerem compreender. Sinais e sons seriam suficientes para a

comunicação imediata de necessidades e carências idênticas (ARENDR, 2010, p. 2019-220 apud PEIXOTO, 2016 p. 3).

A autora destaca a importância da pluralidade humana, ressaltando que tanto a igualdade quanto a distinção são elementos essenciais para a compreensão mútua e o progresso humano. A igualdade não implica em uniformidade absoluta, e, a distinção não significa exclusão ou desigualdade. Ambas coexistem e se complementam. A compreensão mútua vai além da igualdade e distinção, envolvendo empatia e esforço para compreender perspectivas diferentes. Compartilhar uma essência comum como seres humanos, é justamente por ser pessoas distintas umas das outras que tem a capacidade de se relacionar, comunicar e colaborar.

Observa-se que a igualdade e a distinção entre os alunos se complementam, sendo assim uma escola inclusiva é aquela que reconhece e valoriza, promovendo a participação de todos os alunos independente de suas características individuais. Sendo assim, a escola inclusiva busca criar um ambiente acolhedor, respeitoso e seguro, onde cada aluno se sinta pertencer àquele grupo, sinta-se valorizado em sua singularidade e tenha suas necessidades atendidas.

Diante deste contexto, neste capítulo, serão abordados diferentes aspectos relacionados de como deve ser uma escola inclusiva. Mostrar que a inclusão vai além de simplesmente permitir a presença de todos os alunos na escola, visto que busca garantir a cada aluno ser reconhecido em sua individualidade e ter suas necessidades atendidas de forma adequada.

Vale dizer que entre os tópicos deste capítulo está a relação entre inclusão, exclusão e desigualdades, procurando destacar a importância de compreender como esses elementos interagem e impactam a experiência educacional dos alunos, sem deixar de sublinhar, ainda, a importância da inclusão e sua transformação do meio educacional, valorizando suas singularidades, a promoção do diálogo e o desenvolvimento de suas potencialidades.

Outro tópico é a questão do capital cultural presente na desigualdade de desempenho escolar, uma vez que o mesmo resalta a importância de reconhecer as disparidades existentes no acesso a recursos culturais e como isso afeta o desempenho dos alunos.

Também serão apresentadas as características de como deve ser uma escola inclusiva, enfatizando a valorização da singularidade dos alunos e promovendo o diálogo e potencialidades. Nesse sentido, o papel do professor como agente da inclusão e formação de cidadãos é ressaltado, destacando a importância de romper com os paradigmas educacionais tradicionais. Também, a avaliação escolar é abordada como uma prática que deve ser livre de preconceitos e diferenças, levando em consideração a diversidade dos alunos. Já o currículo escolar acessível é destacado como um dos elementos essenciais para uma educação inclusiva.

E, por fim, são observados os obstáculos e desafios enfrentados pela escola inclusiva no Brasil, chamando a atenção para a necessidade de superar essas dificuldades e garantir uma educação equitativa e inclusiva para todos.

3.1. A relação entre inclusão, exclusão e desigualdades no contexto escolar

No relatório da UNESCO em 1994, na Declaração de Salamanca, o termo “necessidades educacionais especiais” foi sugerido pela primeira vez, referindo-se às crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p.3).

Nessa perspectiva, não são apenas crianças com dificuldades físicas, intelectuais ou motoras que podem necessitar desse tipo de apoio, mas também muitas outras que, por diversos motivos, possam precisar desse acompanhamento durante sua jornada escolar, seja de forma temporária ou permanente. Isso ocorre porque as necessidades educacionais podem variar, a depender da evolução do aluno, do ambiente em que se está inserido e da resposta educacional oferecida.

Muitos setores da sociedade ao redor do mundo têm decidido avançar para repensar seus sistemas educacionais, especialmente na perspectiva da escola inclusiva e da educação para todos.

Para avançar na direção da educação para todos, é fundamental clarificar o paradigma epistemológico que sustenta a escola inclusiva. Percebe-se que a sociedade em todo o mundo está repensando seus sistemas educacionais e buscando desenvolver princípios que promovam a inclusão e a equidade.

De acordo com Barreto e Rocha (2021), é fundamental destacar que a abordagem escola inclusiva não representa um novo modelo teórico, mas sim uma perspectiva que surgiu na Europa como resposta às diversas formas de violência enfrentadas por muitos cidadãos, incluindo aqueles com deficiência. Ao adotar uma abordagem teórica e pedagógica da escola inclusiva, é preciso primeiro estabelecer uma situação de legitimidade e reconhecimento que aborde os novos obstáculos epistemológicos, educacionais e didáticos que possam ser, adequadamente, superados por todos os cidadãos participantes da estrutura social e escolar.

A incapacidade de efetivar a escola inclusiva contribui para a mistura epistêmica e dissociação dos problemas fundamentais associados a essa abordagem e à identificação da ausência de uma matriz epistêmica que possa ajudar a evitar o uso na ciência educacional das construções da diversidade, totalidade e diferenças (ZERBATTO, 2018).

O desenvolvimento teórico e a evolução discursiva associada a essa abordagem colocam todos na necessidade de estabelecer as bases para a verdadeira pedagogia da inclusão que transcende a consideração da austeridade desses sujeitos sociológicos em situações de exclusão. A introdução da escola inclusiva, em primeiro lugar, requer uma solução para os problemas do novo século, especialmente se assumir que a diversidade tem a ver com a experiência humana e, portanto, com a educação (ZERBATTO, 2018).

É importante reconhecer que, em muitos casos, as discussões sobre a relação entre diversidade e inclusão são permeadas por concepções históricas que negam ou subestimam a importância da diversidade no contexto educacional. Essas concepções naturalizadas tendem a minimizar o valor da diversidade na experiência educativa, e podem prejudicar a implementação de uma verdadeira pedagogia da inclusão (NUNES, 2013).

Para que a pedagogia da inclusão seja verdadeiramente inclusiva e para todos, é necessário que seu discurso e prática levem em consideração a complexidade ontológica e especificidade de todas as pessoas envolvidas no processo educativo. Conscientes da produção discursiva e do papel das intervenções pedagógicas, podemos desenvolver um parâmetro encorajador e coerente com a realidade, capaz de superar contradições e promover um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo (ALIAS, 2016).

Hoje, a escola inclusiva e educação para todos, em termos socioeducativos, demonstra a mísera aceitação não só daqueles que constroem a educação, mas também dos inúmeros setores sociais e políticos; estes últimos usam seus axiomas para alcançar maior reconhecimento no imaginário social das pessoas, ajudando a naturalizar e distorcer o potencial desse parâmetro.

À medida que ocorrem transformações sociais na área da educação, somos desafiados a observar a dinâmica das ações que exigem revisões, redefinições e novas abordagens dentro do campo da ciência educacional.

Um fator fundamental na implementação de práticas inovadoras está relacionado à necessidade de atualização dos paradigmas e teorias pedagógicas da educação contemporânea e pós-moderna (NUNES, 2013).

Segundo Gomes (2012), as instituições escolares não se fundamentavam em laudos ou qualquer outro documento para diagnosticar a necessidade de um profissional de apoio à

determinada criança, a própria comunidade escolar era responsável por fazer esta seleção. Gomes afirma que:

[...] de critérios estabelecidos pela própria escola e pelo professor, que diagnosticava a dificuldade de aprendizagem do aluno, baseando-se no seu desempenho escolar, na capacidade de acompanhar a turma, nas questões referentes à conduta e até mesmo no comportamento geral da turma, se era uma turma agitada considerava-se necessário um profissional a mais na sala para ajudar no controle e qualidade da aula (GOMES, 2012, p. 67).

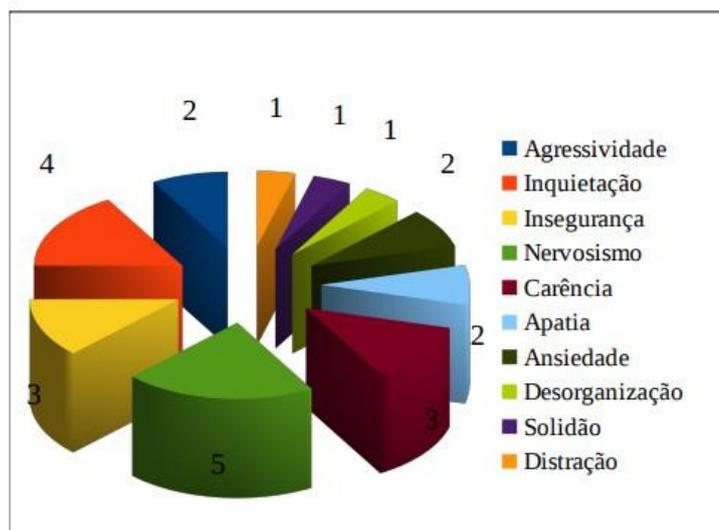
Esta ação das instituições escolares leva a uma certa ruptura em termos de desafios cruciais na gestão estrutural, ideológica e pedagógica, porque muito do que se afirma nos paradigmas fundadores promovidos, hoje, não dizem muito em relação ao que efetivamente acontece nas salas de aula.

Este enfraquecimento e baixo grau de atualização parecem ser mal observados devido ao surgimento de modismos pedagógicos. Estes parecem progredir na superação de certos nós críticos que hoje cruzam a educação em geral.

Muitas vezes, surgem novas tendências na área da educação que prometem superar problemas existentes, mas há o perigo de que essas abordagens sejam tão somente discursos vazios, sem uma real transformação na prática educacional. É importante destacar que a escola inclusiva não se limite apenas a palavras e teorias, mas que os governantes mediante políticas públicas, trabalhem para enfrentar e resolver as questões presentes na educação de nosso país.

Gomes (2012) faz um panorama dos principais perfis de condutas relatadas pelos professores para justificar o nome na lista de alunos que necessitavam de apoio especializado. Ver no gráfico 6.

Gráfico 6: Perfil de conduta dos alunos segundo os professores



Fonte: GOMES, Selma Regina. 2012

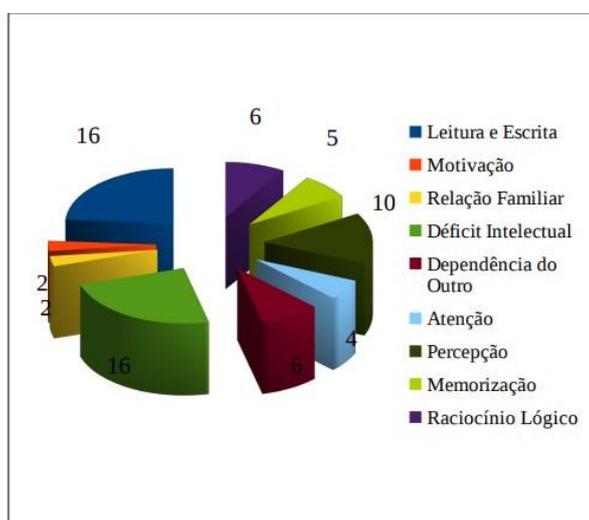
É importante ressaltar que nem sempre esses comportamentos indicam a necessidade de acompanhamento especializado. Cada aluno é único e pode apresentar traços de personalidade diferentes, reagindo de maneiras diversas às situações escolares. O nervosismo, a inquietação, a carência e a insegurança, aspectos mais observados no gráfico, podem ser comuns do desenvolvimento infantil e não requerem intervenções especializadas.

É fundamental que os professores avaliem cada caso individualmente, considerando outros fatores, como o desempenho educacional, o bem-estar emocional e a interação social, a fim de tomarem decisões adequadas em relação ao suporte e acompanhamento necessários para cada aluno.

Em contrapartida, é importante ressaltar que a implementação dessa abordagem requer um tempo significativo e recursos por parte dos professores. Avaliar cada caso, individualizado, pode ser um desafio em salas de aula com um grande número de alunos. Ademais, esse tipo de avaliação pode exigir habilidades e capacidades adicionais por parte dos professores para garantir uma abordagem justa e imparcial.

Na sequência, gráfico 7, segue outro panorama elaborado por Gomes (2012), em que mostra o perfil de dificuldade descrito pelos professores participantes de pesquisa, que na tentativa de contribuir para resolver os problemas de aprendizagem, sugeriam ajuda de psicólogos ou participação da família na vida escolar do aluno. Nos relatórios destes professores foram apontadas várias causas para o problema de aprendizagem, “mas não apareceu, em momento algum, desta investigação, uma reflexão sobre sua prática pedagógica”(Gomes, 2012, p. 69).

Gráfico 7: Perfil dos alunos quanto à dificuldade de aprendizagem, segundo os professores, conforme Gomes (2012).



Observa-se que o aluno pode enfrentar dificuldades em iniciar uma tarefa por não saber como fazê-la, o que leva-o a aguardar que o professor assuma a responsabilidade de "ensinar". De acordo com as pesquisas realizadas por Charlot (2005, p. 68), constatou-se que, na perspectiva do aluno, é o professor quem desempenha um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, enquanto o aluno tende a assumir uma postura mais passiva.

Para Charlot (2000), a inclusão escolar não pode ser alcançada tão somente por meio de políticas e práticas educacionais específicas, mas pela construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e a individualidade de cada aluno. Ele defende que a escola deve ser capaz de reconhecer as diferentes formas de conhecimento e de aprendizagem, bem como de valorizar as experiências e saberes dos alunos. Além disso, destaca a importância do papel dos professores no processo de inclusão escolar, que estes devem ser capazes de adaptar suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades individuais de cada um.

“O fracasso escolar não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso” (CHARLOT, 2000, p. 16). Mesmo que alguns alunos tenham dificuldades de aprendizagem, que às vezes não consigam acompanhar outros colegas, chegando até mesmo repetir a série, isso é considerado um fracasso real, mas que segundo Charlot (2000) “não existe algo chamado “fracasso escolar”, que pudesse ser analisado como tal (CHARLOT, 2000, p.87). A não existência do “fracasso escolar” vai ao encontro das perspectivas de Tiballi (2003), o qual afirma não deve existir uma “escola inclusiva”, pois não existem excluídos na escola, mas, sim, pessoas com diferentes necessidades de aprendizagem, e é para essas diferenças que o professor deve estar preparado. Essa diferença de aprendizagem na educação é uma questão muito importante a ser considerada para que o ambiente escolar seja inclusivo e respeite a individualidade dos alunos.

Outra questão relevante pontuada nos estudos de Tiballi (1998) refere-se aos equívocos considerados pelas instituições escolares, ao considerar a dificuldade de aprendizagem uma indicação de fracasso escolar:

a dificuldade de aprendizagem, fato comum, previsível e nada alarmante em qualquer instituição de ensino, tem sido apresentada como evidência do fracasso da escola pública e não como início de um processo individual que, somente se não superado, resultaria no fracasso do aluno, ou seja, em sua exclusão do sistema de ensino (TIBALLI, 1998, p. 78).

Após a afirmação de Tiballi (1998), outro equívoco que se percebe é a origem social também apontada como causa do fracasso escolar. Mas, Charlot (2000) defende dizendo, “é verdade que o fracasso escolar tem alguma relação com a desigualdade social. Mas, isso não

permite, em absoluto, dizer-se que a origem social é a causa do fracasso escolar” (CHARLOT, 2000, p.24)

Charlot (2000) destaca que é importante considerar a complexidade dos fatores envolvidos no processo educacional. Embora a desigualdade social possa influenciar o acesso a recursos educacionais e condições de vida que afetam o desempenho escolar, é inadequado afirmar que a origem social é a causa direta do fracasso escolar.

Existem outros elementos, como a qualidade da educação recebida, a motivação individual, o suporte emocional e as interações entre alunos e professores, que também têm impacto no desempenho escolar. A ideia expressa pelo autor é a de que devemos evitar a simplificação de atribuir, exclusivamente, à origem social, ou a qualquer outro aspecto a causa do fracasso escolar.

Portanto, é necessário compreender a influência de diversos fatores e buscar abordagens capazes de proporcionar igualdade de oportunidades de aprendizagem para todos, independentemente de sua origem social.

3.2. A importância da inclusão e sua transformação no meio educacional

Na atualidade, a luta pela inclusão social e pelo respeito à diversidade se fortalece e faz crescer a busca por uma escola que possa atender a todos os alunos, sem rótulos e sem classificações discriminatórias – e isso não somente na Educação Especial. Como aponta Mittler (2003):

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão (MITTLER, 2003, p.16).

A escola inclusiva requer uma profunda mudança na cultura escolar, na formação dos professores e na estrutura educacional como um todo. Além disso, Mittler (2003) sugere que todos os professores devam assumir a responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças, o que é uma demanda desafiadora, considerando as diferentes necessidades e contextos dos alunos.

É fundamental garantir que os professores recebam o suporte e a formação adequada para lidar com a diversidade e atender às necessidades individuais de cada aluno. A escola inclusiva também requer ações concretas para combater as barreiras que excluem certas crianças das escolas, seja por motivos socioeconômicos, de deficiência ou outros. Portanto, embora o autor destaque a importância da mudança nas escolas, é necessário reconhecer que a

implementação efetiva da inclusão exige um envolvimento abrangente e contínuo de todos os envolvidos no sistema educacional.

A mudança cultural escolar requer esforços coletivos, envolvendo pais, comunidade, gestores educacionais, sociedade e governantes. A escola precisa se posicionar como um espaço seguro e acolhedor, onde os alunos podem desenvolver habilidades socioemocionais, promover a igualdade e a justiça social, e exercer uma cidadania ativa. Que segundo Mazzotta (2000) vivemos

Numa sociedade em que a crescente falta de respeito a si e ao outro se exterioriza em discriminação negativa, competição, corrupção, marginalização e exclusão; em que a solidariedade, tolerância, aceitação e cooperação têm sido atitudes raras em suas variadas instâncias; e a ética tem sido algo cada vez mais distantes e desconhecido nas relações humanas, por certo muito se espera da escola (MAZZOTTA, 2000, p.100).

Mazzotta (2000) retrata de forma contundente os desafios enfrentados pela sociedade contemporânea, especialmente no que se refere à falta de respeito, solidariedade e ética nas relações humanas. No entanto, é importante ressaltar que, atribuir à escola a responsabilidade exclusiva por reverter essas problemáticas, é um equívoco; uma vez que a transformação cultural e social demanda um esforço coletivo, que envolve não apenas a escola, mas também a família, a comunidade e as instâncias governamentais.

A escola tem um papel relevante na formação dos indivíduos e na promoção de valores éticos e sociais, mas não pode ser vista como a única instituição capaz de mudar a sociedade. É necessário um trabalho conjunto e integrado, com a participação ativa de todos os atores sociais, para enfrentar e superar os desafios que permeiam nossas relações e construir, desse modo, uma sociedade mais justa e solidária.

Bourdieu (2014) traz importantes reflexões sobre a relação entre educação, cultura e sociedade, afirmando que, teoricamente, a educação é oferecida a todos sem distinção, porém, na prática, ela obedece a interesses ocultos, visto que o processo educacional é visivelmente estratificado. A estratificação educacional ocorre por meio da distribuição desigual de recursos educacionais, como acesso a escolas de qualidade, oportunidades de aprendizagem, suporte educacional e cultural e capital cultural transmitido pelas famílias.

Bourdieu (2014) faz uma análise das instituições escolares, as quais além de ter participação na transmissão e reprodução da cultura, também contribuem para reprodução da desigualdade social e educativa, ao ditarem uma cultura dominante como cultura legítima. Quando existe a prática desta cultura dominante, as crianças do meio social de uma classe mais favorecida são privilegiadas, uma vez que estão mais aptas a absorverem a cultura dominante transmitida pelo sistema de ensino.

A legitimação das desigualdades sociais ocorreria, por sua vez, indiretamente, pela negação do privilégio cultural dissimuladamente oferecido aos filhos das classes dominantes. Conforme revela os escritos de Bourdieu (2014):

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois, fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe (BOURDIEU, 2014, p. 45).

Como salienta o autor, muitas vezes temos uma visão otimista e ingênua da escola, como se a mesma fosse capaz de possibilitar a mobilidade social. No entanto, o mesmo sugere que, na realidade, o sistema escolar pode ser um dos principais controles de conservação social, visto que legitima as desigualdades sociais e perpetua a ideia de que as diferenças culturais e sociais são inatas e naturais.

Por conseguinte, o conceito de capital cultural, abordado pelo autor, exemplifica que, a grosso modo, a cultura tida como dominante é detentora de um saber privilegiado e representante de uma classe superior, profetizando um sucesso escolar baseado apenas se o indivíduo é branco e oriundo de uma classe social abastada. Ao contrário, se negro e de classe social inferior, o estudante receberá todas as sanções pela sua origem.

As relações de poder ganham nuances hierárquicas ao determinar cultura dominante e dominada. Nessa relação hierarquizante cada qual parece reconhecer o seu lugar. Desse modo, enquanto as classes populares optam pela necessidade de primeira ordem negligenciando o desenvolvimento de habilidades intelectuais e culturais, a classe da cultura dominante goza de todos privilégios. Que, segundo Nogueira & Nogueira (2017):

A escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às outras formas de conhecimento, e que avaliaria os alunos com base em critérios universalistas, mas, ao contrário, ela é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2017, p. 71).

Conforme citado pelos autores, fica explícita a segregação social entre classes intensificada pelo próprio ensino, o qual fortalece o ideário de superioridade e inferioridade. Assim, as desigualdades sociais, raciais e também econômica dessa população serão legitimadas também na escola, uma vez que a instituição escolar é também um reduto de normatização.

3.3. O capital cultural e a desigualdade de desempenho escolar

No que se refere ao capital cultural, conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos adquiridos por meio da socialização e da experiência cultural, Bourdieu (2014) sustenta que o mesmo é transmitido de geração em geração e que seu acúmulo varia de acordo com a posição social das famílias. Assim, as crianças que vêm de famílias detentoras desse capital tendem a ter vantagens no sistema escolar, pois possuem recursos culturais que são valorizados e recompensados nesse contexto. Bourdieu (2014) afirma:

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe (BOURDIEU, 20014, p.81).

A desigualdade de desempenho escolar, de acordo com Bourdieu (2014), é uma manifestação da desigualdade social mais ampla e das relações de poder presentes na sociedade. Ele argumenta que as crianças de classes sociais mais privilegiadas têm acesso a um conjunto de recursos culturais que são valorizados pela escola, enquanto as crianças de classes menos privilegiadas podem enfrentar barreiras e dificuldades devido à falta de capital cultural.

A cultura é um componente essencial da educação, segundo Forquin (1993), e esta não pode existir separada daquela, sendo ambas indissociáveis. Por outro lado, Forquin (1993) também destaca que é por meio da educação, com trabalho contínuo e paciente dos educadores, que a cultura é transmitida e preservada. A educação desempenha o papel de tornar a cultura uma memória viva, constantemente reativada e ameaçada, sendo um fio tênue e necessário para a continuidade humana.

[...] a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária de continuidade humana (FORQUIN, 1993, p.14).

Ao considerar a fala de Forquin (1993), observa-se que existe a necessidade de equilibrar a transmissão de conhecimentos e valores culturais com a promoção da autonomia intelectual e do pensamento crítico. A educação deve encorajar os alunos a questionarem, analisarem e reinterpretarem a cultura, ao invés de simplesmente aceitá-la acriticamente. Isso permitirá uma educação mais enriquecedora, que valorize a diversidade cultural, fomente a criatividade e capacite os indivíduos a se tornarem cidadãos ativos e engajados em uma sociedade em constante transformação.

Bourdieu (2014) enfatiza que as desigualdades culturais e sociais presentes na educação têm um impacto significativo no desempenho e na inclusão das crianças. Ele destaca que as crianças de classes médias enfrentam dificuldades de adaptação às exigências escolares devido à falta de acesso ao capital manifesto nas classes privilegiadas. Isso pode resultar em exclusão e penalização dentro da escola. Para promover uma educação justa e inclusiva, é fundamental reconhecer e enfrentar essas desigualdades culturais.

Segundo o autor, a cultura faz parte do processo educativo, não há educação que não esteja relacionada à cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. De tempo em tempo, surgem novos paradigmas apresentando mudanças nos valores, percepções, práticas sociais e culturais. Em sua obra "A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino", Bourdieu e Passeron (2014) analisam como a escola reproduz as desigualdades sociais existentes, em vez de funcionar como um meio para a mobilidade social.

A esse respeito, Bourdieu (2014) destaca que a escola desempenha um papel na reprodução das desigualdades sociais por intermédio de mecanismos de controle. Esses mecanismos incluem a valorização de uma cultura específica, que é mais prestigiada tanto na sociedade em geral quanto dentro do ambiente escolar. Além disso, a escola tende a exigir habilidades e conhecimentos que são mais facilmente adquiridos por aqueles que têm mais recursos culturais.

Nesse sentido, segundo o autor, a escola contribui para a perpetuação das desigualdades existentes na sociedade, em vez de atuar como uma força de equidade e inclusão. Essa reflexão de Bourdieu (2014) aponta para a necessidade de uma educação que valorize a diversidade e promova a inclusão, reconhecendo e respeitando as diferenças culturais e sociais dos alunos. A escola deve ser um espaço onde todos os alunos possam se sentir incluídos e capazes de alcançar seu potencial máximo, independentemente de sua origem social ou cultural.

O que se percebe é que tanto Forquin (1993), quanto Bourdieu (2014) abordam a relação entre cultura e educação, porém com em perspectivas diferentes. Forquin (1993) destaca a interdependência entre cultura e educação, afirmando que a educação é moldada pela cultura e, é por meio dela, que a cultura é transmitida e preservada. Ele destaca a necessidade de um trabalho contínuo dos professores na tradição educacional para garantir a continuidade da cultura como memória viva. Por outro lado, Bourdieu (2014) foca nas desigualdades sociais reproduzidas pela escola, argumentando que certos tipos de cultura são mais valorizados e privilegiados na sociedade e na própria instituição escolar, contribuindo para a perpetuação dessas desigualdades.

Ponderando as abordagens dos dois autores, ressalta-se a importância de refletir sobre a influência da cultura na educação e trabalhar para tornar a escola mais inclusiva e equitativa. Nesse contexto, é essencial conhecer o que deve ser as características de uma escola inclusiva, sabendo que deve oferecer um ambiente acolhedor, onde todos os alunos se sintam pertencentes ao grupo, valorizados e tenham a oportunidade de desenvolver seu pleno potencial.

3.4. Características de uma escola inclusiva

Uma escola inclusiva busca romper as barreiras das desigualdades presentes no sistema educacional, criando um ambiente acolhedor e valorizando a diversidade de vozes e experiências. Deve caracterizar-se por práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem as diferenças individuais. Uma escola inclusiva promove o diálogo, a colaboração e o aprendizado mútuo. Nesse contexto, cada aluno é visto como único e possuidor de necessidades específicas, sendo valorizado por suas habilidades e contribuições.

A escola inclusiva, sendo um processo ativo e participativo na comunidade escolar, implica mudanças tanto na filosofia quanto na prática educacional, bem como no currículo e na organização escolar. Essas mudanças afetam não só os alunos com necessidades específicas de suporte, mas a todos os demais.

Embora não exista uma única abordagem de escolas inclusivas, de acordo com sua própria filosofia, em uma análise das principais experiências existentes, descobrimos que elas tendem a mostrar características e crenças semelhantes. Seguindo as diretrizes de análise utilizadas por Mantoan (2013), e incorporando diversos resultados obtidos em projetos inclusivos realizados mais recentemente em diferentes contextos, vale destacar as seguintes características de escolas inclusivas:

3.4.1. Inclusão e valorização da singularidade: promovendo o diálogo e potencialidades na escola inclusiva

Cabe salientar que não é função de o professor da Escola inclusiva tentar eliminar as diferenças em busca de uma suposta igualdade entre os alunos. Em vez disso, o professor deve estar atento às características individuais de cada aluno, promovendo o diálogo entre eles, permitindo que se contraponham e se complementem. É responsabilidade da escola inclusiva defender a valorização da diversidade e a construção de um ambiente inclusivo que respeite e valorize as diferentes perspectivas e contribuições dos alunos (MANTOAN, 2015, p. 79).

É fundamental reconhecer a diversidade presente nas salas de aula e valorizar a singularidade das vozes e experiências dos alunos. Cada aluno traz consigo uma bagagem única,

com vivências, conhecimentos e habilidades diferentes. Ignorar essa diversidade seria negar a riqueza e as oportunidades de aprendizado que podem surgir a partir das diversas experiências dos alunos

A valorização da diversidade e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas são essenciais para criar um ambiente de aprendizado enriquecedor, onde todos os alunos se sintam representados, respeitados e capacitados a alcançar seu pleno potencial educacional e pessoal.

Apesar de que a escola inclusiva não se baseia em práticas específicas para lidar com deficiências ou dificuldades de aprendizagem, mas sim em um ensino de qualidade que leve em consideração os limites e possibilidades de cada aluno, o objetivo da inclusão é proporcionar a todos os alunos oportunidades de aprendizado, independentemente de suas condições, e não apenas selecionar os mais capacitados.

É importante agir com realismo e coerência, reconhecendo que as escolas têm a responsabilidade de formar todas as gerações, e não apenas privilegiar alguns membros mais habilidosos ou privilegiados (MANTOAN, 2015, p.69).

É essencial que uma abordagem inclusiva seja seguida por políticas e ações concretas que garantam o suporte necessário para que todos os alunos possam desenvolver seu potencial. A escola inclusiva deve ser um espaço onde cada aluno se sinta valorizado e tenha suas necessidades atendidas, proporcionando uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas diferenças.

3.4.2. O professor como agente da inclusão escolar e formação de cidadãos

O professor desempenha um papel importante na escola inclusiva, pois está diariamente em contato com o aluno. Tem a responsabilidade de criar um ambiente de sala de aula onde todos os alunos se sintam acolhidos e respeitados, valorizando a diversidade presente na turma. É sua função promover a harmonia entre os alunos, incentivando o diálogo, a empatia e o respeito mútuo. Ao cultivar a harmonia e o respeito na sala de aula, o professor cria as condições necessárias para uma escola inclusiva e enriquecedora para todos.

Na perspectiva da escola inclusiva, ensinar vai além de simplesmente transmitir conhecimentos (FREIRE, 2019). Envolve uma profunda mudança no papel do professor e de suas práticas pedagógicas. A inclusão escolar não se encaixa nos paradigmas convencionais de ensino, e, portanto, a preparação dos professores para essa abordagem requer um design diferente dos programas de formação existentes. Além disso, a formação em serviço também precisa se adaptar, pois as escolas não serão mais as mesmas ao adotarem esse novo projeto

educacional inclusivo. Essa mudança demanda uma transformação significativa em todos os aspectos da educação (MANTOAN, 2015, p. 81).

Segundo (FREIRE, 2019, p. 36), “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. O autor quer enfatizar os desafios e responsabilidades do ato de ensinar. Os professores precisam estar dispostos a correr riscos, experimentar novas abordagens e ideias, e estar abertos a aprenderem junto com seus alunos.

Além disso, o autor ressalta a importância de rejeitar qualquer forma de discriminação, seja ela relacionada à raça, gênero, origem étnica, religião, orientação sexual ou qualquer outra característica individual. Ao adotar uma postura de aceitação e inclusão, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem seguro e respeitoso, onde todos os alunos têm a oportunidade de desenvolver seu potencial plenamente.

O professor também desempenha um papel importante na formação de cidadãos conscientes e engajados na sociedade, oferecendo-lhes acesso ao conhecimento e proporcionando condições para seu desenvolvimento e construção de uma identidade sociocultural. Por intermédio do ensino de valores, ética e cidadania, o professor ajuda os alunos a desenvolverem habilidades sociais, críticas e reflexivas, preparando-os para se tornarem membros ativos e responsáveis da comunidade.

“Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela” (FREIRE, 2019, p. 34). O professor não apenas transmite conhecimentos educacionais, mas também promove a consciência dos direitos e deveres de cada indivíduo, incentivando a participação cívica e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A inclusão é vista como essencial para melhorar as condições da escola e preparar gerações capazes de viver uma vida plena, livre de preconceitos e discriminações. Mantoan (2015) ressalta a importância de não aceitar soluções inadequadas e destaca as consequências negativas da exclusão, como marginalização, evasão escolar e estigmatização, argumentando que o custo de não promover a inclusão é muito mais alto do que os desafios enfrentados no processo (MANTOAN, 2015, p. 59).

Mantoan (2015) destaca a importância da inclusão como um meio de melhorar as condições da escola e preparar gerações mais conscientes e inclusivas. Embora é necessário um equilíbrio entre a aspiração pela inclusão e a consideração cuidadosa das complexidades envolvidas, a fim de encontrar soluções eficazes e sustentáveis para promover a participação de todos os alunos de forma significativa.

3.4.3. Rompendo com paradigmas educacionais

Romper com paradigmas na escola inclusiva significa desafiar e superar as práticas tradicionais e os sistemas educacionais que excluem certos grupos de alunos, como aqueles alunos com deficiência.

Significa questionar e transformar as divisões entre ensino regular e especial, buscando criar um ambiente educacional que acolha e atenda às diferenças de todos os alunos de maneira equitativa. Essa mudança de paradigma pode ser desafiadora, exigindo esforços significativos por parte dos sistemas educacionais, das escolas, dos professores e de toda a comunidade escolar.

É necessário repensar e adaptar as estratégias pedagógicas, os currículos e as práticas de avaliação, buscando garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade (MANTOAN, 2015, p. 28).

É importante destacar que romper com paradigmas não é um processo fácil e requer um compromisso contínuo de todos os envolvidos no sistema educacional. É necessário investimento em formação de professores, revisão de políticas educacionais e infraestrutura adequadas para garantir que todas as mudanças sejam implementadas de maneira eficaz. Além disso, é essencial envolver a comunidade escolar, incluindo os pais e responsáveis, para que todos se tornem agentes de inclusão e promovam uma cultura escolar que celebre a diversidade e a igualdade.

É por meio desse engajamento coletivo que a escola pode se tornar um espaço de transformação, capaz de construir uma escola mais igualitária e acolhedora para todos. Segundo Graciani (2014) esse engajamento

[...] exige não só uma competência técnica especial do educador, mas também a solidariedade humana e o compromisso político com o educando, na medida em que remete sua prática social educativa ao resgate da cidadania plena, através de mecanismos e meios mediatizadores do ato político-pedagógico, numa práxis efetiva, contra-pondo-se às condições reparadoras, compulsórias, compensatórias ou repressivas herdadas do passado (GRACIANI, 2014, p. 26-27).

A autora traz uma importante reflexão ao mencionar que a prática educativa exige não apenas competência técnica, mas também solidariedade humana e compromisso político com o aluno. Embora seja importante reconhecer o papel social e político do professor, é necessário ter cuidado para não sobrecarregar os professores com expectativas além de sua capacidade de atuação. Visto que os professores já enfrentam diversos desafios em sua prática diária, lidando com currículos exigentes, diversidade de alunos e demandas administrativas.

Os professores desempenham um papel crucial na formação dos alunos e, portanto, é essencial que suas perspectivas sejam levadas em consideração durante os processos de mudança educacional. Segundo Mittler (2003)

Os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudanças que mexem com seus valores e suas convicções, assim como aqueles que afetam sua prática profissional cotidiana. Os professores já estiveram sujeitos a uma avalanche de mudanças, nas quais suas visões não foram seriamente consideradas. É importante que a inclusão não seja vista apenas como uma outra inovação (MITTLER, 2003, p. 184).

Infelizmente, muitas vezes os educadores têm sido excluídos do processo decisório, enfrentando uma avalanche de mudanças que não levam em consideração suas perspectivas e experiências. Essa falta de consideração pode gerar uma sensação de desvalorização e desmotivação nos professores, que são os principais agentes de transformação na educação.

É importante reconhecer que os professores são atores-chave no processo educacional e devem ser tratados como parceiros na implementação de mudanças. A inclusão não pode ser tratada como uma simples inovação, mas sim como um princípio fundamental que requer tempo, recursos e um compromisso contínuo de prover e envolver os professores na busca por uma educação mais inclusiva e equitativa.

É fundamental ressaltar que a implementação de novos paradigmas requer uma mudança significativa na formação e no papel dos professores. Eles precisam ser capacitados para atuar como facilitadores, desenvolver estratégias pedagógicas inovadoras e adaptar suas práticas às necessidades individuais dos alunos. Como afirma os autores (FABRÍCIO; SOUZA; ZIMMERMANN, 2007)

Os novos paradigmas para a educação determinam que os alunos sejam os construtores do seu conhecimento. Neste processo, a intuição e a descoberta são elementos fundamentais. Neste modelo educacional o aluno deve ser considerado como um ser total que possui outras inteligências além da linguística e da lógica-matemática, que devem ser desenvolvidas e o professor deve ser um facilitador do processo de aprendizagem, e não mero transmissor de informações prontas (FABRÍCIO; SOUZA; ZIMMERMANN, 2007, p. 41-42).

Em uma análise reflexiva destes autores, é necessário considerar a diversidade de contextos educacionais e a limitação de recursos e infraestrutura presentes em muitas escolas. Nem todos os professores têm acesso a formações adequadas ou têm condições ideais para abordagens implementadas mais personalizadas e centradas no aluno. Isso pode levar a uma diferença significativa na qualidade e equidade da educação oferecida. Uma implementação bem-sucedida requer formação docente adequada e compreensão de que diferentes abordagens pedagógicas podem ser necessárias para atender às demandas complexas da educação atual.

Considerando as falas dos autores citados neste tópico, nota-se a ênfase dada ao fato de que uma escola inclusiva deve ser pautada na empatia, compromisso político e na preservação da autonomia dos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizagem significativo, colaborativo e que promova a formação integral dos alunos. Ambiente no qual o papel do professor é ser um facilitador do processo de aprendizagem, incentivando o aluno a se tornar um ser total, capaz de desenvolver suas potencialidades e habilidades.

3.4.4. Avaliação Escolar: Por uma abordagem livre de discriminação.

Uma avaliação inclusiva tem como objetivo considerar a diversidade de habilidades, necessidades e contextos dos alunos, reconhecendo que cada um possui seu próprio ritmo de aprendizagem. Também busca utilizar diferentes critérios e estratégias para avaliar o progresso dos alunos, levando em conta suas potencialidades e dificuldades.

Além disso, a avaliação inclusiva não visa apenas atribuir notas, mas sim fornecer *feedback* construtivo que auxilie no desenvolvimento das habilidades e no aprimoramento do processo de aprendizagem. Ou seja, a avaliação inclusiva busca criar um ambiente educacional mais acolhedor e equitativo, promovendo o crescimento de todos os estudantes. Segundo Ramos (2016)

A avaliação inclusiva é aquela que – como se sabe e nem sempre se aplica – considera o processo geral em que estão inseridos avaliados e avaliadores. Considera também que o momento de avaliar não pode ter dia e hora para acontecer. Ao contrário, precisa ser contínuo para professores e alunos. Uma avaliação inclusiva deve valer-se de critérios múltiplos, bem como considerar a subjetividade. Não deve ser punitiva, mas sim corretiva, criando subsídios para as devidas intervenções na aprendizagem dos alunos e no trabalho do professor (RAMOS, 2016, p. 104).

A autora ressalta a importância da avaliação da escola inclusiva, que vai além de simplesmente atribuir notas ou pontuações aos alunos, devendo ela ser contínua e não apenas em momentos específicos. E mais, ao invés de ser punitiva, a avaliação inclusiva busca fornecer *feedback* construtivo e oferecer suporte para intervenções educativas, visando o desenvolvimento do aluno e aprimoramento do trabalho do professor.

“A possibilidade de aprender, de produzir e ser “autor” do seu processo de conhecimento é uma meta a ser atingida por todos, cada um a seu tempo e por caminhos apropriados” (VIEIRA, 2017, p. 60). Vieira (2017), mostra que é fundamental que a avaliação seja realizada de maneira consciente e crítica, levando em consideração a diversidade cultural dos alunos e evitando reproduzir desigualdades e discriminações.

Para os autores Nogueira & Nogueira (2017) é preciso considerar a diversidade de habilidades e experiências dos alunos, garantindo que a avaliação seja justa e inclusiva. Isso

envolve reconhecer e valorizar diferentes formas de expressão, permitindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de demonstrar seu conhecimento e potencial, independentemente de sua origem cultural ou linguística. É somente assim que poderemos alcançar uma avaliação verdadeiramente abrangente e equitativa (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017. p.78).

Segundo os autores, a avaliação não deve se basear apenas em um conjunto limitado de habilidades ou em uma visão padronizada do conhecimento, mas sim em uma abordagem que valorize a pluralidade de formas de conhecimento e expressão. Por exemplo, permitir que os alunos realizem projetos, apresentações, produções artísticas, discussões em grupo, entre outras atividades, ampliando as oportunidades para que todos possam mostrar seu potencial.

É importante fornecer suporte adicional para os alunos que enfrentam desafios específicos, garantindo que eles tenham acesso a recursos adequados e apoio individualizado para atingir seu pleno potencial. Isso inclui considerar as necessidades de alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem, bem como estudantes que estão aprendendo em uma segunda língua.

Sasaki (2010) chama a atenção quando diz que “A avaliação da aprendizagem deve servir menos para mostrar as falhas do aluno e mais para mostrar onde o ensino precisa melhorar, onde o professor pode mudar suas abordagens educativas, onde a escola deve reestruturar-se melhor” (SASSAKI, 2010, p. 136).

O autor ressalta que muitas vezes, a avaliação é percebida como uma ferramenta que apenas evidencia as falhas dos alunos, causadas em um ambiente de aprendizagem punitivo e desmotivador. Ao mudar o foco para uma avaliação que seja utilizada de maneira construtiva, ela se torna uma poderosa ferramenta de melhoria educacional.

Os autores Ramos (2016), Vieira (2017), Nogueira & Nogueira (2017) e Sasaki (2010) destacam a importância da avaliação inclusiva, que considera a diversidade de habilidades, necessidades e contextos dos alunos. Essa abordagem visa ir além das notas e pontuações, fornecendo *feedback* construtivo e suporte para professores, com o objetivo de promover o desenvolvimento do aluno e aprimorar o trabalho do professor.

A avaliação inclusiva deve ser contínua, considerando critérios múltiplos e invertendo diferentes formas de expressão, reconhecendo a subjetividade e evitando a punição. Além disso, a avaliação deve ser realizada de maneira consciente e crítica, considerando a diversidade cultural dos alunos, para evitar a reprodução de desigualdades, e, assim, ter-se-á valorização do processo de aprendizagem e a identificação de áreas de melhoria no ensino.

3.4.5. Currículo escolar acessível

Mittler (2003) enfatiza a importância de um currículo escolar acessível e inclusivo, que proporcione oportunidades para todos os alunos participarem plenamente das atividades. Ele destaca que o currículo deve ser projetado levando em consideração a acessibilidade para um número crescente de alunos, e, que todas as escolas e comunidades locais devem oferecer sistemas de apoio qualificados para aqueles que enfrentam dificuldades em qualquer momento de sua trajetória educacional.

O autor também aborda os obstáculos enfrentados pelo currículo, que muitas vezes são resultantes da natureza elitista do sistema educacional. Ele ressalta que esse legado de exclusão é profundamente enraizado em nossas escolas e na sociedade como um todo (MITTLER, 2003, p. 158).

E, para constar, Mantoan (2015) enfatiza a necessidade de realizar modificações nos currículos dos cursos de formação de professores em todos os níveis. Ela destaca que os futuros professores devem aprender práticas de ensino que sejam adequadas e inclusivas, levando em consideração as diferenças entre os alunos. Isso significa que os cursos de formação de professores devem abordar temas relacionados à diversidade, inclusão e adaptação curricular, preparando os futuros educadores para atender às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, características ou contextos individuais (MANTOAN, 2015, p.53).

Segundo a autora, a inclusão vai além de simplesmente ter alunos com diferentes habilidades em um mesmo ambiente. Trata-se de reconhecer e confrontar as diferenças individuais, adaptando o currículo e as práticas de ensino para atender às necessidades de cada aluno. Isso requer uma compreensão profunda das diferentes formas de aprendizagem, estilos de comunicação, contextos culturais e necessidades especiais.

Mittler (2003) aborda o processo de início da exclusão educacional

quando as crianças não entendem o que um professor está dizendo ou o que se espera que elas façam. [...] mesmo quando as crianças estão atentas e ansiosas para aprender, sempre haverá algumas delas para quem a lição ou a tarefa parece muito difícil, até mesmo quando os professores a explicam de modo diferente ou a tornam mais fácil. Não é surpreendente que crianças que experimentem tais dificuldades, dia após dia, cedo ou tarde, decidam que a falha está nelas, em lugar de ser da responsabilidade da escola ou do currículo, ou de um professor que não está planejando lições acessíveis a todas as crianças na classe (MITTLER, 2003, p. 139-140).

O autor destaca um problema significativo na educação, que é a exclusão educacional resultante das dificuldades de compreensão e aprendizado enfrentadas pelas crianças. Esse processo de exclusão segundo o autor, começa quando os alunos encontram barreiras que as

impedem de entender o conteúdo apresentado pelos professores ou de realizar as tarefas propostas.

A falta de compreensão desses alunos pode levar a uma sensação de fracasso, transformando em uma percepção errônea de que a culpa está neles mesmos, ao invés de reconhecer que a responsabilidade pode residir no currículo, nas práticas pedagógicas ou na falta de apoio adequado.

Os autores Mittler (2003) e Mantoan (2015) abordam a importância de um currículo escolar acessível e inclusivo, que leve em consideração a diversidade dos alunos e suas necessidades individuais. Mittler (2003) destaca que o currículo deve ser projetado levando em conta a acessibilidade e oferecendo sistemas de apoio interativos para aqueles que enfrentam dificuldades. Mantoan (2015) enfatiza a necessidade de modificar os currículos dos cursos de formação de professores, abordando temas relacionados à diversidade, inclusão e adaptação curricular.

Ambos os autores ressaltam que a inclusão vai além de ter alunos com diferentes habilidades em um mesmo ambiente, exigindo uma compreensão profunda das diferentes formas de aprendizagem, estilos de comunicação e contextos culturais.

3.5. Obstáculos e desafios da escola inclusiva no Brasil

A Escola inclusiva é um processo educacional que busca garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, étnicas ou culturais. No Brasil, a escola inclusiva teve avanços significativos nos últimos anos, mas ainda enfrenta muitos obstáculos e desafios. Como pode ser visto na afirmação de Gomes (2020).

Mesmo considerando os “respiros democráticos”, pós Constituição Federal de 1988 (CF/1988), que fez um pacto com relação aos direitos civis e políticos por uma democracia real, com políticas de proteção social, assiste-se, na atualidade, a uma situação generalizada de regressão social e de direitos, resultado também da herança escravista, racista e patriarcal (SOUSA-SANTOS, 2018), lembrando que o Brasil foi o último país do mundo a abolir a escravidão (formal), permanecendo, na prática, um racismo estrutural que dificulta a mobilidade social e o exercício da cidadania (GOMES, 2020, p. 331).

A autora faz uma análise crítica da realidade social brasileira, apontando para a necessidade de enfrentar as questões relacionadas à herança histórica de injustiças e opressões, para que se possa verdadeiramente alcançar uma democracia real e inclusiva, garantindo os direitos de todos os cidadãos, independentemente de sua origem étnica, gênero ou classe social.

De acordo com Dubet (2008), a escola justa deve enfrentar os obstáculos que impedem a igualdade de oportunidades, tais como a desigualdade socioeconômica, cultural e étnica, além

de questões relacionadas à formação dos professores e à gestão da escola. Ele defende que a escola deve ser um espaço de inclusão e que todos os alunos devem ter acesso a um ensino de qualidade.

Além do que foi acima exposto, Dubet (2008) ressalta o seguinte:

A escola justa precisa de estratégias que contemplem tanto a dimensão curricular quanto a pedagógica e social. Entre as estratégias que ele propõe estão a valorização do trabalho dos professores, a promoção de um ensino que respeite as diferenças culturais e a criação de espaços que estimulem a participação dos alunos na vida escolar (DUBET, 2008, p. 11).

O autor ressalta que para promover uma escola justa são necessárias estratégias que contemplem as dimensões curriculares, pedagógicas e sociais. No entanto é importante destacar que implementar essas estratégias pode ser um desafio complexo e pode exigir uma mudança significativa na cultura e nas práticas escolares.

A formação do professor desempenha um papel crucial na construção de uma escola justa e igualitária. Esse profissional precisa estar preparado não apenas para transmitir conhecimentos, mas também para lidar com as diversidades presentes na sala de aula e promover a equidade entre os alunos.

Isso requer uma formação que vá além dos aspectos técnicos e teóricos, englobando também uma reflexão sobre suas próprias crenças e valores, bem como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Mas, segundo a pesquisadora Rocha (2013) esses momentos formativos são insuficientes para promover uma melhoria significativa na prática pedagógica do professor em formação, especialmente no que se refere à capacidade de lidar com a diversidade dos alunos.

Mesmo com as mudanças que ocorreram a partir de 2009 na SEEL/CR, as formações ainda estão fortemente amparadas na racionalidade técnica, o que com o tempo de formação reduzido, ou seja, encontros aligeirados, sob o formato de palestras, oficinas e cursos que variam entre 4h a 40h, dificultam a construção e ressignificação de saberes docentes no contexto escolar. Nessa perspectiva, acreditamos que os momentos formativos são insuficientes para melhorar a prática pedagógica do professor em formação, com vistas à garantia da qualidade do ensino em direção ao atendimento à diversidade do alunado (ROCHA, 2013, p. 93).

A autora traz uma importante contribuição para o estudo, ao apontar que as formações ainda estão fortemente amparadas na racionalidade técnica, ou seja, enfatizando aspectos meramente procedimentais e metodológicos, currículos baseados em competências e habilidades. A autora ressalta a necessidade de uma abordagem mais abrangente e reflexiva no processo de formação docente.

A escola inclusiva no Brasil enfrenta desafios cada vez mais complexos e abrangentes. Um deles é a necessidade de superar o problema epistemológico, que resulta da ausência de um

paradigma coerente com os desafios sociais, políticos, ideológicos, culturais, regionais e econômicos da educação. Além disso, é preciso definir claramente a natureza e o estado científico da educação, especialmente diante da inconsistência que se desenvolve na construção do conhecimento pedagógico e nos desafios que surgem nesse campo.

Outro desafio é a introdução de um currículo inclusivo, em um sentido mais geral e abrangente, que implica a adoção de um novo conceito de currículo em termos de sua problemática e desenvolvimento, deixando claro que, dada a lacuna significativa na construção paradigmática exigida por essa abordagem, as tendências no desenvolvimento dos currículos significam a evolução, renovação e melhoria das formas de currículos caracterizadas como tendências no campo dos currículos inclusivos (MITTLER, 2007).

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagógica e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (MITTLER, 2003, p. 34).

Mittler (2003) destaca a necessidade de uma reforma radical nas escolas para promover a inclusão. Isso implica em repensar o currículo, a avaliação, a pedagogia e até mesmo a forma como os alunos são agrupados nas atividades em sala de aula.

A inclusão vai além de simplesmente admitir todos os alunos na escola, ela envolve criar um ambiente acolhedor que celebra a diversidade em todas as suas formas em gênero, nacionalidade, raça, linguagem de origem, contexto social, nível educacional e deficiência. Essa abordagem valoriza a igualdade de oportunidades e reconhece que cada aluno é único, com suas próprias necessidades e potencialidades.

Na busca em atender às necessidades específicas de cada aluno no currículo escolar, o autor Guijarro (2005) traz a importante necessidade de um currículo amplo e flexível

que se possa diversificar e adaptar às diferenças sociais, culturais e individuais. O currículo tem de ser significativo e pertinente para todos os alunos e alunas e não somente para àqueles das escolas e culturas predominantes. Isso significa assegurar uma aprendizagem básica para todos, e adaptar e diversificar o currículo para dar resposta à diversidade de necessidades educacionais do aluno (GUIJARRO, 2005, p. 12).

Nesse contexto, é importante assumir a necessidade de começar lançando as bases para o que significará um currículo inclusivo e quais serão suas condições para levantar o documento curricular nacional, ajustado para as especificidades de cada etapa. Essa análise deve ser interpretada com base na capacidade dos sistemas de ensino de levar em conta a

heterogeneidade inerente a todos os alunos e, assim, formular diretrizes para diversificação e melhoria da educação sem ênfase repetida na força relativa e diversificação do que é ensinado.

Ver o currículo como sendo necessariamente constituído por regulação e controle não significa aceitar os regimes de controle e regulação existentes. Reconhecer a existência de um vínculo necessário entre currículo e governo significa, antes, apresentar uma disposição a examinar as formas pelas quais esse vínculo é realizado e efetivado. O vínculo pode ser necessário, mas suas formas não. A diferença entre um regime de regulação e outro pode significar a diferença entre mais exclusão e menos exclusão, entre maior discriminação e pouca ou nenhuma discriminação. Identificar e questionar os atuais regimes de regulação inscritos no currículo significa abrir a possibilidade de contestar e modificar aquelas relações de poder que tendem a excluir certos saberes e grupos sociais, que tendem a estigmatizá-los e a inferiorizá-los (SILVA, 2019, p. 196).

Silva (2019) destaca a importância de questionar as formas de controle e regulação presentes no currículo educacional. Ele ressalta que o vínculo entre currículo e governo é necessário, porém as formas como esse vínculo é estabelecido podem variar. Ao identificar e questionar os atuais regimes de regulação, os professores podem lutar contra a exclusão e discriminação, promovendo a valorização de diferentes saberes e grupos sociais. Isso vai abrir a possibilidade de modificar as relações de poder que perpetuam estigmas e desigualdades.

Nessa busca de uma sociedade justa e de oportunidades cada vez maiores para todos, o conteúdo e a ênfase em seus currículos devem ser baseados nessa lógica em todos os seus aspectos. Isso não é uma novidade, é uma questão de direito, que deve ser realizada de acordo com as tendências modernas, que defendem a educação para a humanidade.

Para Severino (2010), o desafio hoje é avançar no design paradigmático que mais consistentemente apoia uma abordagem inclusiva da educação. Não se trata apenas de construir um modelo paradigmático com foco na diferenciação, mas de ver essas características como perspectivas educacionais mais gerais e abrangentes em geral.

Um desses modelos paradigmáticos é propor currículos que permitam o desenvolvimento e a implementação de políticas curriculares cuja concepção filosófica e prática considere a heterogeneidade dos alunos como uma parte natural do processo educacional, e não como um novo sistema de diferenciação. Essa abordagem deve ser incorporada em documentos políticos e curriculares da região, para que a escola inclusiva seja realmente alcançada.

A proposta de currículos inclusivos deve, sobretudo, basear-se no sólido conceito do tema educacional ao qual pertence. Trata-se de uma aposta em critérios que não só universalizem a educação e o ensino, mas também garantam maior acessibilidade do conhecimento e da gestão de ofertas baseadas nos reais interesses, necessidades e motivações do aluno (SEVERINO, 2010).

Essas propostas estão relacionadas à necessidade de desenvolver novas perspectivas sobre aprendizagem e novos quadros de ensino e critérios operacionais a serem incluídos nos cronogramas de cada experiência de aprendizagem. É importante notar a falta de programas de formação para professores universitários com essa orientação. Segundo os autores Stainback, Stainback e Alper, (1999):

Com tal diversidade de alunos incluídos nas turmas regulares, nós, educadores, precisamos ter uma visão crítica do que está sendo exigido de cada aluno. Embora os objetivos educacionais básicos para todos os alunos possam continuar sendo os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para serem adequados às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno. Por exemplo, um objetivo básico em uma aula de linguagem, como a comunicação eficiente, pode ser apropriado para todos os alunos, mas os objetivos específicos da aprendizagem que satisfaçam o objetivo podem não ser os mesmos para todos os alunos. Para muitos alunos, um objetivo pode ser aprender a escrever cartas para os amigos. Mas, para outros, um objetivo mais adequado poderia ser ditar uma carta em um gravador ou expandir as opções de vocabulário da comunicação para comunicarem-se com os amigos (STAINBACK, STAINBACK, STEFANICH E ALPER, 1999, p.241).

Os autores lembram que cada aluno é único e tem suas próprias necessidades e habilidades. Ao se adotar uma abordagem crítica, pode-se ajustar os objetivos de aprendizagem para atender às necessidades individuais de cada aluno. Isso é importante para garantir que todos tenham oportunidades iguais de sucesso educacional.

Outro desafio importante a ser citado é a avaliação escolar:

Bourdieu observa que a avaliação escolar vai muito além de uma simples verificação de aprendizagem, incluindo um verdadeiro julgamento cultural e até mesmo moral dos alunos. Cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se comportar; que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da “boa educação”. Essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 21).

[...] nas avaliações formais ou informais (particularmente nas provas orais), exige-se dos alunos muito mais do que o domínio do conteúdo transmitido. Exige-se uma destreza verbal e um brilho no trato com o saber e a cultura que somente aqueles que familiaridade com a cultura dominante podem oferecer (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017. p.78).

Os autores Nogueira; Nogueira (2017) segundo a teoria de Bourdieu, nas avaliações escolares não basta apenas saber o que foi ensinado, também é esperado que os alunos tenham aptidão para lidar com o conhecimento e a cultura valorizadas na sociedade. Isto traz reflexão de como é difícil avaliar os alunos e quais são os critérios usados para medir seu desempenho. É um desafio porque nem todos têm as mesmas oportunidades ou conhecimentos nessa área. Isso significa que, para muitos alunos, é necessário superar não apenas as dificuldades relacionadas ao conteúdo, mas também as barreiras impostas pela cultura dominante.

Segundo Giangreco (1997 apud Mittler, 2003):

Nós saberemos que a escola inclusiva foi completamente atingida quando designações como “escola de inclusão”, “sala de aula inclusiva”, “o estudante de inclusão” já fizerem parte de nosso vocabulário educacional. A inclusão somente sobrevive como um assunto enquanto alguém é excluído (GIANGRECO, 1997, p. 194 apud MITTLER, 2003, p. 161).

Assim sendo, a inclusão verdadeiramente alcançada é quando os termos relacionados à inclusão não forem mais necessários, em que todos os alunos sejam aceitos e valorizados em suas diferenças, sem a necessidade de rótulos ou categorizações, pois todos serão naturalmente incluídos em todas as dimensões da educação. A exclusão só existe enquanto a inclusão é um desafio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como foco compreender a relação entre escola inclusiva, diversidade e aprendizagem, do mesmo modo revelar os aspectos mais relevantes da diversidade e, ainda, como impactam o processo de aprendizagem do aluno na sala de aula da escola inclusiva, segundo a perspectiva dos professores da escola pública estadual de Goiânia.

Nesta pesquisa, considerando os direitos humanos e o desafio enfrentado pelas instituições escolares, especialmente pelos professores, em relação à diversidade presente no processo de aprendizagem na escola inclusiva, o questionamento central foi identificar: quais aspectos da diversidade, segundo a perspectiva dos professores, exercem um impacto mais significativo na aprendizagem dos alunos?

O tema da pesquisa, entendimento sobre a relação entre diversidade, escola inclusiva e aprendizagem, surgiu da necessidade de compreender e interpretar o tema dos aspectos da diversidade em estudos sob uma perspectiva científica, permitindo uma abordagem embasada e coerente sobre a relação entre diversidade, escola inclusiva e aprendizagem. E mais, é motivacional poder contribuir para a produção de conhecimento na área da escola inclusiva, fornecendo dados teóricos e empíricos para políticas e práticas educacionais inclusivas aprimoradas.

Durante a realização da pesquisa de campo, outra necessidade ficou evidente, a carência de estudos sobre esta temática em um mesmo trabalho. Uma vez que, comumente, os trabalhos científicos são dedicados apenas a um aspecto de diversidade, não apresentando um estudo articulado entre eles. Assim, ficou destacada a importância de ampliação das discussões na área de escola inclusiva envolvendo o tema diversidade em sua amplitude, posto que estas abordagens são centrais para o desenvolvimento da aprendizagem escolar do aluno na escola inclusiva, cujos enfoques, quando se articulam, podem estruturar as políticas educacionais e promover a educação para todos.

A escola inclusiva é um tema de extrema importância na sociedade atual, pois busca garantir o direito de todos os alunos à educação de qualidade, independentemente de suas particularidades e necessidades individuais. A diversidade é uma característica inerente da sociedade e, por isso, a escola precisa estar preparada para lidar com ela de forma efetiva.

Ao longo desta pesquisa, foi possível evidenciar a importância de se levar em conta a diversidade e suas implicações no processo de aprendizagem. À vista disso é fundamental reconhecer a pluralidade de características dos alunos, como a sua origem socioeconômica,

etnia, gênero, orientação sexual, estrutura familiar, entre outras, para que possamos criar um ambiente educacional que seja verdadeiramente inclusivo.

Conclui-se que a escola inclusiva no processo de diversidade é um desafio constante para a escola, mas também uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento para todos os envolvidos no processo educacional. É preciso que os professores, gestores e demais profissionais da educação estejam comprometidos com essa causa, buscando sempre aprimorar suas práticas pedagógicas, criando um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade. Dessa forma, poderemos construir uma sociedade mais justa e igualitária, em que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

As políticas públicas também têm seu papel fundamental no processo da escola inclusiva. Ao direcionar recursos e investimentos para a implementação de práticas inclusivas, fomentar a formação contínua de professores, oferecendo-lhes ferramentas e capacitação para atuar de forma mais efetiva na promoção da aprendizagem de todos os alunos.

Por meio de diretrizes e ações governamentais, as políticas públicas devem promover a igualdade de oportunidades educacionais para todos os alunos, independentemente de suas origens, habilidades ou características individuais. Essas políticas podem eliminar barreiras e discriminações que impedem o pleno acesso à educação, garantindo assim que cada aluno receba um suporte adequado e tenha suas necessidades atendidas.

Na escola inclusiva, é fundamental que a diversidade seja respeitada e valorizada em vez de simplesmente tolerada. A tolerância implica em aceitar algo ou alguém, mesmo sobre as individualidades, os outros não precisam concordar, apenas respeitar. O respeito implica em reconhecer e valorizar as diferenças, entendendo que cada indivíduo tem suas particularidades e necessidades individuais.

Ao respeitar a diversidade, a escola pode criar um ambiente educacional acolhedor e inclusivo, onde os alunos se sintam seguros e valorizados. Dessa forma, é possível promover uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas características individuais.

É fundamental que o professor e toda comunidade escolar reconheça a pluralidade das características dos alunos, assim, a escola pode criar estratégias pedagógicas mais inclusivas e que atendam às necessidades de todos os alunos. A escola precisa adotar uma postura de respeito à diversidade, entendendo que cada indivíduo é único e que o seu desenvolvimento depende de um ambiente educacional inclusivo e acolhedor. Ao adotar essa postura, pode construir para uma sociedade mais justa, em que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

A exclusão escolar pode causar diversas dificuldades de aprendizagem para os alunos. Quando a escola não está preparada para lidar com a diversidade, seja relacionada à deficiência, raça, gênero, classe social ou qualquer outra característica, muitos alunos podem se sentir excluídos e desestimulados a aprender. É fundamental que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios decorrentes da diversidade em sala de aula, reconhecendo e valorizando as características individuais de cada um.

Essas diferenças individuais podem influenciar o engajamento, a participação e o desempenho educacional dos alunos. A falta de compreensão e de estratégias adequadas do professor e da comunidade escolar para lidar com a diversidade pode levar à exclusão, à marginalização e à perpetuação das desigualdades educacionais.

Importante ressaltar que a falta de respeito com os alunos relacionada à diversidade, numa sociedade que identifica de “anormal” no processo de aprendizagem, pode gerar situações de *bullying*, preconceito e discriminação, e, estes, conseqüentemente, prejudicar ainda mais a aprendizagem e o desenvolvimento social e emocional dos alunos. A escola inclusiva não apenas promove o acesso à educação, todavia pode ser um fator determinante para o sucesso educacional e pessoal dos alunos.

Durante a pesquisa de campo, foi observada uma participação satisfatória dos professores em todos os quatro colégios participantes (A, B, C e D). Os resultados finais revelaram o questionamento central desta pesquisa, que foi: quais aspectos da diversidade segundo a perspectiva dos professores exercem um impacto mais significativo na aprendizagem dos alunos? as categorias foram: estrutura familiar, pessoas com deficiência e classe social/pobreza receberam um número significativo de votos, o que sugere uma indicação de representatividade. Muitos professores atribuíram as dificuldades de desenvolvimento educacional dos alunos principalmente à estrutura familiar, seguida por alunos com deficiência e classe social/pobreza, negligenciando outros fatores que também podem influenciar o processo de aprendizagem.

Essa tendência em atribuir a culpa do fracasso escolar aos alunos ou pais foi notada em vários participantes da pesquisa, enquanto poucos professores mencionaram questões relacionadas à formação ou outros fatores relevantes. Essa abordagem limitada e, considerando as justificativas, pode indicar uma falta de compreensão mais abrangente dos desafios enfrentados pelos alunos em suas trajetórias educacionais.

Nesse sentido, é essencial que os profissionais da educação busquem uma visão mais holística e sensível, considerando todas as variáveis envolvidas no processo de aprendizagem reconhecendo que cada aluno tem suas particularidades e necessidades individuais.

É essencial que os professores reconheçam que a dificuldade de aprendizagem não pode ser simplificada ou atribuída unicamente a um aspecto isolado, como a estrutura familiar, pessoas com deficiência, classe social, os mais votados. Ao invés disso, é necessário considerar uma variedade de elementos, como a qualidade do ensino, as práticas pedagógicas, a formação do professor, a adequação dos recursos educacionais e a promoção de um ambiente inclusivo.

Ao assumir uma perspectiva mais abrangente e responsável, os educadores estarão equipados para compreender e abordar as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, buscando soluções efetivas e oferecendo o apoio necessário para que todos os estudantes possam alcançar seu potencial máximo.

Ao invés de procurar entender as dificuldades dos alunos e identificar possíveis falhas no processo de ensino, alguns professores simplesmente culpam os alunos por não estarem interessados ou por não se esforçarem o suficiente. Da mesma forma, muitos professores tendem culpar os pais pelos problemas dos alunos, sem considerar que a responsabilidade pela aprendizagem é, essencialmente, das políticas educacionais compartilhada entre a escola, a família e o próprio aluno.

É preciso que os docentes estejam sempre dispostos a se atualizarem e buscarem novas metodologias e recursos pedagógicos, além de desenvolverem habilidades para lidar com a diversidade dos alunos e criarem estratégias de ensino que atendam às necessidades de todos. Lembrando que escola inclusiva, não tem somente a função de abrir suas portas, ou providenciar acessibilidades para aqueles que tem dificuldades de locomoção, outrossim é respeito, é pertencimento e valorização de sua identidade.

Além de revelar as principais categorias que implicam o processo de escola inclusiva no desenvolvimento da aprendizagem, esta pesquisa apontou também do ponto de vista teórico, que a escola inclusiva visa erradicar a exclusão nos sistemas educacionais, valorizando toda e qualquer diferença como elemento fundamental em qualquer processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, é fundamental repensar uma educação que englobe todos os grupos vulneráveis historicamente marginalizados.

No primeiro capítulo, foi configurado o processo de escola inclusiva nos seus aspectos legais, institucionais e pedagógicos. Embora no Brasil, conste legislações para promover a escola inclusiva, a lógica em que está imersa não responde às necessidades da maioria dos alunos na sua diversidade. É fundamental que as políticas estejam abertas com uma visão inclusiva da educação e que haja investimentos na formação dos profissionais da educação e na infraestrutura das escolas para garantir a inclusão efetiva de todos os alunos. As leis que promovem a inclusão são um avanço significativo na garantia dos direitos educacionais de

todos os alunos, entretanto é necessário que essas legislações sejam efetivamente aplicadas nas instituições escolares.

Para promover uma escola inclusiva, é preciso ir além de simplesmente considerar os aspectos institucionais. É necessário questionar as estruturas e práticas educacionais existentes, desafiar as desigualdades sistemáticas e confrontar os preconceitos e estereótipos arraigados que perpetuam a exclusão. Somente assim poderemos avançar na construção de uma sociedade administrativa igualitária e justa, em que cada indivíduo tenha a oportunidade de desenvolver plenamente seu potencial.

No segundo capítulo, evidenciaram-se os principais aspectos das diversidades que mais impactam a aprendizagem dos alunos na sala de aula, segundo a perspectiva dos professores. Além disso, foram apresentados os registros das justificativas fornecidas pelos professores, oferecendo uma visão mais aprofundada sobre suas perspectivas e experiências, as quais podem inspirar discussões e ações futuras no sentido de aprimorar as práticas educacionais, desenvolver políticas mais inclusivas e buscar soluções que atendam de forma mais efetiva às necessidades dos alunos da escola inclusiva.

No terceiro e último capítulo, foram discutidos os obstáculos e desafios enfrentados no contexto da escola inclusiva no Brasil, levando em consideração os currículos fechados, mudanças de paradigmas e a necessidade de formação adequada dos profissionais. Nessa abordagem do terceiro capítulo, buscou-se contribuir para uma reflexão aprofundada sobre a importância da escola inclusiva e as transformações necessárias no ambiente educacional para garantir uma educação de qualidade para todos.

O progresso nessa área é escasso, uma vez que as ações realizadas não efetivam mudanças profundas nos estabelecimentos escolares, ao contrário, o que se presencia é um discurso simples. Assim, é preciso aprovação de políticas públicas que apoiem o desenvolvimento dessas abordagens por meio de uma nova visão. Mesmo o Brasil tendo muitas legislações que asseguram o direito a todas as pessoas, como mostrado no primeiro capítulo, o que se presencia é que essas leis não são aplicadas na prática, ficando os alunos a mercê de uma sociedade preconceituosa e discriminatória.

Constata-se que as principais implicações apontadas pelos professores para o fracasso escolar estão atribuídas para as seguintes categorias de diversidades: estrutura familiar, pessoas com deficiências e classe social/pobreza. Diante deste resultado, infere-se a criação de um processo de uma escola inclusiva leva tempo para integrar e adotar mudanças que exijam a introdução de um sistema aberto à diversidade.

Deduz-se que se trata de fazer as mudanças necessárias a partir da criação de uma política inclusiva, que ainda caminha a passos lentos para obter uma cultura que acolha e cuide da diversidade por meio de práticas pedagógicas que correspondam a diferentes formas de educação dentro da comunidade escolar.

Por esta pesquisa, ficou constatado que a inclusão na educação é uma tarefa complexa, que poderá ser melhor compreendida contanto que se direcione atenção ao professor como o condutor real e fundamental para esse processo. Isso pode ser uma barreira ou um mediador na prática inclusiva. É fundamental tornar indubitável que não existe apenas um aspecto responsável pela exclusão ou fracasso escolar, mas um conjunto de fatores que desencadeia todo este resultado, daí a importância de o professor analisar sua prática pedagógica e fazer uma autorreflexão.

Portanto, para que a escola seja inclusiva, ela deve adotar uma abordagem que respeite e valorize a diversidade como ponto de partida. Ou ela estabeleça uma dinâmica pedagógica que contemple todas essas manifestações e dê espaços a todas as características, ou não será inclusiva. Uma escola inclusiva e justa (DUBET, 2008) é aquela que acolhe e valoriza a diversidade de seus alunos. Que reconhece e respeita as diferenças individuais, sejam elas de origem étnica, cultural, socioeconômica, de gênero ou de habilidades.

A escola tem que se comprometer com cada um de seus alunos e cuidar deles, trabalhando à sua maneira, para inovar em suas políticas, cultura e práticas dentro da comunidade, a fim de preservar essa nova forma de lidar melhor com as questões educacionais.

Essa mudança deve ter um impacto positivo na atitude e prática dos professores responsáveis por se envolver diretamente com todos os alunos que fazem parte da escola.

Em suma, o estudo revelou que a aprendizagem dos alunos na escola inclusiva, apresenta desafios significativos, sendo fundamental reconhecer a importância de valorizar a diversidade e promover a igualdade de oportunidades dentro dessas instituições. Os obstáculos e desafios encontrados no contexto da escola inclusiva no Brasil são múltiplos, como a mudança de paradigma, a formação insuficiente dos educadores, a necessidade de adaptação curricular, entre outros.

No entanto, é preciso destacar que a inclusão educacional é um processo contínuo, que requer o comprometimento de todos os envolvidos, desde os governantes, gestores escolares até os professores, os alunos e suas famílias. É necessário desenvolver políticas e práticas que promovam a inclusão, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e necessidades.

Além disso, é essencial proporcionar um ambiente escolar acolhedor, que respeite a diversidade cultural, étnica, linguística, de gênero e de habilidades, incentivando o diálogo, a colaboração e o respeito mútuo. Somente por intermédio de uma escola inclusiva e comprometida com a diversidade, será possível promover a equidade e oferecer a todos os alunos as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pleno na perspectiva de uma formação humanizada.

A partir dos resultados obtidos, espera-se contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais, promovendo uma educação mais inclusiva, diversa e justa para todos os alunos. Dessa forma, pretende-se ampliar a compreensão sobre esse tema relevante, buscando recompensas para construir um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, respeitoso e enriquecedor.

Ao final desta leitura, espera-se que esta pesquisa tenha encaminhado para novos questionamentos, expandido novas perspectivas e levado à reflexão sobre a relação estabelecida na sociedade, na universidade, na educação básica e outros contextos com a diversidade e os desafios que ela apresenta na relação com o "outro".

REFERÊNCIAS

- ABENHAIM, Evanir. *Do dito ao feito: exclusão/inclusão na escola*. 2006. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. P. 143. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10198>. Acesso em: 04 de jul. de 2023.
- ALIAS, Gabriela. *Desenvolvimento da aprendizagem na Educação Especial? Princípios, fundamentos e procedimentos na Escola inclusiva*. [Recurso eletrônico]. São Paulo: Cengage Learning, 2016. Disponível em: <https://www.cengage.com.br/livro/ebook-desenvolvimento-da-aprendizagem-na-educacao-especial-2/>. Acesso em: 26 de mar de 2023.
- ALMEIDA, Luana Costa. As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, MG, Brasil. *Revista Brasileira de Educação* v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/p7Pvs4NGGJjLRbrNjwqdqrt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 de jul. de 2023.
- ANCA, Celia de. & ARAGÓN, Salvador. *Os três tipos de diversidade*. Disponível em: <https://www.unibrad.com.br/destaques-detalle/9193/os-tres-tipos-de-diversidade>. Acesso em: 14 de jul. de 2023.
- ANDRÉ, Marli. *A Pedagogia das diferenças*. In Pedagogia das diferenças na sala de aula. /Org. Marli André. Campinas, SP: Papirus, 1999. – Série Prática Pedagógica.
- ARROYO, Miguel. *Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica*. In: ABRAMOWICS, Anete & MOLL, Jaqueline (orgs.) Para Além do Fracasso Escolar. Campinas, Ed. Papirus, 1997, pp.11-26 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- _____. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. *A Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBP AE* – v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19969>. Acesso em: 12 de fev. de 2023.
- _____. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. RJ: Vozes, 2014.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Edição revista e ampliada. Edições 70 Brasil. São Paulo: 2021.
- BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. Covid 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades. *Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade* - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, setembro 2021.
- BELINKY, Tatiana. *Diversidade*. 3ª ed. São Paulo: FDT, 2018. Disponível em: https://paulistinha.unifesp.br/images/2021/Sala_leitura/Diversidade.pdf. Acesso em: 28 de fev. de 2023.
- BEZERRA JR, Benilton. *Identidade, diferença e exclusão na Sociedade brasileira contemporânea*. In: ACSELRAD, G. org. Avessos do prazer: drogas, Aids e direitos humanos [online]. 2nd ed. rev. and enl. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005, pp. 35-50. ISBN: 978-

85-7541-536-8. Available from: doi: 10.7476/9788575415368. Also available in ePUB from: Disponível em: http://books.scielo.org/id/bgqvf/epub/asobreceselrad-978_8575415368.epub. Acesso em: 12 de fev. de 2023.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: DIFEL, 1989.

_____. *Escritos de educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Organizadores). 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. 2. ed. Petrópolis: Ed. Vozes 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 03 de mar de 2023.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 03 de mar de 2023.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n.º 8.069, de 13 de Julho, Brasília, DF, Senado, 1990.

_____. Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992. *Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais - PIDESC*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 5 de jul. de 2023.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. *Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 30 set. de 2022.

_____. Plano Nacional de Educação – PNE. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 03 de mar de 2023.

_____. LBI: *Lei Brasileira de Inclusão*. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 19 de fev. de 2023.

_____. PNEDH: *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 20 de fev. de 2023.

_____. BNCC: *Base Nacional Comum Curricular*. 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 de mar. de 2023.

_____. *Ministério da Educação. Equidade - MEC trabalha no enfrentamento de desigualdades na educação.* 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-trabalha-no-enfrentamento-de-desigualdades-na-educacao>. Acesso em: 09 de jul. de 2023.

_____. *Ministério da Educação. GESTÃO - Primeiros 6 meses de governo focam na reconstrução da educação 2023b.* Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/primeiros-6-meses-de-governo-focam-na-reconstrucao-da-educacao#:~:text=Est%C3%A3o%20previstas%20a%C3%A7%C3%B5es%20para%20forma%C3%A7%C3%A3o,e%20sistema%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20continuada>. Acesso em: 09 de jul de 2023.

CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo – Diferenças culturais e práticas pedagógicas.* Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (org.). 10 ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

_____. *Cotidiano escolar e práticas interculturais.* Cadernos de Pesquisa v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 04 de jul. de 2023.

CAPES. Catálogo de Teses e Dissertações. Disponível em <https://catalogodeteses.Capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> . Acesso em: 20 de fev. de 2023.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização – Questões para a educação hoje.* Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. *Da relação com o saber às práticas educativas.* São Paulo: Cortez, 2013^a.

_____. *A mistificação pedagógica – realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.* São Paulo: Cortez, 2013b.

DIAS, Marília Costa. Educação um direito prioritário. *Revista Veras*, v.1, n.1, 2011.

DUBET, François. O QUE É UMA ESCOLA JUSTA? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539 – 555. set./dez. 2004.

_____. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades.* São Paulo: Cortez, 2008.

FABRÍCIO, Nívea Maria de Carvalho; SOUZA, Vânia Carvalho Bueno de; ZIMMERMANN, Vera Blondina. *Singularidade na Inclusão – Estratégias e Resultados.* São José dos Campos: Pulso, 2007.

FLICK, Uwe. *Métodos de pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa.* 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar:* Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 59ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Rogéria Alves. *Desenvolvimento da Aprendizagem na Educação – A relação escola, família e aluno*. [Recurso eletrônico]. São Paulo: Cengage Learning, 2020. Disponível em: <https://www.cengage.com.br/livro/desenvolvimento-da-aprendizagem-na-educacao-especial/>. Acesso em: 26 de mar de 2023.

GADOTTI, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GOIÁS, Estado. LEI Nº 18.969, DE 22 DE JULHO DE 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. 2015. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCACAO-PEE-2015-2025-1.pdf>. Acesso em: 19 fev. de 2023.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. *Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade: o direito como instrumento de transformação social*. A experiência dos EUA. 2001. Disponível em: https://bradonegro.com/content/arquivo/11122018_205135.pdf. Acesso em: 19 de fev de 2023.

GOMES, Marineide de Oliveira. *É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz: Paulo Freire e a Pedagogia da Esperança*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 29, p. 329-339, mai./ago. 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/lucel/Downloads/1138-Texto%20do%20Artigo-3416-3985-10-20201008%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/lucel/Downloads/1138-Texto%20do%20Artigo-3416-3985-10-20201008%20(1).pdf). Acesso em: 10 de abr de 2023.

GOMES, Selma Regina. *A dificuldade de aprendizagem no contexto da inclusão escolar*. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2012.

GRÜN, Roberto. Capital econômico. In: CATANI, A. M. et al. (Orgs.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 107-109.

_____. *Escolarização Patologizada: Configurações de uma prática educacional*. 2019. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Condições de vida, desigualdade e pobreza*. IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza.html>. Acesso em: 20 de jan. de 2023.

INSTITUTO ALANA; ABT ASSOCIATES. *Os benefícios da escola inclusiva para estudantes com e sem deficiência*. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2019/10/os-beneficios-da-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em: 24 de mar de 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)*. Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/Search/Advanced>. Acesso em: 20 de fev. de 2023.

INSTITUTO UNIBANCO. Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão – *Equidade: Escola inclusiva e a valorização das diferenças*. 2023. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/educacao-inclusiva-e-a-valorizacao-das-diferencas>. Acesso em: 12 de mar de 2023.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. Algumas concepções de educação do deficiente. *Revista Brasileira Ciências Esporte*. Campinas, v. 25, n.3, p. 9-25, maio 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235>. Acesso em: 26 de jan de 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática*. 3ª ed.- Goiânia, GO: Alternativa, 2001.

MACEDO, Lino. *Tempos do ensinar, aprendereconhecer*. 2010. In: Escola da Vida – Olhares para o futuro. São Paulo: Escola da Vida – Centro de Formação 2010, p. 181 – 189.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. *Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como Fazer?*. 1.reimpressão. São Paulo: Sumus, 2015.

MARTINS, Livia Cristina Gabos. *Acessibilidade como ponte de empatia para o diverso*. Disponível em: <https://design2020.webflow.io/artigos/acessibilidade-como-ponte-de-empatia-para-o-diverso>. Acesso em: 24 de mar de 2023.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; SOUSA, Sandra M. Sakia. Inclusão Escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. *Estilos Clinica*, v. 5, n. 9, p. 96-108, 1 dez. 2000. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v5n9/_07.pdf. Acesso em 16/07/2023.

MENEZES, Miqueline Miranda de. *ESCOLA INCLUSIVA: Os impactos da pandemia na educação de alunos com deficiência*. 2021. 41 p.: il. color. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Computação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. Campus Porto Nacional. Porto Nacional/TO: 2021.

MITTLER, Peter. *Escola inclusiva*. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. 2003. In. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23.

NDIAYE, Pap. Não nascemos racistas, nos tornamos racistas. *Revista Nova Escola*, São Paulo, n.272, de dezembro de 2015.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. *Bourdieu e a educação*. 4ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

NUNES, Pâmela Pozzer Centeno. A educação escolar durante o período do Estado Novo. *Revista Latino-Americana de História*, vol. 2, n. 6, ago., 2013.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo socio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2013.

ONU - Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948*. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
Acesso em: 09 de fev de 2023.

_____. III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas. Declaração e Plano de Ação de Durban. 2001, em Durban, na África do Sul.

ORÇO, Claudio Luiz; LOP, Elizandra; GAI, Neli Aparecida. Diferenças individuais no processo de aprendizagem em sala de aula. *Unoesc & Ciência - ACHS Joaçaba*, v. 9, n. 2, p. 133-138, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/issue/view/328>
Acesso em: 13 de jul de 2023.

PEIXOTO, Enock da Silva. *A política e a educação em Hannah Arendt: para uma filosofia prospectiva*. 2016. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/12/a-politica-e-a-educacao-em-hannah-arendt-para-uma-filosofia-prospectiva>. Acesso em: 13 de jul.de 2023.

PICCININ, Cláudia Lino. TONÁCIO, Glória de Melo. Valorização dos professores no *Plano Nacional de Educação (2014-2024)*: muito a ser feito pela valorização dos(as) profissionais de educação. In *Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo / org. Olinda Evangelista, Allan Kenji Seki – 1. Ed. Araraquara/SP : Junqueira&Marin, 2017*. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3569567/mod_resource/content/1/EVANGELISTA%20E%20ALAN%20KENJI%20-%20Livro%20Formacao_de_Professores_no_Brasil.pdf acesso em 21 de fev. de 2023.

PINTO, Andreia. *A escola para todos e para cada um*. Org. Augusto Galery. São Paulo: Summus, 2017.

PORFÍRIO, Francisco. *Movimentos sociais; Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilescuela.uol.com.br/sociologia/movimentos-sociais-breve-definicao.htm>. Acesso em 10 de abril de 2023.

RAMOS, Rossana. *Inclusão na prática – Estratégias Eficazes Para a Educação Inclusiva*. 3ª ed. São Paulo: Summus, 2016.

ROCHA, Auristela. *A Constituição de Propostas de Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Ensino Para o Atendimento à Diversidade do Alunado: Concepções, Limites e Possibilidades*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12822/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Auristela%20Rocha.pdf>. Acesso em: 10 de abr de 2023.

ROSA, Viviane de Sousa. *Os desafios na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola de ensino regular*. (Artigo) 23 p. Licenciatura em Pedagogia. Instituto Federal Goiano – IFG (Campus Ipameri). Ipameri/GO: IFS, 2020.

SANTANA, Camilo. *Equidade MEC trabalha no enfrentamento de desigualdades na educação*. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/primeiros-6-meses-de-governo-focam-na-reconstrucao-da-educacao#:~:text=Est%C3%A3o%20previstas%20a%C3%A7%C3%B5es%20para%20forma%C3%A7%C3%A3o,e%20sistema%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20continuada>. Acesso em: 09 de jul de 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento* [livro eletrônico] / Boaventura de Sousa Santos, Marilena Chauí. -- 1. ed. -- São Paulo : Cortez, 2014. Disponível em: https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/BSS_Direitos%20Humanos%20Democracia%20Desenvolvimento.pdf. Acesso em: 04 de jul. de 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

_____. *Terminologia sobre deficiência na era da inclusão*. Revista Sentidos. Junho/2005. Disponível em <http://sentidos.uol.com.br/canais/materia.asp?codpag=8322&codtipo=8&subcat=31&canal=visao> . Acesso em: 24 de mar de 2023.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Filosofia da Educação: Construindo a cidadania*. Ed. FTD, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 – (Coleção Estudos Culturais em Educação), 2019.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão – Um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. *O fracasso escolar no pensamento educacional brasileiro*. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1998.

_____. Elianda Figueiredo Arantes. *Estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural na escola*. In: LISITA, Verbena M.S. de S. e SOUSA, L. F. E.C.P. (Orgs.) Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Trabalhos apresentados nos simpósios e mesas-redondas do XI ENDIPE, realizado no mês de maio de 2002, em Goiânia- GO.

_____. Elianda Figueiredo Arantes. *Educação, Cultura e Diversidade: estudo comparados e perspectivas* [recurso eletrônico] / organização de Elianda F. A. Tiballi, Giorgio Poletti – 1. Ed. – Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

UNESCO. *Declaração Mundial de Educação Para Todos*. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf. Acesso em: 20 de Fev. de 2023.

_____. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 de fev de 2023.

_____. *Inclusão e Educação em Tempos de Pós-Pandemia – Painéis do Fórum Regional de Política Educacional 2020*. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379590_por. Acesso em: 04 de jul de 2023.

SILVA, Fabiane Maria. Barreiras atitudinais e a inclusão de pessoas com deficiência. *Boletim* nº 2078 – Ano 46 – 28 – 10 2019. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Disponível em: Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim/educacao/2078/barreiras-atitudinais-e-a-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 12 mar de 2023

VIEIRA, Patrícia. *A medicalização na educação*. In *A escola para todos e para cada um*. Org. Augusto Galery. São Paulo: Summus, 2017.

ZERBATO, A P. *Desenho Universal para Aprendizagem na Perspectiva da Inclusão Escolar: Potencialidades e Limites de uma Formação Colaborativa*. 298f. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JATAÍ - UFJ

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Um olhar a partir da diversidade no processo de aprendizagem do aluno em sala de aula da educação inclusiva

Pesquisador: LUCELI DE FATIMA OLIVEIRA SOUZA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 65948922.6.0000.0187

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCACAO SUPERIOR DE INHUMAS EIRELI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.031.171

Apresentação do Projeto:

O presente trabalho tem como objetivo geral realizar uma análise e explicitar a relação de educação inclusiva e diversidade e revelar as principais categorias de diversidade que mais impactam o processo de aprendizagem dos alunos na sala de aula da educação inclusiva, segundo a perspectiva dos professores.

A pesquisa terá como base fundamental as teorias dos autores Candau (2020), Arroyo (2017) e dos franceses Bourdieu (1989, 2014), Charlot (2000, 2013), Dubet (2004, 2008), e também da pesquisadora professora Tiballi (2003, 2020). O objeto de estudo desta pesquisa é a relação diversidade/escola inclusiva/aprendizagem, ou seja, a relação entre as categorias de diversidades - raça, orientação sexual, gênero, classe social, etnia, religião, deficientes, capital cultural e estrutura familiar e suas implicações no processo de aprendizagem dos alunos da educação inclusiva.

A relevância do estudo reside no fato de que a articulação entre educação inclusiva e diversidade em sala de aula, tem fortes implicações no processo de aprendizagem. Assim, o esforço de reunir elementos teóricos e empíricos para uma compreensão mais precisa sobre os fatores que tem maior impactos sobre os alunos que são discriminados e que não têm seus direitos respeitados.

A pesquisa busca responder a seguinte questão: quais as categorias da diversidade mais impactam o processo de aprendizagem em sala de aula dos alunos da educação inclusiva, segundo a perspectiva dos professores?

Endereço: BR 364, km 195, nº 3800 - Campus Cidade Universitária -Bloco 5, sala 25

Bairro: Jataí

CEP: 75.801-615

UF: GO

Município: JATAI

Telefone: (64)3606-8337

E-mail: cep@ufj.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JATAÍ - UFJ



Continuação do Parecer: 6.031.171

A caracterização deste estudo investigativo é de cunho qualitativo, se dará a partir de uma combinação entre pesquisa bibliográfica exploratória e a pesquisa de campo. Como resultado deste estudo, pretende-se ver alcançado o objetivo geral de explicitar os nexos que estabelecem as relações de reciprocidade entre as categorias de diversidade com a aprendizagem dos alunos da educação inclusiva, visando, mais especificamente, desvelar esta relação no sucesso ou no fracasso do aluno da educação inclusiva. Critério de Inclusão: Professores da rede básica de educação da 2ª fase do ensino fundamental e ensino médio, de três escolas públicas da cidade de Goiânia/GO.

Critério de Exclusão: Professores que atuam na 2ª fase do ensino fundamental e/ou médio nas escolas selecionadas e optaram por não participar do estudo. Também os professores da 1ª fase do ensino fundamental.

Objetivo da Pesquisa:

Primário: Analisar e explicitar a relação de educação inclusiva e diversidade e revelar as principais categorias de diversidades que mais impactam o processo de aprendizagem do aluno na sala de aula de educação inclusiva segundo a perspectiva dos professores.

Secundário:

- Explicitar como se configura o processo de educação inclusiva em seus aspectos legais, institucionais e pedagógicos;
- Analisar e explicar a diversidade nas suas dimensões e suas implicações com a educação inclusiva, na aprendizagem escolar do aluno na educação inclusiva;
- Analisar e evidenciar as principais categorias da diversidade que mais impactam a sala de aula na perspectiva dos professores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos são baixos por se tratar de uma pesquisa com a coleta de dados realizada por meio de questionário no formato google forms (internet). Os riscos envolvidos neste estudo giram em torno de possíveis constrangimento e/ou incômodos aos professores. Caso sintam-se incomodados com qualquer uma das perguntas do questionário, podem optar por não participar do estudo, o que não lhes acarretará qualquer tipo de prejuízo.

Benefícios consiste na tranquilidade que os professores terão em responder as perguntas, visto que o pesquisador não estará presente no momento de respondê-las, com isso, também não sofrerão influência do mesmo. Além disso, o professor poderá responder no momento que considerar mais oportuno.

Endereço: BR 364, km 195, nº 3800 - Campus Cidade Universitária - Bloco 5, sala 25
Bairro: Jataí **CEP:** 75.801-615
UF: GO **Município:** JATAÍ
Telefone: (64)3606-8337 **E-mail:** cep@ufj.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JATAÍ - UFJ



Continuação do Parecer: 6.031.171

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Emenda contendo o acréscimo de 02 (duas) instituições escolares: [REDACTED] na pesquisa de campo e exclusão de 01 (uma) instituição escolar: [REDACTED]. A justificativa das modificações se baseia na quantidade mínima de questionários a serem preenchidos, visto que serão necessários no mínimo 35 professores para responder o questionário e sendo este de participação voluntária do professor.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1 Carta de emenda assinada: ADEQUADA, exclusão de uma [REDACTED] e mantida duas outras. Justificando que não obteve na excluída o número suficiente para resposta ao questionário.
- 2 Cronograma: não substituiu o cronograma da pesquisa, mantendo submissão ao cep fevereiro de 2023 e coleta fevereiro até o mês de maio.
- 3 Folha de rosto: ADEQUADA
- 4 Orçamento: ADEQUADO [próprio com custeio internet e impressões]
- 5 Termos de Anuência Assis Chateaubriand: ADEQUADO
- 6 Termo de Anuência Castelo Branco: ADEQUADO
- 7 Termo de Anuência Coração de Jesus: ADEQUADO
- 8 Termo de Anuência Duque de Caxias: ADEQUADO
- 9 Termo de compromisso orientadora: ADEQUADO
- 10 Termo de compromisso pesquisadora: ADEQUADO
- 11 Projeto de pesquisa: ADEQUADO
- 12 Questionário: ADEQUADO
- 13 TCLE: ADEQUADO
- 14 PB: ADEQUADA
- 15 Carta de Resposta as pendências: ADEQUADA

Recomendações:

Recomenda-se que a pesquisadora, ao emitir o relatório parcial ou final para o CEP, justifique se, após a inserção das duas novas escolas, os prazos da coleta até o final de maio foram mantidas ou se houve necessidades de ampliação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

não há.

Endereço: BR 364, km 195, nº 3800 - Campus Cidade Universitária - Bloco 5, sala 25
Bairro: Jataí **CEP:** 75.801-615
UF: GO **Município:** JATAÍ
Telefone: (64)3606-8337 **E-mail:** cep@ufj.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JATAÍ - UFJ**



Continuação do Parecer: 6.031.171

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Jataí - CEP/UFJ considera o presente protocolo APROVADO, pois o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável devesse encaminhar ao CEP-UFJ o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e as publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS nº 466/12 e/ou 510/16. O prazo para entrega é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, segundo o cronograma apresentado, e nesse caso, o Relatório Final está previsto para setembro de 2023.

Prezado pesquisador!

Gostaríamos de enaltecer o seu trabalho ao evidenciar as respostas às pendências de todos os questionamentos, utilizando da carta resposta e destacando as alterações realizadas. Dado a completude dos esclarecimentos e a forma didática como os documentos foram editados nesse protocolo, contribuiu de sobremaneira na celeridade da análise por este Comitê de Ética. Recomendamos que continue com tal repertório louvável, sempre que for demandado. Desejamos êxito na sua pesquisa!

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2123050_E1.pdf	14/04/2023 15:47:16		Aceito
Outros	Carta_emenda_assinado.pdf	14/04/2023 15:44:42	LUCELI DE FATIMA OLIVEIRA SOUZA	Aceito
Outros	Termo_Anuencia_...pdf	14/04/2023 15:07:46	LUCELI DE FATIMA OLIVEIRA SOUZA	Aceito
Outros	Termo_Anuencia_...s.pdf	14/04/2023 15:07:01	LUCELI DE FATIMA OLIVEIRA SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa__Emenda_FacMais2021_Coselho_de_Etica_assinado.pdf	14/04/2023 15:02:10	LUCELI DE FATIMA OLIVEIRA SOUZA	Aceito
Outros	Cronograma_FacMais2021_2_Comite_d e_Etica_Emenda.pdf	14/04/2023 14:59:38	LUCELI DE FATIMA OLIVEIRA SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_emenda_assinado.pdf	14/04/2023 14:58:29	LUCELI DE FATIMA OLIVEIRA SOUZA	Aceito

Endereço: BR 364, km 195, nº 3800 - Campus Cidade Universitária - Bloco 5, sala 25
Bairro: Jataí **CEP:** 75.801-615
UF: GO **Município:** JATAÍ
Telefone: (64)3606-8337 **E-mail:** cep@ufj.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JATAÍ - UFJ



Continuação do Parecer: 6.031.171

Outros	RESPOSTAS_as_PENDENCIAS_assinado.pdf	31/01/2023 11:08:28	LUCELI DE FATIMA OLIVEIRA SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RETORNO_UFJ_2023_Comite_Etica.pdf	31/01/2023 11:04:28	LUCELI DE FATIMA OLIVEIRA SOUZA	Aceito
Outros	Questionario_RETORNO_FacMais_2021_2_Comite_de_Etica.pdf	31/01/2023 11:03:10	LUCELI DE FATIMA OLIVEIRA SOUZA	Aceito
Orçamento	Orcamento_FacMais_2021_2_Comite_de_Etica.pdf	08/12/2022 15:48:03	LUCELI DE FATIMA OLIVEIRA SOUZA	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_Orientadora_Elianda_Tiballi.pdf	08/12/2022 15:45:32	LUCELI DE FATIMA OLIVEIRA SOUZA	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_Pesquisadora_Luceli.pdf	08/12/2022 15:44:50	LUCELI DE FATIMA OLIVEIRA SOUZA	Aceito
Outros	Termo_Anuencia_([REDACTED]).pdf	01/12/2022 16:26:08	LUCELI DE FATIMA OLIVEIRA SOUZA	Aceito
Outros	Termo_Anuencia_([REDACTED]).pdf	01/12/2022 16:25:52	LUCELI DE FATIMA OLIVEIRA SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JATAI, 28 de Abril de 2023

Assinado por:
Ana Lucia Rezende Souza
(Coordenador(a))

Endereço: BR 364, km 195, nº 3800 - Campus Cidade Universitária - Bloco 5, sala 25
Bairro: Jatai **CEP:** 75.801-615
UF: GO **Município:** JATAI
Telefone: (64)3606-8337 **E-mail:** cep@ufj.edu.br

APÊNDICE - A

Questionário

QUESTIONÁRIO – ESCOLA INCLUSIVA E DIVERSIDADE

Escola inclusiva e Diversidade

PROFESSORES DA 2ª FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO

***Obrigatório**

Este questionário tem o propósito de coletar dados para o desenvolvimento da pesquisa, que tem como tema ESCOLA INCLUSIVA E DIVERSIDADE.

ATENÇÃO: Ao responder este questionário será garantido o sigilo da sua identidade, assegurando sua privacidade durante todas as fases da pesquisa.

Agradeço pela colaboração!

Nome *

E – mail *

1. QUESTÃO 1 *

Com qual gênero você se identifica?

- Feminino
- Masculino
- Não quero responder
- Outro: _____

2. QUESTÃO 2 *

Qual sua idade?

- 18 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos

51 a 60 anos

61 a 70 anos

3. QUESTÃO 3 *

Em qual nível de ensino você atua?

2ª fase do Ensino Fundamental

Ensino Médio

Os dois níveis: 2ª fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio

4. QUESTÃO 4 *

Quantos anos de prática em sala de aula você têm?

1 a 5 anos

6 a 10 anos

11 a 15 anos

16 a 20 anos

21 a 25 anos

26 a 30 anos

Mais que 30 anos

5. QUESTÃO 5 *

Considerando o processo de escola inclusiva, quais das categorias abaixo mais impactam o processo de aprendizagem em sala de aula? **Marque 3 alternativas.**

Pessoas com deficiência

Origem racial/etnia

Orientação sexual - LGBTQIAPN+

Gênero: Masculino/Feminino

- Classe Social/Pobreza
- Capital Cultural
- Religião
- Estrutura familiar
- Outros:

6. QUESTÃO 6 *

De que modo estas categorias selecionadas por você, impactam o processo de aprendizagem do aluno em sala de aula?

- Positivamente
- Negativamente

7. QUESTÃO 7 *

Por que? Justifique sua resposta anterior.

APÊNDICE - B**FICHA DE CONTATO**

Ficha de contato do aplicativo *WhatsApp* do(a) professor(a) que irá responder o questionário no formato *Google Forms em colaboração para pesquisa intitulada:*

“A Escola Inclusiva: o atendimento à diversidade como critério para a aprendizagem dos alunos da rede pública estadual de Goiânia”

NOME DA INSTITUIÇÃO: _____

NOME DO(A) PROFESSOR(A): _____

Nº DE TELEFONE  : () _____

PESQUISADORA RESPÓNSÁVEL: Luceli de Fátima Oliveira Souza

APÊNDICE - C



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12* e/ou da *Resolução CNS n.º 510/16*, bem com suas complementares, como pesquisadora responsável do projeto intitulado “**A Escola Inclusiva: o atendimento à diversidade como critério para a aprendizagem dos alunos da rede pública estadual de Goiânia**”. Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Data: ____/____/____

Nome do(a) Pesquisador(a)	Função na Pesquisa	Assinatura Manuscrita
1. Luceli de Fátima Oliveira Souza	Pesquisadora	
2. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi	Orientadora	

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP
Universidade Federal de Jataí
Rodovia BR 364 km 192 Parque Industrial
Caixa Postal 03, CEP: 75801-615
Fone: (64) 3606-8337
E-mail: cep@ufj.edu.br

APÊNDICE - E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“A Escola Inclusiva: o atendimento à diversidade como critério para a aprendizagem dos alunos da rede pública estadual de Goiânia”**. Meu nome é Luceli de Fátima Oliveira Souza, a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação Básica. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail lucelisouza@aluno.facmais.edu.br e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, ou mensagens de *WhatsApp* através do seguinte contato telefônico: (62)98512-9098. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** – colegiado responsável por revisar todos os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, inclusive os multicêntricos, cabendo-lhe a responsabilidade primária pelas decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida na instituição, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas – da Universidade Federal de Jataí, pelo e-mail cep@ufj.edu.br ou telefone (64) 3606 8337.

Informações Importantes sobre a Pesquisa:

A pesquisa intitulada **“A Escola Inclusiva: o atendimento à diversidade como critério para a aprendizagem dos alunos da rede pública estadual de Goiânia”**, tem a relevância no fato de que a articulação entre escola inclusiva e diversidade em sala de aula, tem fortes implicações no processo de aprendizagem. Entendendo essa importância da diversidade no processo de aprendizagem dos alunos da escola inclusiva, esta pesquisa será desenvolvida com o objetivo de analisar e explicitar a relação de escola inclusiva e diversidade e revelar as principais categorias de diversidades que mais impactam o processo de aprendizagem do aluno na sala de aula de escola inclusiva segundo a perspectiva dos professores. A pesquisa de campo, neste projeto, será através de um questionário criado na plataforma *Google Forms*, que será enviado via aplicativo *WhatsApp*. Não serão obtidos registros fotográficos, sonoros e/ou audiovisuais. Durante a realização do questionário poderá ocorrer um possível *desconforto emocional* e/ou de possíveis *riscos psicossociais* (ex.: constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.). Caso sinta-se incomodado(a) com qualquer uma das perguntas do questionário, poderá optar por não participar do estudo, o que não lhe

acarretará qualquer tipo de prejuízo. Os benefícios a serem considerados neste estudo, está na tranquilidade que os professores terão em responder as perguntas, visto que o pesquisador não estará presente no momento de respondê-las, com isto, não sofrerão a influência do mesmo. Além disso, o professor poderá responder no momento que considerar mais oportuno. Favoráveis ou não, os resultados da pesquisa serão tornados públicos.

O questionário será realizado via aplicativo *WhatsApp* e posteriormente ser analisado e explicitado pela pesquisadora responsável.

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**A Escola Inclusiva: o atendimento à diversidade como critério para a aprendizagem dos alunos da rede pública estadual de Goiânia**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Luceli de Fátima Oliveira Souza sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Luceli de Fátima Oliveira Souza