

Actas Completas
e Resumos
da 14^a Jornada
Virtual Internacional
em Pesquisa Científica
Educação, Cultura e Poder

Org.
Thiago S. Reis
Maria Ferreira

Editora Cravo

Comité Científico

Jorge China
(Wayne State University - EUA)

Keila Grinberg
(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Brasil)

Leonardo Rosa Ramos
(Università Pontificia Salesiana - Itália)

Marcia Calainho
(Instituto Jurídico Luso Brasileiro - Portugal)

Márcia Maria Menendes Motta
(Universidade Federal Fluminense - Brasil)

Monique Montenegro
(Instituto Ensinar Brasil - Brasil)

Thiago de Souza dos Reis
(Universidade Estácio de Sá/Universidade Veiga de Almeida - Brasil)

Yanina Benitez
(Instituto de Filosofia Ezequiel de Olaso/Centro de Investigaciones Filosoficas - Argentina)

**Thiago S. Reis
Maria Ferreira
(Org)**

**Actas Completas e Resumos da
14ª Jornada Virtual Internacional em
Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Poder**

Copyright © 2025 **Editora Cravo**

Título: Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Direção Editorial: Lou Calainho

Edição e Diagramação: Equipa Editora Cravo

Projeto gráfico e capa: Cida Santos

Grafismo: Sofia Ferreira

ISBN 978-989-9037-81-6

Conselho Editorial

Lou Calainho

Maria Auxiliadora B. dos Santos

Dados para Catalogação da Obra

Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
(2025 : Porto, Portugal).

Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder [recurso eletrónico] / Thiago S. Reis, Maria Ferreira (org.). – Porto : Editora Cravo, 2025.

E-book (pdf): 14Mb

ISBN 978-989-9037-81-6

1. Educação - Congressos. 2. Ensino Superior. 3. Investigação Científica. 4. Encontro Científico. I. Reis, Thiago S.. II. Ferreira, Maria. III. Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura. IV. Título.

CDD: 370

Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte desse livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito dos editores e autores.



www.editoracravo.pt
contacto@editoracravo.pt
+351 960 221 473

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CULTURA ESCOLAR: RESULTADOS E CONCLUSÕES DE UM ESTUDO DE CASO NÉLIA CORRÊA BRAGANÇA FAGNER HENRIQUE GUEDES NEVES PAULO PIRES DE QUEIROZ.....	166
A PRÁTICA INCLUSIVA NO COLÉGIO CLAPARÈDE MEDIADA PELA FAMÍLIA À LUZ DO REFERENCIAL TEÓRICO DE JOÃO DOS SANTOS PATRÍCIA HELENA CARVALHO HOLANDA TAINARA SUYANE DOS SANTOS AMORIM...167	
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA UMA PRÁXIS PSICOPEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL SABRINA TATSCH.....	168
FUTUROS SUSTENTÁVEIS: A AGROECOLOGIA COMO EIXO PARA LETRAMENTO CIENTÍFICO GLÁUCIA BUZATO.....	169
EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR SOBRE RESÍDUOS SÓLIDOS PATRÍCIA ELISABETH FERREIRA SUSANA RONCHI HESPANHOL RODRIGO DE SOUZA POLETTO.....	170
REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA: A LEI Nº. 12.881/2013 E AS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS ANDREA BOEIRA DO AMARAL.....	171
AS MULHERES NO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO A PARTIR DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DAIANE RIBEIRO DEGAN DANIELE LOZANO.....	172
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO: UM ESTUDO NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA) DANIEL BERGUE PINHEIRO CONCEIÇÃO.....	173
ACOMPANHAMENTO DE ALUMNI EM UNIVERSIDADES LATINO-AMERICANAS: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA E O PAPEL DA AUTOAVALIAÇÃO FABIANA EDIER DASSOLER PATRÍCIA DE SÁ FREIRE.....	174
SER JOVEM, MULHER E NEGRA NA PÓS-GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA GABRIELA BORBA BISPO DOS SANTOS VICTOR HUGO NEDEL OLIVEIRA.....	175
ENTRE CULTURAS E SABERES: O PAPEL DA DIVERSIDADE NA ACADEMIA HELGA MARTINS.....	176
AS DIFICULDADES DE ESCRITA DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO VIVIDAS POR ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PESQUISADORES JANAÍLA DOS SANTOS SILVA MARTA MARIA MINERVINO DOS SANTOS JANE MARINHO DA SILVA RENATA DA COSTA MAYNART.....	177
TRAJETÓRIAS DE VIDA E ESTUDO DE DISCENTES DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DO IFRN CAMPUS NATAL CENTRAL: (DES)CAMINHOS PARA O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL KÉSSIA ROSEANE DE OLIVEIRA FRANÇA.....	178

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CULTURA ESCOLAR: RESULTADOS E CONCLUSÕES DE UM ESTUDO DE CASO

Nélia Corrêa Bragança¹
Fagner Henrique Guedes Neves²
Paulo Pires de Queiroz³

Introdução

A inclusão encontra na cultura escolar seu respaldo na construção de conhecimento e valorização de todas as diferenças culturais. Cabe que as escolas estejam preparadas para incluir todos em seu espaço sem distinções nem prejuízos ao/no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse âmbito, consideremos quatro premissas, a saber:

(1) A educação é um direito de todos. Por muito tempo, a educação foi um privilégio das elites no país, segregando todas as demais classes e naturalizando o seu fracasso escolar. Contudo, a Constituição Federal de 1988 – CF/88 (BRASIL, 1988) instaura um ordenamento jurídico significativamente alinhado à pauta humanística internacional, subsidiando, gradualmente, uma série de políticas de inclusão de todos os sujeitos e grupos nas instituições educacionais.

(2) A inclusão é um projeto educativo voltado a todas as espécies de sujeitos e identidades culturais. Para além de pensar a inclusão como assunto reservado à pessoa com deficiência, ela convém atinar-se a todas as identidades culturais (étnico-raciais, de gênero e sexualidade, de geração, religião e comunidade de referência). A educação inclusiva envolve a realização de aprendizagens cooperativas entre os sujeitos participantes do processo educativo, respaldada por um trabalho em equipe dialógico e crítico e uma rede de apoio que, sinergicamente, ofereça todo o suporte necessário para a satisfação do projeto (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

¹ Psicopedagoga. Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF – Brasil), sob a orientação dos Professores Paulo Pires de Queiroz e Fagner Henrique Guedes Neves. Professora da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, Brasil. Contato: neliacorreabraganca@gmail.com .

² Cientista Social e Filósofo. Doutor em Ciências pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz – Brasil). Professor do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (UFF – Brasil). Contato: fagnerneves@id.uff.br .

³ Cientista Social e Arte-educador. Doutor em Filosofia e Humanidades pela Columbia Pacific University – USA. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF – Brasil). Contato: ppqueiroz@id.uff.br .

(3) A cultura escolar não costuma ser sensível e receptiva à diversidade cultural. A escola parece estar fincada num tradicionalismo que a leva ignorar muitas mudanças sociais em favor das aprendizagens. Essa estrutura costuma acomodar-se no tradicionalismo pedagógico, no conteudismo, no tecnicismo da docência, ao invés de se debruçar com reflexividade crítica sobre as demandas sociais a ela colocadas, dentre elas a inclusão (MOREIRA; CANDAU, 2008).

(4) Cabe redesenhar a cultura escolar no sentido de uma inclusão interativa e dialógica de toda a diversidade cultural presente no espaço social e no chão da escola. Como valor ético, a inclusão enfatiza a aceitação e o respeito por todas as diferenças. Quando valorizadas naquilo que as fazem plurais, esse tipo de convivência promove paz e cooperação. Quando desvalorizadas, vemos o conflito e a competição desumana florescerem. Pensar inclusivamente sobre o ensino inclusivo é buscar a construção de uma comunidade escolar de caráter inclusivo que envolva currículo, programa político-pedagógico da escola e todas as diferenças nela existentes (MANTOAN, 2003, 2004).

Um dos autores deste artigo tem trabalhado há uma década no Colégio Estephânia de Carvalho, situado em São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro – município marcado por um Índice de Desenvolvimento Humano – IDH relativamente baixo (0,739). Nesse período, pôde observar um descompasso entre a retórica e a ação que motivou a proposição de um estudo de caso (YIN, 2005).

No Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (Brasil), a pesquisa partiu da seguinte questão: *Como o corpo docente de um colégio municipal na Região Metropolitana do Rio de Janeiro compreende e constrói espaços e processos político-pedagógicos inclusivos?*

O estudo de caso projetado buscou produzir um livro informativo-pedagógico sobre educação inclusiva escolar voltado ao corpo docente do colégio. Para tal, quatro objetivos específicos foram elencados, cujo alcance pressupôs a recolha de evidências, possibilitadas pelas seguintes estratégias metodológicas:

Quadro 1: Objetivos específicos e estratégias metodológicas

Objetivo específico	Estratégia/s Metodológica/s
Identificar espaços e processos político-pedagógicos pertinentes à educação inclusiva escolar do/no colégio.	Entrevistas
	Questionários
	Análise documental
Analisar espaços e processos político-pedagógicos pertinentes à educação inclusiva escolar do/no colégio	Triangulação de dados
Propor alternativas político-pedagógicas compatíveis com a educação inclusiva escolar no colégio.	Triangulação de dados
Elaborar um livro informativo-pedagógico sobre educação inclusiva escolar voltado aos professores do colégio.	Através do livro informativo-educativo

812

Fonte: Os autores.

A triangulação de dados (TRIVIÑOS, 1987) é uma estratégia bastante útil de análise de dados de naturezas diversas que compõem um fenômeno histórico-social. Num vértice empírico, referente às práticas dos sujeitos e às maneiras como eles as concebem, entrevistas e questionários podem oferecer, respectivamente, olhares aprofundados e panorâmicos das práticas empreendidas (QUIVY; CAMPENHOUDT; MARQUET, 2017). Normas, diretrizes e orientações que sustentam as práticas são acessíveis pela análise de documentos em sua forma e conteúdo (CELLARD, 2008). Referências macrossociais, teóricas, fecham o triângulo.

Foi critério de inclusão de participantes a atuação como docente, estatutário ou temporário, nesse lócus escolar, no segundo semestre de 2022. Todos os sujeitos que não atendiam ao requisito ficaram excluídos da pesquisa. Participaram do estudo de caso trinta e cinco professores e a Diretora do colégio. Obtiveram-se as autorizações necessárias juntamente a um Comitê de Ética credenciado pelo Ministério da Saúde e os consentimentos expressos, livres e esclarecidos dos participantes, por meio da apresentação dos riscos e benefícios de sua participação na pesquisa.

Resultados

Frente ao primeiro objetivo específico da pesquisa, traçou-se uma genealogia das diretrizes político-pedagógicas atuais sobre a educação inclusiva escolar em tratados internacionais e legislações nacionais, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) ao Projeto Político-Pedagógico do Colégio (2022), passando pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Agenda 2030 (ONU, 2015).

Pode-se apontar que a autoria dos tratados internacionais é dos países signatários, reunidos pela Organização das Nações Unidas – ONU. Evidentemente, as leis são deliberadas pelo Poder Legislativo e a sanção do Chefe do Poder Executivo, e os documentos político-pedagógicos são da responsabilidade de autoridades do Ministério da Educação e do colégio. Os tratados são compostos por frases curtas e diretivas, que afirmam compromissos e linhas gerais de atuação; as leis são organizadas em artigos, parágrafos, incisos e alíneas, disciplinando parâmetros e limites quanto a direitos e obrigações; já os documentos político-pedagógicos são textos introdutórios e diretrizes para a ação cotidiana. Todos os documentos são oficiais.

Por outro lado, os contextos dos documentos indicam a emergência de uma pauta democrática no cenário internacional e que, aos poucos, vai sendo recepcionada pelos ordenamentos jurídicos de muitos países e suscitando, dentre outras medidas, diretrizes e práticas no sistema escolar.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos representa a ascensão do conceito de igualdade entre os povos e sujeitos no espaço público internacional, após a escalada do industrialismo e seus regimes trabalhistas draconianos, na urbanização desenfreada e insalubre, no colonialismo, nos horrores de duas guerras mundiais e no nazi-fascismo. Emergia a ideia de direitos civis e sociais para todos: “Todos são iguais perante a lei e têm, sem distinção, direito de igual proteção da lei” (Art. 7). Partindo do pressuposto de que nada há que nos separe de nossa humanidade comum, não haveria por que negar essas garantias a todos. Dentre as determinações da Declaração, está o direito à educação, um direito social por excelência (Art. 26). Mas não se trata de qualquer “instrução”, e sim daquela que tenda à paz, ao diálogo mutuamente compreensivo e à tolerância. Nessa perspectiva, uma série de tratados foram assinados nas décadas seguintes.

Em 1990, a Declaração de Jomtien, Tailândia, acenou a um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Nesse quadro de disparidades entre o proposto pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e o vivido, o acordo chegou a diretrizes humanitárias, dentre elas equidade, alianças e apoio. Equidade significa tratar os diferentes conforme as suas diferenças. Alianças e apoio sugerem arranjos institucionais que garantam suporte às práticas de ensino e aprendizagem. Esses conceitos são cada vez mais evidentes nos próximos documentos oficiais analisados.

Quatro anos mais tarde, na cidade espanhola de Salamanca, novo acordo foi celebrado – desta vez acerca da educação especial e inclusiva. Nessa direção, a Declaração de Salamanca orienta que:

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. [...] O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994).

Está em questão, pois, uma ampliação do conceito de “necessidades educacionais especiais”, abrangendo não somente pessoas com deficiência, mas também aqueles que, por algum motivo, têm dificuldades de aprendizagem. A escola inclusiva eficaz é a instituição que consegue ensinar todo o seu público-alvo com uma pedagogia centrada em cada aprendiz, questionando atitudes discriminatórias em prol do acolhimento. Todos devem aprender num mesmo espaço e processo, porém com o auxílio de mediações pedagógicas equitativas, diferenciadas para cada um, e com alianças sociais que promovam o apoio necessário.

Na atualidade, os tratados humanitários internacionais convergem a uma única pauta: a Agenda 2030 e os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável. Dentre tais objetivos, um tem importância prioritária nesta reflexão: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ODS 4). Educação básica de qualidade é educação para todos, sem exceções, mas de maneira equitativa, tratando os diferentes de acordo com as suas diferenças (4.1 e 4.5). Qualidade de ensino pressupõe o domínio de habilidades e competências cognitivas básicas (4.6), porém que estejam afeitos à convivência pacífica com a diversidade cultural e os direitos humanos (4.7). Por outro lado, uma educação superior que seja plural é aquela que seja acessível para todos, a preços módicos (4.4 e 4.b). Qualificação profissional e condições de trabalho docentes favoráveis são aspectos estruturais imprescindíveis (4.c). É evidente que a educação é um microcosmo social e outras esferas são igualmente necessárias, em cooperação interssetorial, como a saúde, a segurança, o trabalho, a moradia, a tecnologia, a justiça e a burocracia estatal.

Os princípios éticos dos tratados internacionais se espraiaram pelas legislações de todos os países signatários. No Brasil, após décadas marcadas por um Estado autoritário, a Constituição de 1988 finalmente expressa os valores humanitários da Organização das Nações Unidas com clareza, afirmando, dentre outros princípios pétreos, a educação como um direito social (Art. 6º). Mais recentemente, o Decreto nº 7.037/2015 ratifica o compromisso do Estado Brasileiro com a pauta, no Programa Nacional de Direitos Humanos.

A Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional – LDB, por sua vez, mostrou-se sintonizada à Declaração de Salamanca no que se refere à educação especial (Capítulo V, Arts. 58 e 59). A LDB dispõe um regime educativo especial dentro da escola regular, voltado à PCD e àqueles com transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Entretanto, em nenhum momento a lei cita o conceito de educação inclusiva nem estende o rol de sujeitos do processo educativo envolvidos na educação especial. Esse entendimento se reproduz nas Diretrizes Curriculares para a Educação Especial (1998), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), nas Orientações Curriculares Nacionais (2006).

Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), todavia, o rol de competências gerais da BNCC abre precedentes bastante significativos à educação inclusiva como um espaço e processo em que todos participem. Para a construção de uma sociedade inclusiva (nº 1), é fundamental valorizar a diversidade cultural, com autonomia, crítica e responsabilidade (nº 6 e 10). Numa escola pautada por esses valores, é possível estabelecer relações cooperativas e acolhedoras de respeito ao outro e aos direitos humanos (nº 9). Certamente, o emprego da maior pluralidade de saberes de diversas origens e naturezas, linguagens e manifestações tem papel essencial nessa construção coletiva.

A BNCC dispõe sobre uma educação integral, articulando as dimensões cognitiva, afetiva, atitudinal e axiológica do processo educativo. Para além de uma visão reducionista e fragmentada dessas esferas, o documento orienta a um ensino no qual aprender conteúdos se vincule aos aspectos emocionais dos envolvidos, bem como à possibilidade de promover condutas éticas comprometidas com a plena inclusão de todos e seu bem comum, vislumbrando, dentro do ambiente escolar, possíveis alternativas que estendam esses valores para outras instituições sociais. É possível identificar também diretrizes compatíveis no âmbito local, por exemplo, no Projeto Político-Pedagógico – PPP do colégio em que se realizou o estudo de caso.

O colégio se afirma como uma escola pública, gratuita e democrática, voltada a, dentre outras finalidades, à igualdade no acesso e permanência do educando na unidade escolar. O estabelecimento se pauta pela luta contra quaisquer formas de discriminação e exclusão, estimula a autonomia profissional e trabalha em prol de infraestruturas e processos deliberativos democráticos que respaldem aprendizagens de qualidade (COLÉGIO ESTEPHÂNIA DE CARVALHO, 2022, p. 13).

Os pressupostos filosóficos do colégio são alinhados à teoria crítica, que concebe o humano como ser que constrói linguagem e significados em interação com o seu meio social e cultural (COLÉGIO ESTEPHÂNIA DE CARVALHO, 2022, p. 13). Todo ser humano pode e deve participar desse espaço comunicativo, sendo-lhe garantidos direitos essenciais, como a cidadania, o respeito mútuo, a convivência com a diversidade, a construção de conhecimentos e a participação ativa das famílias no processo educativo (COLÉGIO ESTEPHÂNIA DE CARVALHO, 2022, p. 14). Nesse sentido, o PPP prevê a proposição de projetos como cursos de extensão, palestras, oficinas, teatro, atividades físicas oferecidas à comunidade escolar, adotando uma visão de currículo como integração entre conteúdos,

metodologias e as experiências culturais do alunado (COLÉGIO ESTEPHÂNIA DE CARVALHO, 2022, p. 17).

Em síntese, este corpus documental revela algumas regularidades expressivas as quais não se pode negar:

- (1) A emergência de um amplo e detalhado ordenamento sobre o direito à educação democrática;
- (2) A escola inclusiva como a instituição político-pedagógica principal onde esse direito pode ser garantido;
- (3) Uma divergência sobre o alcance semântico do conceito de inclusão, se restrito à questão da pessoa com deficiência ou altas habilidades ou extensivo a todas as identidades culturais.

Passando ao vértice empírico da pesquisa, há a entrevista da Diretora e os questionários respondidos pelos professores (Cf. Anexos).

A Diretora é pedagoga e mestra em Educação. Em 2013, foi empossada como Diretora do Colégio, sendo desligada da função em 2023 – após a conclusão da pesquisa. Respondendo em torno de tópicos sobre experiência profissional, inclusão, cultura escolar, currículo e práticas de ensino, a sua concepção de inclusão é claramente compatível com a Declaração de Salamanca:

[...] pensar em uma educação, uma escola para todos uma escola que reconheça e atenda às necessidades de qualquer aluno, não somente os alunos com algumas necessidades especiais, mas todos que por inúmeras causas endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes apresentam dificuldades na aprendizagem ou desenvolvimento (Diretora).

Inclusão é reconhecer e atender a todos, não somente aqueles com necessidades especiais. Para que uma educação desse tipo tenha sucesso, a Diretora acredita que é necessário haver uma política pública que a respalde:

Volto à declaração de Salamanca, que orienta os procedimentos de oportunidade para todos os alunos e isso envolve políticas públicas, ações governamentais e principalmente mobilização social, buscando a quebra de paradigmas preconceituosos que existem em nossa sociedade [...] essa escola para todos não é apenas para as pessoas com deficiência, como muitos atores supõem, mas para todos que estão na escola, os que estão fora dela, os que enfrentam barreiras para aprendizagem ou desenvolvimento cognitivo (Diretora).

A inclusão pressupõe um pacto que questione o paradigma do preconceito em todas as esferas sociais. Requer uma rede de apoio partilhada por atores diversos que contribua à superação das barreiras usualmente impostas a alguns grupos e sujeitos no sistema escolar. A Diretora lembra que na rede municipal de ensino existe a Resolução nº 001/2014, que disciplina o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Cada escola do município conta

com um Centro de Inclusão Municipal – CIM e Sala de Recursos Multifuncionais. No colégio, o atendimento à pessoa com deficiência se processa com um professor regente e um professor de apoio especializado, sob um Plano Educacional Individualizado – PEI.

No entanto, a perspectiva da Diretora quanto à inclusão, que antes acenava para além da PCD, começa a se restringir a esse público-alvo. Mais adiante, perguntada sobre a cultura escolar e a caracterização dos sujeitos envolvidos na escola, a Diretora limitou-se a falar que os alunos atendidos são de baixa renda, residentes de bairros vizinhos. Parece uma visão pouco ampla, limitada ao fenômeno socioeconômico e à comunidade de referência. Outras identidades culturais foram omitidas. Como será possível ver mais à frente, os professores também partilham desse entendimento em grau mais ou menos significativo.

Nas palavras da Diretora, uma educação de qualidade é aquela que se planeja e replaneja continuamente com vistas à “finalidade cultural” da instituição escolar, às características do alunado e com a participação democrática dos envolvidos (inclusive as famílias). Projetos voltados à comunidade são oferecidos pelo colégio com base nessa proposta.

Na conclusão da entrevista, a Diretora insiste na formação continuada docente como um pilar de uma educação inclusiva. Profissionais qualificados poderão conhecer com propriedade mais significativa a própria carreira, a instituição onde atuam, os seus interlocutores [gestão, professores, funcionários, estudantes e comunidade] e os meios necessários a mediações que contribuam ao desenvolvimento dos educandos.

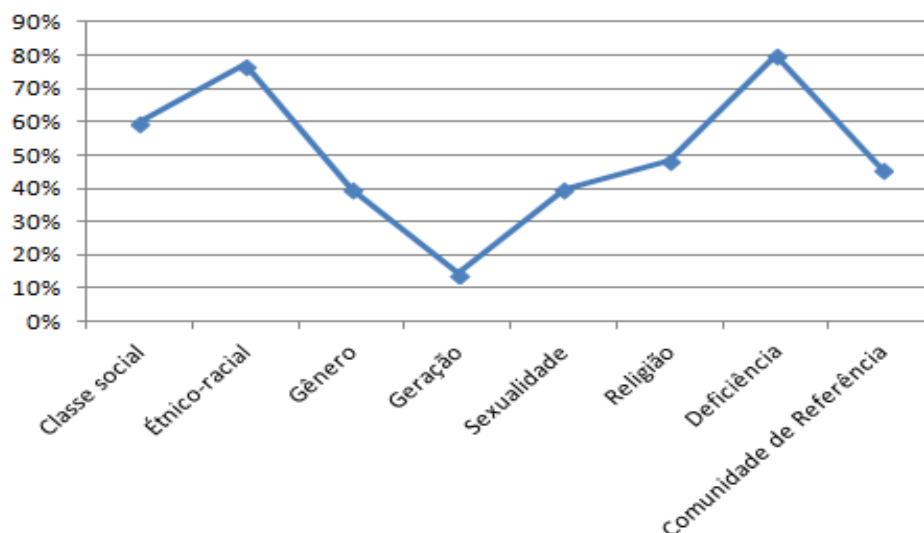
Quanto aos professores, foi possível traçar um panorama censitário e profissional desse grupo, entre as questões 01 e 04. Há mais mulheres do que homens em funções docentes no colégio. Além disso, 82,9% dos participantes estão na faixa etária entre 30 a 59 anos, sendo que a maioria (31,4%) entre 30 a 39 anos. Quinze participantes são formados em Pedagogia (42,85%) e nove em Letras (25,71%) – duas professoras são formadas em Pedagogia e Letras. Observaram-se também graduados em Matemática, Ciências Biológicas, História, Geografia, Educação Física, Produção Cultural e Direito. Dentre os participantes, doze pedagogas (34,28%) atuam nos anos iniciais (1º ao 5º ano), quatro (11,42%) no AEE e três na Orientação Educacional (8,57%). Os outros dezesseis professores atuam em variadas disciplinas do segundo segmento do ensino fundamental. A maior parcela dos sujeitos da pesquisa tem curso de pós-graduação, alguns com Mestrado e Doutorado em áreas correlatas à Educação. Entre as questões 06 e 08, foi possível identificar que a média do período atuando na docência escolar do conjunto dos participantes é de 16,42 anos, sendo 11,18 deles no colégio. Cerca de 43% dos participantes estão trabalhando no colégio há menos de um ano, após o último concurso realizado pela Secretaria Municipal. Com pouco conhecimento da cultura escolar, eles pouco se referiram à Direção do colégio mais adiante.

Pode-se assinalar uma tendência entre os professores que trabalharam no colégio durante os dez anos de administração da Diretora a admitir sua liderança como “dialógica”, “democrática”, “participativa”, “organizada”, “comprometida”, “sensível”, “competente” e “atuante”. Alguns deles apontam que a Direção faz um trabalho significativo “dentro de suas possibilidades reais” – como afirmou um professor. Quatro sujeitos se abstiveram por

entender que não conhecem a Direção suficientemente para tecer considerações. Somente para um profissional a gestão do colégio é “regular” e para outro participante ela é “ruim”. Ambos não justificaram as opiniões. Em geral, as respostas à pergunta 9 foram lacônicas, limitando-se a caracterizar a gestão ora como “muito boa”, “boa” ou “boa na medida do possível”. São destacáveis para a análise a brevidade das respostas à questão e a escassez de críticas à gestão.

A percepção das identidades culturais no colégio é outro aspecto de expressiva importância. Nesse âmbito, nenhum participante marcou todos os campos da questão 10. Apenas uma professora deixou de marcar uma opção. As ênfases das respostas foram nas identidades das deficiências (física ou mental), com 80%, no aspecto étnico-racial, com um pouco menos do que este indicador, e na classe social, com 60%, conforme a Figura 1:

Figura 1: Identidades culturais



818

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados coletados.

Como se propôs na fundamentação teórica e se voltará ao ponto na discussão, todas as pertencas culturais estão presentes no cenário escolar, ainda que possam parecer ausentes. E o que se observa nos questionários é que, por exemplo, existem aulas do ensino fundamental regular e da EJA no colégio, mas poucos professores atentam-se ao fenômeno da geração, a diferença entre adolescentes e pessoas de idade madura que participam dessas modalidades, respectivamente.

Cabe incluir todas as culturas, não somente algumas. Parece haver a necessidade de que os participantes tomem mais consciência crítica sobre toda a diversidade presente na instituição onde atuam. Ainda assim, quase todos os sujeitos se expressaram com relativa fluência sobre

a inclusão nas práticas de ensino e aprendizagem, objeto da questão seguinte. Eis alguns depoimentos quanto ao tópico: “A inclusão é um ato de igualdade, permitindo que todos participem de forma igualitária sem sofrer qualquer tipo de discriminação ou preconceito” (Professora). “Inclusão é mais do que inserir o aluno no meio da escola regular [...] é fazê-lo interagir com os outros alunos e o ambiente em que se situa” (Professora).

Noutro depoimento, uma professora afirmou:

[Inclusão] é a educação através da convivência, o direito de aprender juntos, desenvolvendo no aluno o senso de pertencimento [...] Em sala de aula, geralmente não temos o apoio necessário, mas fazemos o possível para ajudar a criança, começando pela aceitação dos colegas, criando vínculos afetivos para que a criança com dificuldades de aprendizagem se sinta segura e autoconfiante [...] Muitas vezes, as famílias escondem o problema da criança e não apresentam laudos (Professora).

Estas palavras revelam tendências significativas nos depoimentos. Uma delas é a ideia do direito à educação para todos – ou seja, da igualdade, presente na maioria dos depoimentos. Foram recorrentes também as noções de acolhimento, valorização, acessibilidade, interação, equidade, autonomia, dentre outras conexas ao léxico da inclusão. Por outro lado, alguns participantes optaram por enfatizar a questão da deficiência – foram, inclusive, os mesmos que assinalaram poucas identidades culturais na questão 10.

Há, por certo, quem se mostrasse até refratário à ideia de educação inclusiva, caso possivelmente exemplificado pelo depoimento de um professor: “O modelo atual de educação tem um viés muito forte para o lado social e cultural. A questão do conteúdo e do aprendizado fica, a meu ver, em segundo plano” (Professor).

Essas palavras são a representação de uma vertente conservadora que enxerga na educação somente seu aspecto cognitivo, dissociando-o de seus igualmente fundamentais elementos éticos, socioculturais e afetivos. Corrente que resiste às propostas de uma educação realmente democrática, na qual a construção de conhecimento não só não está dissociada de uma socialização plural e das subjetividades como ela se molda em torno delas.

Apesar desse depoimento, no geral os achados indicam que há potencial de se construir uma educação inclusiva com a participação desse pessoal docente, embora seja importante ampliar suas informações e conhecimentos acerca do tópico, conferindo-lhes mais instrumentos para promover práticas pedagógicas inclusivas.

Poucos participantes deixaram comentários finais, a exemplo deste:

A rede municipal conta com um projeto de inclusão que funciona somente no papel. Na prática, os alunos, de maneira geral, não recebem tratamento satisfatório. Os professores não estão preparados para recebê-los e os profissionais de atendimento especializado [...] Esse projeto também só abarca os alunos com necessidades físicas e/ou mentais, deixando de fora todos os demais que se encontram em situações de vulnerabilidade social diversas (Professor).

O cenário referido não surpreende. Tende a ser longa a distância entre os discursos e as práticas, sobretudo no Brasil. Os depoimentos reforçam uma visão parcial da diversidade, que tende a reduzi-la a algumas identidades. Indicam uma relativa aproximação entre a ideia da inclusão e a pessoa com deficiência. Permitem identificar a necessidade de qualificação profissional para o trato mais reflexivo e crítico dessas questões no cotidiano escolar. Em que pese essa demanda, nenhum participante disse ter participado de algum curso de formação continuada que fosse oferecido pela rede municipal de ensino (Questão 5).

A educação popular ainda padece de condições precárias de infraestrutura, administração e qualificação profissional. A maioria dos participantes compreende que a Direção e os professores se esforçam para promover um ensino de qualidade cada vez acessível a mais públicos, porém as dificuldades estruturais enfrentadas tornam esse desafio muito mais complexo.

Diante dos documentos analisados e do primeiro objetivo específico, os depoimentos permitem estabelecer as seguintes indicações para a discussão:

- (1) Está presente a ideia da educação como direito de todos;
- (2) A escola é vista como instituição potencialmente inclusiva, que possa garantir esse direito, mesmo que suas condições estruturais não sejam nada propícias;
- (3) O vínculo entre diversidade cultural e inclusão ainda pode ser mais explorado, por vezes a inclusão é associada somente ao fenômeno da deficiência.

820

Discussão

Retomando as premissas desta reflexão e os objetivos específicos restantes, pode-se reafirmar que a educação é um direito social, subjetivo e inalienável. A inclusão pressupõe igualdade e equidade, evitando deixar de fora qualquer potencial participante da educação escolar. A escola básica tende a afirmar sua afiliação a uma orientação tradicionalista e monocultural. quanto ao conhecimento, ao poder e às identidades envolvidas em seus espaços e processos. Essa cultura somente se alterará mediante a ação coletiva, dialógica e racional dos profissionais envolvidos num cenário marcado pelo cruzamento de culturas, a inovação pedagógica, a participação política e o pensamento crítico.

Se, por um lado, desde a Declaração de Salamanca está evidente a ideia de uma “educação para todos”, por outro lado, uma série de diretrizes nacionais sobre a educação inclusiva a aproximam do debate da educação especial, voltada às pessoas com deficiência. A inclusão representa a possibilidade de escolarizar a todos num mesmo espaço institucional, sem segregações, mas limitar o conceito de inclusão a apenas uma identidade cultural desperdiça muito de seu potencial. A inclusão poderia e deveria se relacionar a todo o espectro de identidades culturais que conhecemos.

Os princípios éticos de igualdade e equidade, fundamentais à inclusão, estão implícitos na agenda humanitária internacional desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos. A educação inclusiva se sustenta na articulação entre o mesmo e o diferente, entre nós e os outros. Todos têm o direito à escolarização e aos seus benefícios quanto à cidadania e ao trabalho. Mas determinados contextos e situações educativas demandam tratamentos variados às identidades culturais presentes, sem que isso implique exclusão. Por exemplo, pessoas com deficiência precisam de atendimento educacional especializado para estar no mesmo espaço com seus colegas. Pessoas que estão cursando o ensino fundamental em idade madura necessitam de uma linguagem pedagógica diferente de crianças e adolescentes. Estudantes grávidas ou que estão amamentando precisam temporariamente de um regime diferenciado de ensino. Vários outros exemplos são possíveis.

Não obstante, a cultura escolar tende a se colocar como campo de negação ou questionamento da inclusão. Acostuma-se com padrões restritos de conhecimento, poder, administração e identidade que impõem obstáculos à educação inclusiva. Apesar das agendas dos direitos humanos e dos estudos culturais, nas quais a inclusão se insere, as práticas escolares tendem a seguir a outras direções.

A diversidade cultural está por vezes na nossa frente e não a percebemos. Outras vezes não queremos percebê-la, agimos como se ela não estivesse ali. Nessa chave, tendem a prevalecer na escola básica concepções do fazer pedagógico repetitivo e acrítico pelo hábito, do conteudismo estéril, que dissocia conhecimento dos contextos social e subjetivo, e da desconfiança na potencialidade da reflexão e do diálogo como catalisadores de transformações no espaço escolar. Consequentemente, muitas vezes a valorização da diversidade cultural nas escolas tem sido superficial, no sentido de uma folclorização episódica das identidades culturais (MOREIRA; CANDAU, 2008): Dia Internacional da Mulher, Dia dos Povos Indígenas, Dia da Consciência Negra, dentre outras efemérides. Isto não se trata de efetiva inclusão, mas uma inserção episódica de identidades no processo educativo, sem que elas sejam realmente interlocutoras, com igualdade e equidade, da construção de conhecimento.

Um professor participante afirmou que as escolas têm priorizado os aspectos sociais do processo educativo em prejuízo do conhecimento. Ora, é falso esse dualismo, em nosso ponto de vista. Primeiro, os estudantes não estão somente nesse lugar para construir conhecimento, mas para também aprender conviver em sociedade, exercer direitos e deveres, construir atitudes que podem favorecer a socialização em outras instituições. Segundo, separar conhecimento e socialização é dissociar conteúdo e forma, pois o conhecimento não é algo que simplesmente se transfere de uma pessoa a outra, e sim fruto de uma construção que necessariamente acontece nas interações entre os sujeitos e, porque cada sujeito é perpassado por várias identidades culturais, entre essas culturas também. O tradicionalismo, que foca excessivamente no conteúdo e pouco se importa com a forma das aprendizagens, é uma herança positivista e tecnicista nas escolas, universidades e Secretarias Públicas de Educação.

A Declaração de Salamanca e o debate acadêmico são taxativos em defender que a inclusão é um projeto que precisa de uma qualificação docente específica para acontecer. Embora este não tenha sido o foco deste trabalho, vale reforçar que é somente na materialidade da sala de aula e do espaço escolar que se podem construir todos os saberes necessários ao exercício do tipo de docência que a educação inclusiva exige. Alguns participantes parecem conscientes dessa necessidade. Apesar disso, outros atores essenciais não estão na mesma sintonia.

Cabe *construir espaços e processos coletivos de reflexão e ação sobre a educação inclusiva*. A inclusão é uma necessidade numa sociedade marcada por encontros conflituosos e explosivos entre as culturas. Para tanto, uma cultura escolar na qual aprendizagens cooperativas, trabalho em equipe e rede de apoio estejam em sintonia com a inclusão é imprescindível. A educação escolar se trata de uma obra coletiva em que diversas habilidades e especialidades entram em diálogo e deliberação crítico-reflexiva acerca do melhor para o ensino e a aprendizagem. Consiste, mais do que isso, numa política intersetorial que poderia e deveria envolver o Estado e a sociedade civil em sinergia. Está certo que tal proposta enfrenta um tecido social altamente refratário a mudanças desse tipo, contudo podemos enxergar brechas capazes de impulsionar mudanças aos poucos: a formação de professores e o pacto político local em torno da escola.

Convém *qualificar os professores para a educação inclusiva e na educação inclusiva*. Compreender o que a inclusão significa pressupõe e requer passa pelo desenvolvimento de um senso crítico-reflexivo sobre a sociedade, a escola e a carreira docente que somente pode ser construído se for vivenciado nessa própria filosofia. Em sentido amplo, cabe à Universidade, aliada a outros setores da Administração Pública, questionar o tecnicismo que tende a guiar a formação docente (PIMENTA; GHEDIN, 2005), promovendo qualificações iniciais e continuadas conjuntas e associadas à realidade da escola básica, comprometidas com a construção crítico-reflexiva dos saberes fundamentais à docência tanto nos espaços universitários quanto escolares. Em sentido restrito, e ao alcance de cada unidade escolar, é possível pensar em grupos de estudo e debates, bem como em acordos institucionais com Universidades em torno da realização de pesquisas nas escolas. Programas federais como a Residência Pedagógica, por exemplo, são outras instâncias propícias a essa interação. Podem ajudar a dinamizar reflexões, discussões e tomada de providências por um ensino melhor. Podem, enfim, estabelecer o trabalho em equipe de que a educação inclusiva precisa.

E importa muito *trabalhar por uma rede de apoio forte e atuante em prol da educação inclusiva na rede municipal de ensino*. Embora a inclusão seja uma agenda humanística internacional, na prática a lógica de mercado e das políticas públicas parecem se sentir mais à vontade mesmo com uma escola pública avessa à diversidade cultural e marcada por mazelas quanto a aspectos essenciais como infraestrutura, formação profissional, orçamento e salários. Todavia, em escalas locais alternativas podem ser vislumbradas. Sem excluir o importante ativismo de entidades classistas, as escolas poderiam procurar estabelecer vínculos com o Estado e a sociedade civil. Da mesma maneira que as escolas podem organizar espaços e processos de pesquisa e reflexão sobre a educação inclusiva, elas poderiam buscar contatos entre

autoridades competentes dos Poderes Executivo e Legislativo e registrar continuamente suas demandas, valendo-se de meios como o orçamento participativo, a prestação de contas ou de políticas da Secretaria Municipal de Educação. Por outro lado, caberia às escolas seguir atrás de contatos com a comunidade local e as famílias, para trazê-las também ao espaço escolar, através de ocasiões como seminários, feiras de ciências, apresentações artísticas ou eventos esportivos.

Grupos de profissionais mais conscientes do quadro contemporâneo e comprometidos com o projeto da inclusão poderão resistir às tendências, poderão construir espaços e processos coletivos de reflexão e ação sobre a educação inclusiva. Qualificados para a educação inclusiva e na educação inclusiva, eles poderão trabalhar por uma rede de apoio forte e atuante em prol da educação inclusiva na rede municipal de ensino. Esses movimentos são conectados e interdependentes.

O livro editado (BRAGANÇA, 2024) é destinado a essa escola primordial e necessária, especialmente aos atores cruciais à realização do seu propósito-chave: os professores. Sem eles, não há ensino e sem ensino, não há aprendizagens e os frutos democráticos da educação escolar. A docência é uma profissão e como tal tem saberes característicos que precisam ser construídos no estudo das teorias e nas práticas político-pedagógicas escolares.

Pensar numa escola inclusiva significa pensar numa escola para todos, todos mesmo. Pensar numa escola inclusiva também significa pensar em meios que ajudem os professores a promover essa escola.

823

Referências

BRAGANÇA, Nélia Corrêa. Educação inclusiva e cultura escolar: um estudo de caso no Colégio Municipal Estephânia de Carvalho. Rio de Janeiro: Autografia, 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília, 2001.

BRASIL. Lei nº 13.146/2015, de 06 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: 2018.

COLÉGIO ESTEPHÂNIA DE CARVALHO. Projeto Político-Pedagógico. São Gonçalo, 2022.

CELLARD, Andre. Análise Documental. In: POUPART, Jean et al (Org.). A Pesquisa Qualitativa. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber. A Escola tem Futuro? Rio de Janeiro: Lamparina, 2003.

KARAGIANNIS, Anastasios. STAINBACK, Susan. STAINBACK, William. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, William. STAINBACK, Susan. Inclusão: um guia para os educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 21 – 34.

MANTOAN, Maria Teresa. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa. O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. Revista Ed. Especial, Santa Maria, 23, 2004. p. 17 – 23.

MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: Indagações sobre currículo. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

QUIVY, Raymond. MARQUET, Jacques. CAMPENHOUDT, Luc van. Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva, 2017.

STAINBACK, William. STAINBACK, Susan. Inclusão: um guia para os educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1987.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris: ONU, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. Declaração de Salamanca. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

YIN, Robert. Estudo de caso. Porto Alegre: Artmed, 2005. 3ª ed.