

ESCOLA INCLUSIVA, DIVERSIDADE E GESTÃO ESCOLAR: O que dizem gestores de escolas públicas do Rio Grande do Norte

ESCUELA INCLUSIVA, DIVERSIDAD Y GESTIÓN ESCOLAR: Lo que dicen los gestores de las escuelas públicas de Rio Grande do Norte

INCLUSIVE SCHOOL, DIVERSITY AND SCHOOL MANAGEMENT: what managers of public schools in Rio Grande do Norte say

Crislane Barbosa Azevedo¹

<https://orcid.org/0000-0003-3456-0025>

Resumo:

Este trabalho buscou analisar percepções de gestores de escolas públicas sobre a relação entre educação, diversidade e escola inclusiva. A pesquisa pautou-se em uma perspectiva teórica qualitativa nos moldes definidos por Ludke e André (2015). A atenção aos métodos de construção e procedimentos de análise de dados tomou como base, além de pesquisa bibliográfica, a realização de entrevistas analisadas à luz da perspectiva da análise de conteúdo nos moldes definidos por Bardin (2011). A análise das percepções dos sujeitos levou em consideração o que, sobretudo Chartier (1990) considera como representações. O entendimento sobre a instituição escola pauta-se nas proposições de Charlot (1979, 2009, 2013, 2018). Diversidade, aqui, não se limita à esfera cultural e não se confunde com as diferenças, portanto, considera as origens, as permanências e as implicações das desigualdades. Se por um lado, identificou-se cuidado com o politicamente correto no uso das palavras; por outro lado, equívocos conceituais foram correntes nas narrativas dos gestores escolares quanto à diversidade e à escola inclusiva. Constatou-se a ausência de conhecimentos e experiências formativas continuadas sobre o assunto.

Palavras-chave: Escola inclusiva. Educação e diversidade. Gestão escolar.

Resumen:

Este trabajo buscó analizar las percepciones de los gestores de escuelas públicas sobre la relación entre educación, diversidad y escuela inclusiva. La investigación se basó en una perspectiva teórica cualitativa en la línea definida por Ludke y André (2015). La atención a los métodos de construcción y procedimientos de análisis de datos se basó, además de la investigación bibliográfica, en la realización de entrevistas analizadas a la luz de la perspectiva del análisis de contenido en los moldes definidos por Bardin (2011). El análisis de las percepciones de los sujetos tuvo en cuenta lo que, sobre todo, Chartier (1990) considera representaciones. La comprensión de la institución

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Associada do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Diversidade (GEPHED/UFRN). E-mail: crislaneazevedo@yahoo.com.br

Como referenciar este artigo:

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Escola inclusiva, diversidade e gestão escolar: O que dizem gestores de escolas públicas do Rio Grande do Norte. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 24, p. 1-25, ano 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v24i1.7244>

escolar se guía por las proposiciones de Charlot (1979, 2009, 2013, 2018). La diversidad, aquí, no se limita al ámbito cultural y no se confunde con las diferencias, por tanto, considera los orígenes, la permanencia y las implicaciones de las desigualdades. Si, por un lado, se identificaba el cuidado con la corrección política en el uso de las palabras; por otro lado, los errores conceptuales eran corrientes en las narrativas de los gestores escolares en torno a la diversidad y la escuela inclusiva. Faltaban conocimientos y experiencias de formación continua sobre el tema.

Palabras clave: Escuela inclusiva. Educación y diversidad. gestión escolar.

Abstract:

This work sought to analyze the perceptions of public school managers on the relationship between education, diversity and inclusive school. The research was based on a qualitative theoretical perspective along the lines defined by Ludke and André (2015). Attention to construction methods and data analysis procedures was based, in addition to bibliographic research, on conducting interviews analyzed in the light of the perspective of content analysis in the molds defined by Bardin (2011). The analysis of the subjects' perceptions took into account what, above all, Chartier (1990) considers as representations. The understanding of the school institution is guided by Charlot's propositions (1979, 2009, 2013, 2018). Diversity, here, is not limited to the cultural sphere and is not confused with differences, therefore, it considers the origins, permanence and implications of inequalities. If, on the one hand, care was identified with the politically correct in the use of words; on the other hand, conceptual mistakes were current in the narratives of school managers regarding diversity and inclusive school. There was a lack of knowledge and continuing training experiences on the subject.

Keywords: Inclusive school. Education and diversity. School management.

INTRODUÇÃO

Dedicarmo-nos ao tema diversidade e sua relação com o contexto escolar brasileiro significa atentar para sujeitos (e instituições de ensino) reais em processo de desenvolvimento e, portanto, com vivências marcadas por desigualdades sociais e discriminações de variadas origens. Considerar o assunto desde o âmbito da gestão da escola é condição para que venha a ser tratado pedagógica e politicamente na escola.

Identificar o que pensam gestores de escolas públicas e como se posicionam sobre a relação entre educação e diversidade é uma condição para o planejamento de possíveis intervenções formativas tanto para professores e gestores, quanto para alunos das instituições de ensino básico.

Atentar para a diversidade é pensar em uma escola inclusiva. A sua construção requer atitudes e posicionamentos contextualizados de seus agentes e propostas educativas concretas, viáveis e colaborativas desenvolvidas entre todos os que fazem as

instituições de ensino (BRASIL, 1994; 2008; 2015). Os desafios são muitos como bem destacam Mendes (2006) e Rodrigues (2006). Todos os envolvidos com a escola precisam discutir e propor ações acerca da problemática da inclusão materializadas no seu projeto político-pedagógico (PPP), o qual deve ser obra coletiva atenta a princípios específicos para a sua elaboração, execução e avaliação. Essa é uma premissa da escola autônoma. Há, portanto, estreita relação entre autonomia escolar e PPP autoral na escola pública. Nesse sentido, precisamos considerar o papel dos gestores, suas formações e práticas tendo em vista mudanças nas escolas em prol de melhorias contextualizadas. Por isso, questionamos: Quais as percepções de gestores escolares de escolas públicas sobre diversidade e escola inclusiva? Dessa forma é que, este artigo analisa percepções de gestores escolares de escolas públicas do País sobre a relação entre educação, diversidade e escola inclusiva. Para tanto, tomamos como palco das análises o estado do Rio Grande do Norte, onde atuamos profissionalmente.

Analisar a percepção dos gestores é buscar compreender as ações cotidianas da escola a partir da visão dos sujeitos que a integram e que coordenam reiterados processos formativos de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Partimos da perspectiva sociológica da educação, a qual, hoje, volta-se para variadas temáticas, como políticas públicas educacionais, inclusão, gênero e sexualidade, violência nas escolas, diversidade cultural e etnicidade.

2. ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

No desenvolvimento da investigação, buscamos aproximação conceitual subjetiva do fenômeno através da visão exposta pelos sujeitos participantes da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 2015). Assim, seguimos nos moldes da pesquisa qualitativa, atentos aos métodos de construção e procedimentos de análise de dados e à complexa relação entre objetividade e validade da pesquisa. Nesse sentido, além de pesquisa bibliográfica, entre os anos 2020 e 2021, realizamos 20 (vinte) entrevistas com os sujeitos da pesquisa analisadas à luz das orientações da análise de conteúdo de Bardin (2011) e dentro da perspectiva sociológica de educação. Apesar de curtas, uma vez que partiram de apenas oito perguntas, puderam nos informar sobre a relação dos gestores com o mundo, visto a extensão da multiplicidade de aspectos presentes em meio as suas percepções.

As leituras iniciais das entrevistas permitiram que sistematizássemos melhor as ideias presentes nas narrativas. Entre outros aspectos², os gestores foram questionados sobre: suas percepções acerca do papel do gestor escolar e das suas próprias ações em relação ao respeito à diversidade na escola; se a sua escola poderia ser definida como inclusiva e por quais razões; e, como os temas diversidade e inclusão eram tratados na escola e no seu respectivo PPP.

Foi comum verificarmos nas narrativas dos gestores entrevistados, por exemplo, a associação entre atenção à diversidade e respeito à educação especial. Do mesmo modo, ao tratar de suas percepções sobre inclusão, o que se destacava era o cuidado que deveria se ter ao público da educação especial. Diante do exposto, chegamos a duas categorias: diversidade demarcada, e, inclusão delimitada.

Todos os 20 (vinte) gestores foram submetidos a uma entrevista estruturada Bogdan e Biklen (1994); Duarte (2004), em decorrência do fato de que o objetivo era identificar as percepções dos profissionais sobre aspectos muito específicos relativos ao seu trabalho na escola. A seleção dos participantes foi aleatória e tomou como critério de inclusão, o aceite por parte dos próprios profissionais atuantes na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte ou na rede municipal de ensino do município de Natal-RN. Considerando o contexto da pandemia do coronavírus, esses foram contatados por e-mail e convidados a participar da investigação³, na ocasião, recebendo um informativo de pesquisa o qual os esclarecia sobre problema e objetivos da pesquisa, metodologia e resultados esperados⁴. Em função do dito contexto, a maior parte das entrevistas foi realizada via aplicativos de mensagem, previamente acordados com os entrevistados. Todos receberam Termo no qual constavam dados da pesquisa e da pesquisadora (e-mail, endereço e telefone) para esclarecimentos futuros que se fizessem necessários.

² São exemplos: relações étnico-raciais e racismo, sexualidade na escola, educação ambiental e *bullying*. O presente artigo pauta-se em um recorte da pesquisa, voltado para as percepções gerais sobre a relação entre educação, diversidade e escola inclusiva.

³ A investigação foi desenvolvida no âmbito do Pós-doutorado em Educação ocorrido entre 2020 e 2021.

⁴ As entrevistas tiveram seus áudios gravados, transcritos integralmente e entregues aos entrevistados para revisão e autorização de uso para análise pela pesquisadora por meio de assinatura em documento específico para esse fim, denominado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A garantia do anonimato foi condição explicitada aos envolvidos desde os primeiros contatos para a realização dos procedimentos. Ou seja, foram tomados todos os cuidados éticos conforme descrito no verbete “Autodeclaração de princípios e procedimentos éticos”, publicado no e-book *Ética e pesquisa em Educação: subsídios* – v. 1 (disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf)

Interessou-nos chegar às sensibilidades dos sujeitos, profissionais de um dado ambiente: a escola, sem perder de vista o que ela significa enquanto instituição de formação das novas gerações, sujeitos do século XXI. O entendimento sobre a instituição escola pautou-se nas orientações de Charlot (1979, 2009, 2013, 2018). As orientações do pesquisador proporcionam, ainda, condições, ao longo da execução da pesquisa, para a compreensão e problematização das diferentes perspectivas teóricas dos pesquisadores que se debruçam sobre o tema da diversidade relacionada à educação.

Além desta parte introdutória, este artigo está dividido em mais duas seções. Na primeira, apresentamos os sujeitos da pesquisa e, na segunda, analisamos as percepções de gestores escolares sobre o conceito de diversidade e sua relação com a educação bem como suas percepções sobre práticas pedagógicas inclusivas na escola.

3. OS SUJEITOS DA PESQUISA

Dos 20 (vinte) gestores entrevistados, 06 (seis) são homens e 14 (quatorze) são mulheres. Todos possuem licenciatura, predominando a formação em Pedagogia (oito) e Matemática (quatro), seguidas pelas formações em Letras (quatro), História (dois), Geografia (um) e Educação Física (um). Na ocasião da entrevista, a Gestora 6 (EE, E-10) contava com dez anos de experiência em gestão escolar. Os Gestores 3 (E-4) e 4 (E-6) e as Gestoras 9 (E-14), 10 (E-15), 11 (E-17), 13 (E-19) contavam com seis anos e os demais com menos de cinco anos de experiência como gestores, estando, entre eles, a Gestora 5 (E-9) e a Gestora 14 (E-20) com menos de um ano à frente do cargo na ocasião das entrevistas. Apenas quatro gestores afirmaram possuir curso de especialização: Gestor 1 (E-1) em “Gestão e organização do trabalho pedagógico”; Gestora 1 (E-2) em “Gestão e organização escolar” e em “Docência no ensino profissionalizante”; Gestora 10 (E-15) em “Linguagens em Educação”; e, Gestora 9 (E-14) especialização em “Alfabetização”, sendo essa, única com mestrado em Educação⁵.

⁵ No intuito de deixar mais claras as interpretações das percepções dos gestores e melhorar a sua identificação, mas mantendo o anonimato, foram utilizadas as seguintes denominações para efeito de identificação: “Gestor 1” ou “Gestora 1”, mantendo-se a identificação de sexo; “EM” ou “EE”, para identificação se de escola municipal ou de escola estadual; e, “E-1”, “E-2”, “E-3” e assim sucessivamente para identificação da ordem de realização das entrevistas.

Os atuais gestores escolares das escolas públicas estaduais e municipais situadas em Natal-RN são, portanto, licenciados em diferentes áreas que, de modo geral, por meio de processos eleitorais, assumem a função de gestor por dois anos (exceto a Gestora 9 que, na ausência de gestor eleito, assumiu mediante intervenção da Secretaria de Educação). São, portanto, professores com formações acadêmicas variadas. A tradição disciplinar que permeia os currículos de cursos de licenciatura por vezes afasta possibilidades formativas de caráter mais interdisciplinar e transversal, dificultando o trabalho com questões de ensino reais do campo de trabalho dos futuros professores e gestores, como as questões relativas à diversidade. Destaca-se, por essa razão a importância dessa pesquisa.

4. DIVERSIDADE E INCLUSÃO E A ASSOCIAÇÃO À EDUCAÇÃO ESPECIAL

As diferenças na escola devem ser tomadas como elementos formativos e constituintes da escola de acesso democratizado. Para tanto precisamos trabalhá-las de forma contextualizada. O trato com as diferenças deve ser ponto de partida e de chegada para o amadurecimento dos processos comunicativos e relacionais reais.

É enquanto o outro é diferente de mim mesmo, e não enquanto ele é semelhante a mim mesmo, que é culturalmente enriquecedor comunicar-se com ele. Aí está um fato pedagogicamente importante: a relação com o outro só tem valor educativo se não se mascaram nem as diferenças entre as personalidades, nem a origem social dessas diferenças (CHARLOT, 1979, p. 277).

Discussões sobre diversidade destacam-se no debate educacional brasileiro, principalmente, a partir do início do século XXI (COPPETE; FLEURI; STOLTZ, 2012). Ao discutir o assunto, é preciso atenção para as diferenças a fim de evitar a naturalização da “estética heteronormativa e branca” como modelo do belo e adequado. Em decorrência da qual, aos “diferentes” restaria a tolerância. Onde há diferença, há relações de poder que, ao classificar hierarquizando, exclui, sem razão, sujeitos de múltiplos direitos.

E o que pensam gestores escolares sobre o assunto? De pronto, a relevância da atuação em prol do respeito ao público escolar é a premissa encontrada em suas narrativas, mas muitas vezes não avançando ao ponto de tocar no que, de fato, é a diversidade e a inclusão.

Sem especificar o que entende por diversidade, a Gestora 4 (EE, E-8) declara pontual e somente que: “O papel do gestor escolar é fundamental para efetividade da diversidade na escola. Disseminar e multiplicar boas práticas na execução do projeto político pedagógico na escola”. Questionada sobre se a sua escola era inclusiva, nos mesmos moldes declarou que: “A escola é inclusiva porque está aberta a toda comunidade, sem distinção de sexo, raça etc.”. Também de forma breve, pronunciou-se a Gestora 8 (EE, E-13), ao declarar que acredita que o papel do gestor com relação à diversidade é, sempre, abrir as portas para a comunidade em geral, apoiar e incentivar a cultura e o respeito, com diálogo com a comunidade e com a equipe da escola. Quando questionada mais especificamente em relação à inclusão, declarou que a sua escola é inclusiva. Segundo a Gestora 8:

É inclusiva, nós temos inúmeros alunos aqui, especiais, acho que é uma das escolas estaduais que mais tem auxiliares pra acompanhar esses alunos. Temos vários deficientes: autismo, síndrome de Down, cadeirantes, baixa visão. Então, eu acredito sim, que é uma escola bastante inclusiva.

A discriminação por motivo de deficiência é proibida por lei, o que envolve o incentivo à matrícula de todos os alunos em escolas comuns. As narrativas das gestoras não demonstram, assim, novidade ou algo específico. Mas, apesar de a diversidade em projetos e programas ser legalmente recomendada, é preciso considerar que ações restritivas são, ainda, encontradas nas escolas. Em que pese a escola ser submetida a normas legais, ela também é marcada por valores sociais e culturais e a relação entre esses dois aspectos precisa ser observada. Por isso a relevância de pesquisas sobre o assunto ainda nos dias atuais.

De forma também pontual o Gestor 5 (EE, E-11), por exemplo, ao tratar de diversidade declarou que: “O papel do gestor é possibilitar que toda essa diversidade esteja no bojo da escola, seja respeitada e praticada, seja discutida, diante de todos os fatos e de todas as possibilidades reais de uma escola pública”. Contudo destacou a contradição que, segundo ele, marca a inclusão na escola e, para tanto, exemplificou com base na sua instituição que, segundo ele, “só possui rampas de acesso até a metade do prédio”, por exemplo. Ou seja, para ele, faltam condições adequadas de trabalho.

Sua perspectiva negativa sobre o contexto da escola pública fica mais evidente quando afirma que: “a escola pública não tem essa condição” de atender às especificidades dos alunos em termos de inclusão. O gestor sinaliza a necessidade de discussão sobre diversidade, mas ele mesmo limita a discussão quando o assunto é inclusão ao circunscrevê-la ao público da educação especial. Leite (2014) não nos deixa esquecer que uma escola inclusiva é aquela que responde às necessidades educativas de todos os alunos independente da sua condição ou não de deficiência. É inclusiva por respeitar a diversidade em suas necessidades e não, apenas, por atender às deficiências.

Questionadas sobre como percebiam o papel da gestão na escola e as suas próprias ações em relação ao respeito à diversidade bem como se a sua respectiva escola poderia ser definida como inclusiva e por quais razões, a quase totalidade das Gestoras pronunciaram-se positivamente. No entanto, ficou evidente a restrição ao público com “necessidades especiais”. Em casos em que as percepções se ampliam, recai-se nos limites do “respeitar” ou “aceitar as diferenças”. A Gestora 7 (EE, E-12), por exemplo, uma vez questionada, pronuncia-se, imediatamente, em relação ao público, conforme suas palavras, “com necessidades especiais”. Mas amplia sua narrativa quando afirma que:

Isso aí tô falando de portador de necessidades especiais, mas eu sei que as diferenças são várias, tem a condição, tem a religião, tem a cor, o gestor também tem que ser esse mediador de ajudar a mostrar que tem que existir o respeito às diferenças, que a gente tem que aceitar as diferenças, certo? Acho que era isso.

A Gestora 10 (EE, E-15), por sua vez, declara sua escola como inclusiva, por receber, por exemplo, alunos surdos. Mas ressalva que é ciente de que incluir não significa, apenas, acolher. Assim declara: “Olha, aqui nós temos alunos surdos, nós temos uma professora e temos um intérprete pra o aluno”. Do mesmo modo, posiciona-se o Gestor 2 (EE, E-3) quando deixa claro que, sobre diversidade, em sua escola, tenta-se fazer o melhor possível para “abranger a questão de alunos com necessidades especiais”. Aprofunda a referência a esse público e associando-o aos alunos com deficiência, ao declarar a sua escola como sendo inclusiva pelo fato de não omitir a matrícula.

A sinalização de gestores de escolas públicas situadas em Natal-RN (participantes da pesquisa), para a recepção de todos os alunos sem distinções, é algo positivo a se

considerar. Contudo o caráter pontual de suas respostas não nos permite evidenciar a relação, muito menos o tratamento problematizado, entre diferença e diversidade. Acresce a isso a evidente confusão entre integração e inclusão. Sem domínio conceitual, essa tende a aparecer como uma inclusão delimitada, circunscrita a um público específico (da educação especial).

A Gestora 12 (EE, E-18), por exemplo, ao discorrer sobre diversidade, declara que: “Nós temos um número grande de alunos com deficiência das mais variadas deficiências, a gente tem um trabalho forte, tanto que a escola é conhecida por esse trabalho que a gente faz com esses alunos com deficiência”. De modo semelhante, a Gestora 9 (EE, E-14) bem destaca que a sua escola está atenta a questões de diversidade e que a equipe gestora procura fazer a sua parte junto aos professores. Contudo destaca-se em sua fala, também, o público da educação especial. Esse destaque ao se referir à diversidade é reforçado quando se refere à inclusão. Segundo ela, a sua escola é inclusiva, pois, possui muitos alunos com “necessidades especiais”. Em suas palavras, há alunos com “síndrome de Down, hiperativos, tem criança autista”. Mesmo não tendo alunos surdos ou cegos, segundo ela, é elevado o número de aluno com necessidades especiais, os quais são atendidos em sala multifuncional. Essa confusão relativa ao público de inclusão, associando-o aos alunos com “necessidade especiais” sofre ainda com outra confusão, a de reduzir os alunos com tais necessidades como sendo os alunos com deficiência.

Não há o entendimento de que as necessidades especiais são próprias de qualquer discente e que, ao longo da vida escolar, todos estarão passíveis de ter uma ou algumas delas. Por essa razão é que as necessidades podem ter causas diversas: pedagógicas, psicossociais, neurobiológicas, físicas etc. o mesmo se referindo ao seu tempo de duração. O domínio conceitual ajuda os profissionais da Educação a melhor encaminhar as ações formativas frente ao que, de fato, requerem os alunos. Esse domínio pode ser obtido, por exemplo, por meio da leitura dos documentos oficiais das políticas públicas sobre o assunto, publicadas no âmbito do Ministério da Educação entre 1990 e 2015.

Uma escola inclusiva é aquela em que também os alunos com dificuldades de aprendizagem têm a orientação necessária para o seu processo formativo. Um grupo de profissionais formados em diferentes licenciaturas (equipe escolar) com conhecimento e sensibilidade, disposição para o trabalho e disponibilidade para ouvir o outro, pode orientar

adequadamente alunos com dificuldades cujas origens são pedagógicas ou psicossociais. Não se trata, necessariamente, da necessidade de professores auxiliares para acompanhar cada aluno em sua necessidade específica.

O limite no domínio sobre o que é inclusão consiste em uma confusão entre inclusão e integração, paradigmas bem contextualizados por Mendes (2006), segundo a qual há, de fato, no País, uma interpretação equivocada e reducionista de que educação inclusiva é algo que diz respeito exclusivamente à população tradicional da educação especial. A confusão ainda existe no Brasil sobre as discussões relativas à diversidade no âmbito da educação, apesar de bastante antigas em termos mundiais.

Na sua escola estadual de ensino médio, a Gestora 13 (EE, E-19), por exemplo, ao se referir à diversidade, sem sinalizar para temáticas específicas, defende, de modo geral, a primazia do respeito que deve ser ponto de partida do trabalho dos profissionais da escola a fim de mobilizar o público escolar pelos bons exemplos. Segundo ela: “Quando a gente respeita está ensinando também o respeito e como equipe gestora a gente tem trabalhado muito dando ênfase a isso, ao respeito às pessoas, independente de qualquer coisa”. De modo semelhante pronuncia-se a Gestora 14 (EM, E-20) que, ao reconhecer o caráter diverso do público escolar, declara:

Então a gente trabalha sempre pelos princípios éticos, respeito, não fazer juízo de valor sobre nada e com a predominância do respeito. Seja ele qualquer tipo de diferença, seja ele racial, social, de gênero, mas a base de tudo é o respeito. A gente tem como pilar principal o respeito, basicamente isso.

Esse tipo de defesa imediata da diversidade é algo muito compreensível dado o grau de avanço a que chegou a legislação sobre o assunto no Brasil e no mundo. Coppete, Fleuri e Stoltz (2012) bem recordam que, principalmente após os anos de 1990, as políticas públicas no Brasil destacam a preocupação, por exemplo, com a diversidade cultural, sobretudo, no que se refere a questões de gênero, raça e etnia.

Discutir respeito à diversidade e defender uma escola inclusiva significa destacar a educação como um direito humano e social, base para a garantia e efetivação de outros direitos. Isso não nasce no século XXI. O contexto de constituição dessa escola que se deseja inclusiva pode ser encontrado oficialmente, na década de 1940 com a Declaração

Universal dos Direitos Humanos (1948) que aponta para a igualdade de direitos e o combate a toda e qualquer forma de discriminação como princípios fundamentais.

Por isso, é mais do que compreensível a defesa geral encontrada nas narrativas dos gestores acerca da importância do assunto diversidade e inclusão associado à escola de educação básica. Mas o que seria mesmo essa “diversidade” e essa “inclusão” tão defendidas como importantes e necessárias? É possível identificarmos, assim como as Gestoras 13 e 14, outros que entendem a diversidade de forma ampla, como o Gestor 1 (EM, E-1), a Gestora 2 (EE, E-5) e a Gestora 5 (EE, E-9). O primeiro declara considerar extremamente importante que o gestor parta do princípio de que a escola tem um papel significativo em relação à inclusão social e essa inclusão deve ocorrer em todos os aspectos, seja ele racial, religioso ou de qualquer outra esfera. A Gestora 2 (E-5), por sua vez, afirma que o gestor deve procurar garantir a todos as condições necessárias ao seu desenvolvimento escolar, acadêmico, garantindo o respeito a todos, alunos, professores, funcionários. E a Gestora 5 (E-9) afirma que, em sua escola, há orientação e acolhimento aos alunos, um trabalho voltado para o respeito das diversidades e destaca o elevado número de alunos com “necessidades especiais” (que seria em torno de 15 alunos).

Ainda que não aprofundem a diversidade, entendendo-a como mais do que respeito à diferença e sim, “direito à diferença”, como registram Lustosa e Rosa (2013), os gestores sinalizam positivamente para a vivência no plano da diversidade em suas escolas. Como um direito à diferença, o tratamento da diversidade exige reconhecimento no âmbito do público e do privado de grupos considerados como minorias, reivindicação que se iniciou em setores do movimento feminista e do movimento negro na década de 1980 e se fortaleceu nos anos seguintes com o envolvimento de outros grupos ou movimentos como os indígenas e as pessoas com deficiência. Uma educação para a diversidade teria, nesse sentido, a intenção de conscientizar e tornar transversal a discussão de assuntos específicos, a exemplo, da questão de gênero e da diversidade na formação dos sujeitos (LUSTOSA; ROSA, 2013).

Mas há, entre os gestores, aqueles que ponderam e revelam dificuldades para o tratamento do assunto. Segundo o Gestor 4 (EE, E-6), o problema em relação à diversidade é que há quem pregue para as crianças, o que querem que seja considerado diversidade à luz de interesses pessoais e, por isso terminam mais excluindo do que incluindo. Nas

palavras do Gestor, ele precisaria orientar as pessoas para a real diversidade e não para a diversidade arraigada em um único grupo. Há, segundo ele, pessoas que fazem defesa da diversidade só para o grupo do qual fazem parte, como se: “eu faço diversidade porque o meu grupo está precisando”. A fim de melhor compreendermos as percepções do Gestor 4 (E-6), questionamos sobre inclusão e a relação com a sua escola. Diante disso, declarou que:

A escola é inclusiva, nós temos diversos casos de pessoas aqui que tem deficiência auditiva, pessoas que são especiais, cadeirantes, síndrome de down também. Tem também o TDAH e outros casos e a nossa luta é pra que essas pessoas tenham um acompanhamento dentro de sala de aula que faça com que eles progredam no seu conhecimento social, no seu avanço social. Embora ele não esteja obrigado a ter o conhecimento matemático específico, da língua portuguesa específica, da geografia, das ciências. (GESTOR 4, EE, E-6).

Na percepção do Gestor 4 (E-6), há problemas de âmbito geral que permeiam a discussão sobre diversidade que desembocariam em limites no tratamento do assunto. Notamos que, com exceção do público com deficiência, o Gestor 4 (E-6) não põe em discussão outras situações ou condições dos sujeitos da escola. É como se nas suas percepções não considerasse legítima a existência da diversidade. Além disso, merece ressalva a sua afirmação de que alunos deficientes (surdos ou que usam cadeiras de rodas) sejam desobrigados da aprendizagem das disciplinas escolares.

As percepções do sujeito são frutos de representações elaboradas ao longo de sua vida e em diferentes processos de apropriação de conhecimentos, saberes e experiências teóricas e práticas. Como define Chartier (1990), as experiências, os interesses, os conhecimentos de cada sujeito implicam na maneira como ele assimila as novas informações e experiências que a vida lhe proporciona, levando-o à construção de novas práticas e representações. Essas últimas, portanto, envolvem os conhecimentos dos indivíduos e suas ações. Alimentadas por constantes processos de apropriação, resultam em práticas tanto individuais quanto sociais.

Dessa maneira é que foi possível chegarmos a diferentes percepções dos gestores e compreender que elas resultam de variadas vivências, muitas delas, individuais. Assim, também, é que se torna possível pressupormos como a escola tem, de fato, lidado com a experiência da diversidade e da inclusão, a partir do perfil da sua gestão. Os processos de

apropriação e de práticas do Gestor 4 (E-6), por exemplo, conduziram-no no caminho do não reconhecimento das diferentes identidades com implicações negativas para o ambiente escolar. Conseqüentemente, propostas pedagógicas mais proativas no combate ao preconceito e discriminação podem vir a sofrer limitações.

Não reconhecer que as identidades se constituem múltiplas no espaço social e, conseqüentemente, não abordá-las como temática no espaço educacional, contribui para que as diferenças existentes entre os próprios alunos possam levá-los a práticas como preconceito, discriminação e todo o tipo de intolerância (LEITE, 2014). Se na escola ignora-se ou se age como se não existissem diferenças, simplesmente, estará incentivando tais práticas tanto nas salas de aula quanto fora delas, afastando-se cada vez mais da sua função social. É preciso reconhecer, algo que em si já falta ao Gestor 4, mas, também, é necessário pôr em discussão os diferentes aspectos que constituem a diversidade.

O Gestor 4 (E-6) encontra-se diante de um desafio. O processo exige que se adote na escola uma postura de mudanças com repercussões claras e diretas no planejamento curricular, na execução de estratégias escolares e na parceria com os pais e a comunidade, incluindo projetos voltados para a diversidade cultural, inclusive, no seu projeto político pedagógico. Vale destacar o que Taveira, Santos e Pereira (2015) salientam: que vários são os estudos que destacam que a escola é campo de construção de identidades bem como de reconfiguração de relações sociais e diferenças. Ou seja, nela operam-se ideologias, vivenciam-se preconceitos e constroem-se estereótipos. Por isso que consideramos a escola como espaço estratégico de articulação de propostas de mudanças em prol de uma educação que reconheça, respeite e valorize as diferenças.

A escola é uma instituição política e, nesse sentido, é preciso verificar em que ela é política, a que interesses está servindo, que tipo de sujeito está formando e para que sociedade. Como um meio de formação dos sujeitos, ela tem um sentido cultural, mas, também, sócio-político, como bem explicita Charlot (1979), o qual bem destaca quatro aspectos ao se referir ao fato de que a educação escolar é política: ela transmite modelos sociais, forma a personalidade, difunde ideias políticas, e, é encargo de uma instituição social (a escola). Logo, é preciso que não se limite o tratamento da relação entre educação e diversidade em prol do incentivo à autonomia dos sujeitos em formação.

É preciso atenção à formação que se dá às novas gerações na escola tendo em vista a sua preparação para a vida social de modo que não se venha prepará-las “para a vida numa sociedade onde os interesses de alguns exigem o sacrifício dos desejos da maioria” (CHARLOT, 1979, p. 157).

Ao se referir ao caráter inclusivo da sua escola, o Gestor 4 (EE, E-6) o faz limitante no que se refere ao público alvo a ser atendido, quando direciona os princípios da inclusão aos alunos com alguma deficiência. É mais um gestor a considerar a inclusão de forma delimitada, confundindo-a com o paradigma da integração em decorrência de uma interpretação equivocada do que seja a educação inclusiva. Esse equívoco é um demonstrativo da necessidade urgente de apropriação dos fundamentos conceituais do que é inclusão (ou de retorno a tais fundamentos) com ênfase no público a que ela se destina, qual seja, todo e qualquer cidadão independente de sua condição física, intelectual, sensorial, cultural, social ou econômica. Domínio conceitual é determinante para adequada compreensão do tema a fim de superar as dificuldades no seu tratamento.

A visão que relaciona inclusão ao público com deficiência tem significado semelhante ao que afirma o Gestor 3 (EE, E-4) quando diz tanto em relação à diversidade quanto à inclusão que, em relação à primeira é um tema muito polêmico. Mas que, na escola, busca-se capacitação. Segundo suas palavras, a diversidade:

Na minha opinião é um tema muito polêmico. Mas estamos nos capacitando, estamos buscando informações para que a gente não possa ferir ninguém. Mas, a princípio, foi muito complicado trabalhar com essa questão da diversidade, muito complicado mesmo. Hoje não, já tem entendimentos, reuniões, palestras, mas, por exemplo, assim que eu entrei, foi uma coisa tremenda, há seis anos atrás, não era um tema tão trabalhado.

E, ao se pronunciar em relação à inclusão, diz que é muito difícil dizer que hoje as escolas são inclusivas. Para tanto, exemplifica o caso da sua escola declarando a sua falta de acessibilidade uma vez que rampas foram feitas para os deficientes que utilizam cadeiras de roda, somente, em metade da escola e, assim, finaliza sua fala, afirmando que a escola: “é inclusiva porque nós temos que aceitar de todas as maneiras para atender à necessidade de quem busca ajuda, de quem busca estar na escola. Mas falta muita coisa no nosso Estado [Rio Grande do Norte], nas escolas estaduais e também do nosso país para que nós possamos dar o devido respeito a essas pessoas”.

Quem seriam essas pessoas? As pessoas com deficiência e, por isso, integrantes do público alvo da educação especial? No discurso da Gestora 2 (EE, E-5), sobre inclusão, aparecem denominadas como os “alunos com necessidade especiais”, o que representaria em termos de demanda de atendimento, por vezes um aluno. Inclusão não é considerada como algo a atingir a todos. Ao definir a sua escola como inclusiva, declara: “A gente tem uma equipe muito boa, eles planejam toda semana para atender aos alunos com necessidades especiais. Alguns professores não entendem, reclamam em ter que mudar por um aluno, mas é questão de formar e conscientizar”.

A falta de entendimento por parte de alguns docentes (como salienta a Gestora 2) é demonstrativo da ausência de conhecimentos sobre escola inclusiva. A construção dessa escola requer atitudes e posicionamentos contextualizados de seus agentes e propostas educativas concretas, viáveis e colaborativas desenvolvidas entre todos os que fazem as instituições de ensino e não deve ser algo direcionado só para um aluno e que possua algum tipo de deficiência.

Cantarelli e Genro (2016) muito bem destacam que a figura do professor é fundamental quando se tem como objetivo educacional a formação integral do aluno, o que envolve o respeito às diferenças. Ser um bom profissional está para muito além de transmitir conteúdos. O profissional que a isso se resume, passa a exigir do aluno um comportamento que ele, como docente, considera adequado para a sala de aula e que, por vezes resume-se a silêncio e disciplina, desconsiderando-se, assim, o aluno como um sujeito integral. Na falta do comportamento esperado, tende a culpar o aluno pelo mau rendimento e falta de interesse. Ao lado disso critica suas representações, jeitos e ações.

Mesmo sendo considerado um profissional competente, no que diz respeito ao domínio dos saberes disciplinares Tardif (2000), o docente não é neutro. Como ser social, possui visões de mundo e perspectivas interpretativas parciais com forte repercussão em suas práticas profissionais e para compreendê-las é preciso conhecimento sobre os diferentes processos de apropriação que viveu ao longo da sua trajetória de vida, os quais podem ser responsáveis pela existência de preconceitos e promoção de discriminações.

Dessa maneira é que compreendemos a fala da Gestora 2 (EE, E-5) quando alega que há docentes que não entendem e chegam a reclamar por terem que mudar em suas práticas por causa de necessidades específicas de determinados alunos. Formação e

conscientização são necessárias como salienta a Gestora. Mas o efeito disso seria algo a se ver somente se os docentes estivessem dispostos para mudar de fato.

Em relação aos professores, também se pronuncia o Gestor 6 (EE, E-16). Apesar de ressalvas a serem feitas sobre suas percepções a respeito de aspectos como *bullying* e sexualidade (AZEVEDO, 2021), mostra-se, inicialmente, aberto às discussões sobre diversidade. Contudo apresenta limites de atuação na escola e justifica com base na postura adotada pelo corpo docente. Questionado sobre suas percepções acerca do papel do gestor no respeito à diversidade na escola e suas ações na instituição, declarou:

É, a gente se defronta muito com resistência por parte de alguns professores, a formação cultural deles e dentro desse problema vivenciado, a gente tem conversado muito nas reuniões com eles, principalmente porque temos muitos adolescentes que reclamam muito do atendimento que esses professores ou a atenção que esses professores dão. Vem sendo feito um trabalho, nós temos o grêmio que vem ajudando nesse sentido e acredito que é um trabalho que vem sendo feito lentamente, porque há muita resistência.

A falta de disposição para mudanças inviabiliza os efeitos da melhor das formações acadêmicas. Em síntese, é preciso que o professor queira aprender. Como compreender a existência de um profissional que coordena processos de ensino-aprendizagem diariamente não querer, ele próprio, aprender? O fato é que, a muitos professores, falta o exercício do pensar sobre si e suas práticas, a reflexão não tem acompanhado o trabalho docente. Em consequência disso, os saberes profissionais (obtidos nos cursos de formação docente) daquele que se dedica à docência perdem espaço para as suas representações constituídas ao longo de sua trajetória de vida, por vezes limitadoras no tocante à perspectiva da diversidade e da inclusão.

A reflexão é necessária para que se tenha consciência acerca dos conhecimentos e saberes que alimentam a prática docente, para que se possa ter clareza sobre as próprias limitações, sobre o significado e efeitos das práticas pedagógicas, sobre o próprio modo de pensar, agir e se posicionar diante do mundo, das pessoas e das diferentes situações com as quais se depara. O professor é parte da sociedade e é fruto de uma herança cultural. Faz a história e é, igualmente, reflexo dela. Consciente disso, esperamos que o docente acredite e defenda que todos são iguais, dentro das suas diferenças e, logo, tenha mais respeito às diferenças e aceite melhor a diversidade nas escolas, colocando-se, ao mesmo

tempo, como mais um membro da relação com o aluno e não como alguém superior a ele (CANTARELLI; GENRO, 2016).

Colares e Souza (2015) demonstram que embora diversos autores e mesmo pesquisas realizadas a pedido do Ministério da Educação relacionem evasão e fracasso escolar aos efeitos da violência simbólica provenientes de preconceitos e estigmas de que são alvo nas escolas, é perceptível, ainda, falta de conhecimento e/ou comprometimento de gestores e docentes para coordenar ações do âmbito da diversidade que reiteradamente aparece como uma diversidade demarcada, dirigida, tão somente, ao público da educação especial.

Ressaltamos, em concordância com a Gestora 2, a necessidade de formação e conscientização dos profissionais. Isso envolve trabalhar sobre o processo de constituição das diferenças no Brasil. É preciso, como sinalizam os autores, conhecer a história do Brasil, considerar o longo e complexo processo de colonização e escravização que marca a história do País, que resultou, entre outras coisas, na imposição de uma determinada cultura como sendo a cultura possível. Comprometer-se ética e politicamente com a formação dos alunos e com a transformação social das futuras gerações, requer que o docente aborde todas essas questões com domínio de conhecimento histórico e teórico. Mas, também, consciência e disposição docente para efetivação de saberes profissionais em suas práticas.

Como lembra Charlot (2013), o professor não é mais o sacerdote do saber como se propagou no começo da República. Hoje ele é um profissional. Logo, não é aquele que só cumpre tarefas predefinidas. Ele deve ser capaz, antes de tudo, de resolver problemas. Em outros termos, não se trata de transmitir informações. As mudanças na sociedade ao longo do século XX tiraram do professor a posição de principal fonte de informações sistematizadas e, ao mesmo tempo, exigem dele o domínio de novos conhecimentos a fim de atender às novas demandas formativas. “Quando se transformam em ritmo rápido os processos e as situações de trabalho, logo a capacitação inicial perde o seu valor e a formação deve ser atualizada ‘ao longo da vida’” (CHARLOT, 2013, p. 88).

Contudo, assim como o faz a Gestora 2 (EE, E-5) acerca do público com deficiência, pronuncia-se a Gestora 1 (EM, E-2) quando diz que desde 2014-2015, a sua escola tornou-se uma escola polo no trabalho inclusivo, sobretudo após a implantação da sala de recursos

multifuncionais. A sala de recursos não se confunde com o Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁶ o qual identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. A sala multifuncional é tão somente um lugar prioritário de atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial que é formado pelos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008). Se a sala deve ser multifuncional, o professor que nela atua, por sua vez, não deve sê-lo. Sendo impossível atuar nas três categorias da Educação Especial, é preciso que o profissional possua especialização.

Além da estruturação da sala de recursos, a escola de atuação da Gestora 1 (EM, E-2), segundo ela, pode contar com o apoio da Secretaria Municipal de Educação também ao proporcionar o desenvolvimento do trabalho a partir do apoio dado pelos estagiários contratados para dar suporte ao professor em sala de aula.

A Gestora 11 (EE, E-17), por sua vez, sobre diversidade, afirma que “isso aí a gente sempre trabalhou bem. Temos vários alunos aqui que são especiais, uns até porque a gente percebe não é nem porque tenha laudo. Às vezes a gente chama o pai e na realidade nem sempre aceita e vê com bons olhos que o filho poderá ter algum problema que precisa acompanhamento”. De acordo com a Gestora, muito ajuda o fato de a escola contar com uma secretária psicopedagoga. Questionada sobre inclusão e a relação com a sua escola, declarou pontual e exatamente: “É o que eu acabei de dizer, aqui a gente lida muito com inclusão. É inclusiva sim, lida muito bem com eles”. Ou seja, quando se pensa em diversidade e inclusão, pensa-se em alunos com alguma condição de deficiência.

Possíveis limites e desafios na implantação de uma escola inclusiva são, em grande medida, decorrentes de uma inadequada apropriação do que vem a ser inclusão. Nesse sentido chama à atenção aquilo que Rodrigues (2006) denomina de “ideias feitas” sobre

⁶ As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa (deficiência e transtornos) e/ou suplementa (altas habilidades e superdotação) a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O AEE disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajuda com técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros procedimentos. O professor especialista que atua no AEE precisa acompanhar a criança inserida em classe comum e dialogar com o professor da classe comum em função da melhoria da aprendizagem do estudante. (Ver: BRASIL, 2011).

educação inclusiva e que são, por ele, agrupadas em cinco grupos: valores, formação de professores, recursos, currículo e gestão da sala de aula.

Consideramos relevante, aqui, para efeito dos objetivos dessa pesquisa, tratar da questão dos valores. Rodrigues (2006), assim como Mendes (2006) salienta a necessidade de diferenciação entre integração e inclusão. A primeira, praticamente instituiu uma escola especial em paralelo à escola regular, separando os alunos em dois tipos: os ditos normais e os deficientes, que contariam com condições especiais de apoio. Pela via da integração a diferença, a diversidade, era vista somente quando ela assumia o caráter de deficiência. Isso demonstra que a percepção sobre inclusão, de muitos dos gestores aqui investigados, é confundida com a perspectiva da escola integrativa (e não, inclusiva), na qual os alunos com outros e diferentes tipos de dificuldades (para além das deficiências) eram ignorados como público de inclusão.

Não podemos considerar como diferente somente o aluno com alguma condição de deficiência. Alunos sem deficiência, mas com transtornos ou dificuldades de aprendizagem não aparecem considerados nas narrativas dos gestores de escolas públicas localizadas em Natal (RN), entrevistados para essa pesquisa. É preciso que consideremos as diferentes necessidades dos sujeitos como um dado comum, um elemento da diversidade humana e, assim, todos, desde aqueles que têm dificuldades, passando pelas deficiências ou altas habilidades necessitam ou necessitarão de alguma espécie de atenção diferenciada no seu percurso formativo. Pensar assim é pensar de modo inclusivo, é planejar e executar práticas pedagógicas diversificadas para todos, uma vez que todos são considerados diferentes. Assim sendo, as salas de aula são heterogêneas. Logo, as estratégias de ensino promovidas por professores, também diferentes, precisam ser reiteradamente diferenciadas, possibilitando diversos tipos de interação, comunicação e sessões de aprendizagem. Isso não quer dizer que a tarefa de diferenciação curricular seja função única e exclusivamente dos professores. Sem uma gestão escolar aberta para uma nova organização de escola, sem a adoção da lógica das relações como orientadora do seu papel e que, por isso, não incentive e contribua para o envolvimento de todo o coletivo da instituição de ensino, de resultados limitados serão as ações docentes.

Os gestores de escolas públicas localizadas em Natal-RN, que participaram da pesquisa, têm consciência desse processo, ainda que alguns não tenham claras condições

de explicá-lo. Tanto o Gestor 4 (EE, E-6) quanto o Gestor 3 (EE, E-4), por exemplo, reconhecem dificuldades, mas têm a consciência da importância do tema “diversidade”, que poderia ser associado, nas palavras da Gestora 6 (EE, E-10), ao cumprimento da lei. Segundo ela, o gestor precisa fazer valer a lei da diversidade, incluindo todos, não, apenas, em atenção à questão de raça e de etnia, mas com relação a necessidades especiais e não somente de alunos, mas de funcionários, professores e da comunidade em geral (GESTORA 6, EE, E-10).

Assim como os Gestores 3 e 4 e a Gestora 2, quando questionada sobre o caráter inclusivo da sua escola, a Gestora 6 (EE, E-10) manifestou-se apontando o tratamento ao público alvo da educação especial e tratando esse como sendo aqueles discentes com necessidades especiais, os quais, segundo ela, são atendidos por “professores que acompanham esses alunos”. Questionada sobre como definia a sua escola em termos de inclusão, declarou:

Eu penso que nossa escola é inclusiva, com relação à parte estrutural ela é uma escola totalmente adaptável com rampas, corredores, portas largas, então ela é totalmente acessível, isso na questão estrutural. Na questão pessoal, na questão aluno, vamos dizer assim, a escola recebe todos os alunos com necessidades especiais. Nós temos professores que acompanham esses alunos e na questão de surdez nós temos os intérpretes de Libras que acompanham esse aluno com necessidades especiais. Essa parte de inclusão ela é feita, como eu disse anteriormente, cumprindo a lei maior. Então, nós não temos nem como dizer que não recebe alunos com necessidades especiais, isso não existe.

Vemos que existe dificuldade para a efetivação da real inclusão nas escolas cujos gestores participaram da pesquisa. Isso torna necessário que todos os envolvidos com a escola tenham conhecimento sobre o tema. O domínio de conhecimentos do profissional precisa se fazer efetivo na condução de discussões e debates em sala de aula sobre discriminação, por exemplo, tendo em vista o desenvolvimento da consciência de todos. Isso passa pelo domínio conceitual e pela disposição e disponibilidade docente para agir diante das variadas dificuldades e disfunções de aprendizagem dos alunos. Acresce a isso, a necessidade de que os professores observem, ouçam e dialoguem com seus alunos a fim de conseguir leva-los para além do domínio de conteúdos das disciplinas escolares, ou seja, que os direcione para a inclusão social e promoção da valorização das diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, percebemos um cuidado com o politicamente correto no uso das palavras. Contudo equívocos conceituais são correntes e, por isso, limitam as percepções dos gestores sobre o real papel de uma escola inclusiva. Claro que o domínio dos conceitos não é um definidor da qualidade da escola sob a gestão do professor que lê os documentos oficiais das políticas públicas sobre educação. Se esse não for uma pessoa inclusiva, o conhecimento sistematizado, de pouco adiantará. Ou seja, de nada adianta falar as palavras e mesmo os conceitos corretamente se a pessoa não tem uma postura inclusiva diante do outro. Só se faz uma sociedade inclusiva e uma escola inclusiva com pessoas inclusivas.

Educação inclusiva constitui-se em um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Por isso que, independente de a Secretaria de Educação (municipal ou estadual) determinar as ações a serem implantadas nas escolas, as pessoas que lidam com os alunos na escola precisam ser inclusivas. O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem qualquer tipo de discriminação.

De pouco valem leis e políticas públicas contra a reprodução de preconceitos no ambiente escolar se nesse faltam iniciativas promotoras de discussões, debates, reflexões e encaminhamentos sobre o tema da diversidade a fim de identificar e modificar, se preciso for, valores e condutas naturalizados na escola. Para tanto, é preciso que seus profissionais dominem o assunto em seus variados aspectos e, preferencialmente, tenham experimentado o contato com o tema em processos coletivos de formação nos quais discussões acontecem e, conseqüentemente, conhecimentos são apropriados, princípios são (re)definidos, pontos de vista são revisados, ideias são ressignificadas e propostas de trabalho podem ser construídas. Tanto a formação inicial de professores quanto a

formação continuada daqueles que assumem a função de gestores escolares articulada com a temática da diversidade e suas diretrizes pode ser um dos caminhos para tanto.

Atualmente, de modo acelerado em função do contexto de pandemia (2019-2021), fomos obrigados ao contato com as novas tecnologias e isso trouxe a público as diferenças existentes nas condições de acesso a elas. Esperamos que a permanência desse contato na escola no pós-pandemia contribua para aquilo que Charlot já chamava a atenção em 2007 na conferência que proferiu na Universidade de Lisboa (Portugal), que: “as novas tecnologias de divulgação da informação deveriam levar a uma redefinição dos conteúdos e das formas de transmissão, de avaliação e de organização da escola” (CHARLOT, 2009, p. 60) e, assim, pudessem considerar o processo educativo também pelas discussões de uma educação para a diversidade, aquela que atende a todos em conformidade com as suas necessidades formativas e que, integralmente falando, abrangem não só a esfera do cognitivo, mas, também, do social, cultural e emocional.

No contato com gestores de escolas públicas localizadas em Natal-RN (vinte), constatamos a ausência de conhecimentos e experiências formativas continuadas. Esperamos que essa pesquisa contribua para um processo de conscientização acerca do domínio de conhecimento sobre o seu tema geral (educação e diversidade) e, assim, favoreça um processo de tomada de decisões em prol de ações proativas de combate ao preconceito e à discriminação no ambiente escolar contribuindo para que as instituições de ensino sejam ambientes mais formativos e inclusivos. Silenciar ou ignorar desrespeito à diversidade e às diferenças dentro das escolas levará o aluno a uma visão negativa da instituição de ensino, da vida em sociedade ou até de si mesmo. A escola precisa agir para cumprir o seu papel de formar o sujeito autônomo e para o pleno exercício da sua cidadania. Logo, é necessário que não silencie diante de qualquer ato de exclusão e violência, por mais simplório que ele possa parecer. A importância do papel do gestor escolar é inquestionável no que se refere à efetivação de uma escola inclusiva, de respeito à diversidade e na efetivação do direito à diferença.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Crislane B. **Percepções de professores e gestores escolares de escolas públicas sobre educação e diversidade.** Relatório de Pesquisa (Pós-doutorado em Educação). 2021. Universidade Federal de Sergipe. 419 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Entrevistas. In: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994, p. 134-139.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. **Decreto nº. 7.611** – Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, de 17 de novembro de 2011. Brasília, 2011.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP nº. 2/2015**, de 01 de julho de 2015 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015.

CANTARELLI, Juliana M.; GENRO, Maria Elly H. Professores e diversidade na sala de aula: desconstruindo preconceitos e potencializando cidadania. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 280-297, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5243>. Acesso em: 05 jan. 2021

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica.** Tradução Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 1979.

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos – conferência. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação.** n. 10, p. 89-96, set.-dez/2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/165>. Acesso em: 10 ago. 2020

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

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações.** Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1990.

COLARES, Anselmo A.; SOUZA, Rosana R. Educação e Diversidade: interfaces e desafios na escola de tempo integral. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, p. 247-266, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643713>. Acesso em: 2 set. 2020.

COPPETE, Maria Conceição; FLEURI, Reinaldo M.; STOLTZ, Tânia. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. **Revista Pedagógica** – UNOCHAPECÓ. Chapecó, ano 15, n. 28, v. 01, p. 231-262, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1366>. Acesso em: 9 maio 2022.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Paraná: Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216>. Acesso em: 4 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEITE, Maria Aparecida. **Diversidade cultural no contexto escolar**. Monografia (especialização em fundamentos da educação). 2014. Universidade Estadual da Paraíba. 54 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E. P. U. 2015.

LUSTOSA, Amanda F. M.; ROSA, Lúcia C. dos S. Reflexões sobre educação para a diversidade: problematizando a construção da cidadania na academia. **Revista Eletrônica Informe Econômico**. ano 1, n. 1, ago. 2013. p. 27-34. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/ie/article/view/1798>. Acesso em: 21 set. 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 1 out. 2020.

RODRIGUES, David. Dez *ideias* (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. in: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2019.

TAVEIRA, Ana C. F.; SANTOS, Maria L. dos; PEREIRA, Edna L. M. O direito à educação e o tratamento da diversidade na escola. **Novos Direitos** – Revista Acadêmica do Instituto de Ciências Jurídicas. Goiânia, v. 2, n. 1, p. 88-100, Jan./Jun.2015. Disponível em: <http://www.revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaICJ/article/view/72>. Acesso em: 3 out. 2020.

Submetido em: 02-08-2022

Aceito em: 10-11-2022

Publicado em: 12-11-2022

