

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL UNIDADE LITORAL
NORTE/ OSÓRIO – RS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

ANDRÉA SOUZA TEIXEIRA GONÇALVES

**PRÁTICAS INCLUSIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA PELA COVID-19:
estratégias e efetivação na gestão educacional**

OSÓRIO

2022

ANDRÉA SOUZA TEIXEIRA GONÇALVES

**PRÁTICAS INCLUSIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA PELA COVID-19:
estratégias e efetivação na gestão educacional**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Professora Dr.^a Helena Venites Sardagna
Orientadora

Linha de Pesquisa 4: Educação, Culturas,
Linguagens e Práticas Sociais

OSÓRIO

2022

Catálogo de Publicação na Fonte

G635p Gonçalves, Andréa Souza Teixeira.

Práticas inclusivas em tempos de pandemia pela Covid-19: estratégias e efetivação na gestão educacional / Andréa Souza Teixeira Gonçalves. – Osório, 2022. 102 f.

Orientadora: Prof. Helena Venites Sardagna.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Mestrado Profissional em Educação, Unidade em Litoral Norte - Osório, 2023.

1. Biopolítica. 2. Gestão educacional. 3. Governamentalidade. 4. In/exclusão. 5. Pandemia. 6. Práticas inclusivas. I. Sardagna, Helena Venites. II. Título.

ANDRÉA SOUZA TEIXEIRA GONÇALVES

**PRÁTICAS INCLUSIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA PELA COVID-19:
estratégias e efetivação na gestão educacional**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Professora Dr.^a Helena Venites Sardagna
Orientadora

Linha de Pesquisa 4: Educação, Culturas,
Linguagens e Práticas Sociais

BANCA AVALIADORA DA DISSERTAÇÃO

Prof.^a Dr.^a Helena Venites Sardagna - Orientadora
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Rochele da Silva Santaiana
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Tatiana Luiza Rech
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
Universidade La Salle

*Dedico a presente dissertação a minha mãe amada,
Dilsa Souza Teixeira, que me deu a vida e todos
os valores que me constituem como pessoa.
“Não existe partida para aquela que permanecerá
eternamente viva em meu coração” (em memória).*

AGRADECIMENTOS

O presente momento, tanto pessoal quanto academicamente, é muito importante para mim. Primeiramente, agradeço a Deus por permitir a concretização de um sonho tão desejado.

Agradeço imensamente às duas pessoas mais importantes da minha vida: meu filho Leonardo e minha filha Maria Isabélly, meus maiores incentivadores. Sou o que sou graças a eles. Sou grata também à Carolina Colares que tenho como uma filha do coração, pois sempre me acode nos momentos de sufoco e ao meu querido Rafael Bitencourt com suas sábias palavras para me acalmar.

Muito obrigada!! à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Helena Venites Sardagna, uma pessoa admirável, detentora de inúmeros conhecimentos que compartilha de forma generosa, possibilitando não somente o meu desenvolvimento profissional, como também o meu crescimento pessoal. Neste aspecto, agradeço a ela por tamanha paciência e compreensão no árduo processo de construção deste estudo.

Agradeço às professoras Dr.^a Rochele da Silva Santaiana (UERGS), Dr.^a Tatiana Luiza Rech (UERGS) e Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva (Unilasalle), por aceitarem o convite de participar da banca examinadora e que de forma comprometida trouxeram valiosas contribuições para a presente dissertação.

Obrigada às escolas participantes, por possibilitarem a minha inserção enquanto pesquisadora nessas realidades. Por fim, agradeço a todos que estão ao meu lado contribuindo de alguma forma para esse processo de formação, e aos professores da UERGS, que têm um papel primordial nessa jornada.

Mais uma etapa está se encerrando, com a sensação de dever cumprido e a consciência de que tenho muito a aprender ainda em minha caminhada. Gratidão a todos que me acompanharam nessa trajetória, que, sem dúvidas, mudou a minha vida!

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa que se propôs analisar as práticas inclusivas em tempos da pandemia pela COVID-19 e compreender quais foram as estratégias e suas efetivações a partir da gestão educacional. Nesse contexto, buscou-se investigar contextos das três redes de ensino do Litoral Norte por meio de um questionário *on-line* enviado a gestores de escolas pertencentes às Redes de ensino municipal, estadual, comunitária/privada, dos municípios de Osório, Torres e Tramandaí. A metodologia seguiu a abordagem qualitativa do tipo exploratória e descritiva, utilizando-se de conceitos, como: biopolítica, governamentalidade, governo e in/exclusão, como ferramentas analíticas. A análise do *corpus* empírico foi realizada com inspiração nos estudos foucaultianos, os quais permitem evidenciar que as práticas inclusivas se apresentam como uma das formas de regulação na governamentalidade, num contexto biopolítico, por meio de táticas do biopoder. O exercício analítico permitiu organizar as informações em três eixos: estratégias pedagógicas para inclusão no ensino remoto; alternativas digitais para o ensino remoto; e práticas de gestão da educação no ensino remoto. Com base no retorno dos participantes, percebeu-se que as práticas inclusivas em tempos de pandemia se efetivaram parcialmente, em virtude de entraves postos pelo distanciamento social. Houve tentativas por meio de estratégias do ensino remoto, com a utilização de ferramentas digitais e da internet, contudo, não atingiu a totalidade dos estudantes.

Palavras-chave: biopolítica; gestão educacional; governamentalidade; in/exclusão; pandemia; práticas inclusivas.

ABSTRACT

This dissertation presents a study that proposed to analyze inclusive practices in times of the COVID-19 pandemic and understand what were the strategies and their effectiveness through the educational management. Therefore, we sought to investigate the contexts of the three education networks in the north coast of the State through an online questionnaire sent to school managers belonging to municipal, state and community/private education networks in Osório, Torres and Tramandaí. The methodology followed a qualitative approach of the exploratory and descriptive type, using concepts such as: biopolitics, governmentality, governance and in/exclusion, with analytical tools. The analysis of the empirical corpus was made with inspiration from Foucault studies, which show that inclusive practices are presented as one of the methods of regulation in governmentality, in a biopolitical context, through biopower tactics. The analytical exercise made it possible to organize the data into three perspectives: pedagogical strategies for inclusion in distance education; digital alternatives for distance learning; and education management practices in distance education. Based on the feedback from study participants, it was noticed that many were the concerns faced by school management in promoting learning for students with disabilities in the common room. Based on the participants' feedback, it was noticed that inclusive practices in times of a pandemic were partially effective, due to obstacles posed by social distancing. There were attempts through remote teaching strategies, using digital tools and the internet, however, it did not reach all students.

Keywords: biopolitics; educational management; governmentality; in/exclusion; pandemic; inclusive practices.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Mortes causadas pela COVID-19.

GRÁFICO 2 – Mortes causadas pela COVID-19.

GRÁFICO 3 – Mortes causadas pela COVID-19.

GRÁFICO 4 – Violência doméstica no período da COVID-19.

GRÁFICO 5 – Desafios enfrentados por parte dos docentes

LISTA DE IMAGENS

FIGURA 1- IBGE 2020 – Número de matrículas - Rede municipal

FIGURA 2- IBGE 2020 – Número de matrículas - Rede estadual

FIGURA 3- IBGE 2020 – Número de matrículas – Rede privada/comunitária

FIGURA 4- INEP - Mapa da Coleta - Censo Escolar 2021 - Matrícula Inicial Rede Municipal

FIGURA 5- INEP - Mapa da Coleta - Censo Escolar 2021 - Matrícula Inicial Rede Estadual

FIGURA 6- INEP - Mapa da Coleta - Censo Escolar 2021 - Matrícula Inicial Rede Privada/comunitária

Figura 7 - Capa podcast

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Redes, escolas, municípios e função dos participantes

QUADRO 2- MEC - Percurso das políticas públicas da Educação Inclusiva

QUADRO 3- Recorte temporal de artigos do estado do conhecimento

QUADRO 4- Itens das questões objetivas

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE** - Atendimento Educacional Especializado
- APAE** - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- CAEE** - Centro de Atendimento Educacional Especializado da APAE
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CNE/CEB** - Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
- CNE/CP** - Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência CPM - Círculo de Pais e Mestres
- DOE-RS** - Diário Oficial do Rio Grande do Sul
- DOU** - Diário Oficial da União
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- GEPEPI** - Grupo Pesquisa Educação e Processos Inclusivos
- LIBRAS** - Língua Brasileira de Sinais
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LUME** - Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- MEC** - Ministério da Educação
- MMFDH** - Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos
- OMS** - Organização Mundial da Saúde
- OPAS** - Organização Pan-Americana da Saúde
- PCD** - Pessoa com Deficiência
- PDDE** - Programa Dinheiro Direto na Escola
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PNEPEI** - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- RS** - Rio Grande do Sul
- SCIELO** - Plataforma Digital de Trabalhos Scientific Electronic Library Online
- SEALF** - Secretaria de Alfabetização
- SECADI** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SEM - Salas de Recursos Multifuncionais

SEMESP - Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SOE - Serviço de Orientação Educacional

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UF - Unidade Federativa

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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 OBJETIVOS	20
1.1.1 Objetivo geral	20
1.1.2 Objetivos específicos.....	20
2 PRIMEIRO TÓPICO SINALIZADOR - CONTEXTO DA PESQUISA	21
2.1 COVID-19.....	21
2.2 INSTITUIÇÕES E GESTORES	27
2.2.1 Escola municipal A Osório	32
2.2.2 Escola estadual B Osório	33
2.2.3 Escola estadual B Torres.....	34
2.2.4 Escola estadual B Tramandaí.....	35
2.2.5 Escola privada/comunitária (C) de Osório	36
3 SEGUNDO TÓPICO SINALIZADOR MARCO TEÓRICO E LEGAL	37
3.1 HISTÓRICO	37
3.2 POLÍTICA EDUCACIONAL E LEGISLAÇÃO	41
3.3 REVISÃO DA LITERATURA	50
3.4 CAMPO CONCEITUAL	59
3.4.1 In/exclusão, estratégias de governo e biopolítica	60
3.4.2 Gestão da In/exclusão em tempos de pandemia da COVID-19	63
4 TERCEIRO TÓPICO SINALIZADOR PERCURSO DA PESQUISA	67
5 QUARTO TÓPICO SINALIZADOR - A INCLUSÃO NO ENSINO REMOTO	71
5.1 DIRETRIZES E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO NO ENSINO REMOTO.....	72
5.2 ALTERNATIVAS DIGITAIS PARA O ENSINO REMOTO	76
5.3 PRÁTICAS DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO ENSINO REMOTO.....	80
6 CONSIDERAÇÕES	84
7 QUINTO TÓPICO SINALIZADOR - PRODUTO	86
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE - A	101

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo está subdividido em cinco tópicos sinalizadores, com a finalidade didática de organizar a discussão em seções primárias e secundárias, para melhor apresentar as especificidades relativas à temática que enfatiza práticas inclusivas em tempos de pandemia pela COVID-19, olhando para as estratégias e efetivação na gestão educacional.

A introdução traz um panorama geral das problematizações que desencadearam o estudo, que buscou investigar e compreender como se estabelecem as práticas de gestão da inclusão escolar em diferentes redes de ensino, no período pandêmico.

A partir da suspensão das aulas, que ocorreu em março de 2020 com a declaração da pandemia da COVID -19 em âmbito mundial, os sistemas de ensino receberam orientações através do o Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, que preconiza a Reorganização do Calendário Escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, e da Medida Provisória nº 934/2020.

No que se refere à Educação Inclusiva, surgiu a inquietação acerca de como seriam efetivadas as práticas pelas diferentes instituições de ensino em cumprimento ao regulamento legal, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), instituída pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue em 07 de janeiro de 2008 (BRASIL, 2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

A PNEE-PEI, com suas leis, resoluções, pareceres e decretos, garante que todas as escolas das redes de ensino municipais, estaduais ou comunitárias/privadas promovam a Educação Inclusiva e garantam matrícula e permanência na escola, assegurando também o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

De um modo geral, as escolas têm criado políticas internas e implementado estratégias pedagógicas para atender às especificidades, a fim de promover uma

educação que contemple a todos. Contudo, experiências profissionais na escola e de participação em pesquisas, evidenciam que há diferentes realidades quanto à implementação das políticas educacionais inclusivas por parte das instituições.

Um dos fatores que me provocou a aprofundar os conhecimentos nessa esfera foram os desafios que a pandemia nos colocou, com as adaptações que as escolas precisaram implantar, após um período de fechamento total das escolas. Em fevereiro de 2020, eu ministrava aulas para o terceiro e para o quinto ano do Ensino Fundamental, de uma escola privada de Porto Alegre, e, no final de março, quando a situação da COVID-19 chegou ao Rio Grande do Sul, fui informada de que iria realizar as aulas diretamente da minha residência; primeiramente, com videoaulas e, após, com aulas on-line integrais. No início, tal cenário parecia ser temporário, mas assim prosseguiu até o término do ano letivo; foram muitos desafios e angústias por parte da gestão escolar, docentes, famílias e discentes para se adequar a esse novo formato.

Durante as aulas do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), surgiram muitos questionamentos e inquietações a partir das leituras e debates transcorridos no formato remoto. Esse contexto nos provocou a pensar que é preciso repensar, cada vez mais, a educação como um todo, em especial no que toca às práticas inclusivas desenvolvidas nas instituições. Isso porque os serviços de apoio, as práticas de educação individualizada, com uso de tecnologia assistiva e materiais adaptados, são práticas que têm caráter de acompanhamento presencial sistemático.

Nesse sentido, as instituições precisaram se reinventar, realizar tentativas, criar protocolos pedagógicos não presenciais para construir estratégias visando não apenas ao cumprimento de calendário, mas à aprendizagem. Considerando minha vivência enquanto docente em uma escola privada, entendendo a complexidade das decisões dos espaços de gestão escolar frente à problemática, entendi ser fundamental conhecer o contexto de tais práticas, suas especificidades, suas necessidades e suas demandas, em meio ao cenário pandêmico.

Cabe salientar, ainda, que a pesquisa é um trabalho em processo não totalmente controlável ou previsível, razão pela qual devemos ser pesquisadores desprovidos de nossos (pré)conceitos para, dessa forma, realizarmos as análises relacionando contextos aos fundamentos teóricos.

Nessa perspectiva, a investigação se deu por meio de um questionário *on-line* direcionado a gestores e coordenadores de escolas localizadas nos municípios do Litoral Norte - RS que possuíssem as três redes: municipal, estadual e privada/comunitária. Assim, o convite foi feito para gestores dos municípios de Capão da Canoa, Osório, Torres e Tramandaí, por meio de convite feito através do *e-mail* oficial divulgado nos *sítes* das escolas. Após o convite, foi possível firmar o aceite com sete (7) escolas: duas (2) escolas das redes municipal, sendo uma de Capão da Canoa e uma de Osório; três (3) escolas da rede da rede estadual, sendo uma de cada município de Osório, Torres e Tramandaí; e duas (2) escolas da rede privada/comunitária, pertencentes a Osório e Tramandaí. Contudo, foram cinco (5) as escolas participantes que retornaram o instrumento disponibilizado, sendo uma (1) escola da rede municipal de Osório; três (3) escolas da rede estadual de Osório, Torres e Tramandaí; um (1) escola da rede privada/comunitária de Osório.

Assim, notou-se ser importante olhar para as concepções e práticas de gestão de tais instituições de ensino, com foco nas políticas de Educação Inclusiva, a fim de compreender como foram sendo administradas/geridas durante a pandemia, considerando que todas as instituições de ensino realizaram adaptações para dar continuidades às aulas, em prevenção à disseminação do Coronavírus que ocorreu de maneira avassaladora, ceifando vidas e nos colocando em total isolamento, um panorama jamais imaginado. Tendo em vista que a sociedade foi afetada mundialmente, a educação foi um dos âmbitos mais atingidos e fragilizados com tal situação (ANPED, 2020).

É, também, pertinente o olhar sob as lentes Foucault, entendendo as instituições como engrenagens no contexto da biopolítica e das práticas de governamentalidade. Foucault (2001) aponta que a arte de governar é a forma como é conduzida a população a fazer o que se deseja de maneira imperceptível; desse modo, pode-se compreender as táticas e estratégias que são utilizadas para atingir tal objetivo. A governamentalidade é vista por Foucault (2001) como uma forma de poder exercida por diferentes mecanismos do Estado, a exemplo das instituições de ensino, que visam à economia política e utilizam como táticas de governo os dispositivos de segurança.

Ademais, a importância em controlar a população, vigiá-la e prever as possíveis calamidades que poderiam ocorrer, assim como interceder para que determinados

fenômenos sociais fossem evitados, foi denominada por Foucault (2008) como biopolítica: a tecnologia do poder governamentalizado que aparece no século XVIII, tendo como conjuntura o controle dos corpos e a gestão da vida dos sujeitos.

A partir disso, formulou-se a seguinte questão para guiar o início dos estudos: Como se estabelecem as práticas inclusivas na gestão escolar das diferentes redes de ensino durante a pandemia do Coronavírus (COVID-19) e como se constituem as concepções e estratégias da sua efetivação no decorrer do período pandêmico?

Nessa perspectiva, o olhar para os diferentes contextos institucionais possibilitou uma análise mais detalhada de como são abordadas as práticas inclusivas e os dispositivos que predispõem a vida, saúde, segurança, ordem e outros, no contexto da pandemia pela COVID-19.

Resta evidente que se trata de uma temática muito importante, principalmente pelo momento que passamos, na medida em que todas as instituições escolares criaram suas estratégias para a inclusão do aluno com deficiência, utilizando ou não ferramentas tecnológicas para o ensino remoto e híbrido, permitindo evidenciar a forma pela qual o gestor vem buscando assegurar o que preconiza a lei, quanto ao direito da educação para todos.

Assim, a análise foi inspirada e realizada sob noções foucaultianas e inspiração na análise de discurso, a partir das informações obtidas junto aos gestores e coordenadores que aceitaram participar, mediante as devidas autorizações formais; nessa direção, procurou-se fazer um cruzamento do campo empírico com os conceitos teóricos, servindo também como base para a elaboração do produto criado.

Outro fator que merece destaque e que alavancou a elaboração da pesquisa, foi o meu percurso acadêmico, por tratar de um tema muito caro e digno em minha trajetória. Com a minha participação no Grupo Pesquisa Educação e Processos Inclusivos (GPEPI), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Helena Venites Sardagna, provocou o interesse em pesquisar e analisar o tema em questão, inclusive com a oportunidade de atuar como bolsista de iniciação científica.

O exame da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), permite compreender as articulações dos contextos pesquisados com as diretrizes da política, o que denota o fortalecimento das práticas inclusivas e a delimitação da escola comum como espaço legítimo para os alunos público-alvo da Educação Especial. O movimento pela inclusão é uma ação

política, cultural, social e pedagógica para que todos, independentemente do seu desempenho, possam compartilhar experiências de aprendizagens em um ambiente comum na escola.

Em linhas gerais, essa perspectiva sustentou a concepção de inclusão adotada na presente proposta, discussão que retomarei nas seções seguintes. A inclusão escolar está diretamente relacionada às práticas de gestão, uma vez que um dos papéis dos gestores é promover a articulação entre diversas dimensões do campo da gestão escolar, dentre as quais: financeira, pedagógica, ética, interativa, conceitual e humana/social, sobretudo com as reinvenções em tempos pandêmicos.

Embora numa perspectiva diversa a esta adotada no estudo aqui proposto, é pertinente trazer a relação entre a política educacional e a gestão escolar enfatizada por Lück:

É do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido e controlando todos os recursos para tal. (LÜCK, 2004, p.32)

Sob essa ótica, a gestão tem um papel de grande responsabilidade para viabilizar a concretização das políticas educacionais inclusivas e, para além disso, promover a construção coletiva de concepções inclusivas, removendo qualquer tipo de barreira existente.

Contudo, o sentido de incluir não significa o simples fato de os alunos estarem imersos dentro do mesmo ambiente escolar e serem desafiados à aprendizagem, uma vez que as próprias práticas de inclusão são alvo de uma biopolítica quando se criam essas categorias, pautadas em uma métrica, ou média, como dentro/fora, habilitado/não habilitado, atingiu/não atingiu, ou em processo de atingir.

Lopes e Fabris (2017), defendem que não se trata de dois polos dicotômicos inclusão ou exclusão, de modo que esse viés de dentro ou fora deve restar superado. Além disso, as referidas autoras prelecionam que “[...] para que a inclusão seja assumida como uma verdade para todos, inclusive ultrapassando tipos específicos e já pensados a ser incluídos, é preciso transformá-la em um problema ético, filosófico, político e educacional” (LOPES; FABRIS, 2017, p. 111). Nesse sentido, é potente denominar esses processos de in/exclusão.

Sob essa perspectiva, o estudo vale-se das lições de Foucault para confrontar a implementação das políticas públicas de inclusão, para examinar os

desdobramentos das políticas inclusivas sob as noções de governamentalidade e de biopolítica, com ênfase nas práticas de regulação e de controle das instituições e de seus sujeitos.

Segundo Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 126), “os sujeitos e a inclusão são, também, produtos das inúmeras técnicas de governo, tanto sobre a população quanto de uns sobre os outros”. Sobre isso, Veiga-Neto (2005, p. 82) assinala que o governo está relacionado àquelas “ações que ocorrem em nossa sociedade, mesmo de forma mínima, já que os diferentes sujeitos podem governar através dessas práticas e saberes que se reproduzem em nossa sociedade”. Sugere, ainda, que o termo governo “passe a ser substituído por governo nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar” (VEIGA-NETO, 2005, p. 82), a fim de diferenciá-lo de Governo estatal.

A partir das leituras realizadas, pode-se inferir que a temática em apreço nos convida a pensar sobre as subjetividades produzidas em meio à pandemia e sobre seus elementos, tanto passageiros quanto permanentes. Desse modo, problematiza-se o caráter produtivo das estratégias criadas para “dar conta” das demandas que se apresentam.

Para fins de compor o contexto do estudo, buscou-se uma aproximação entre o campo da gestão da educação e as noções de biopolítica e de governamentalidade em Michel Foucault (2008). A biopolítica enquanto mecanismo de segurança é uma forma de incidir sobre a população (FOUCAULT, 2008, p.183). De outra parte, a governamentalidade se apresenta na prática de conduzir a população, de dirigir suas condutas, no âmbito das instituições. Segundo Foucault (1978, p. 277), “Os instrumentos que o governo se dará para obter esses fins (atendimento às necessidades e desejos da população) que são, de algum modo, imanentes ao campo da população, serão essencialmente a população sobre o qual ele age”.

As práticas de inclusão são formas de dirigir as condutas e os comportamentos dos indivíduos, segundo parâmetros que, apesar da alusão às diferenças, são referenciados em normalidades criadas pelos processos biopolíticos. Pode-se inferir que, durante a pandemia, esses modos de condução assumiram novos formatos, pela utilização da tecnologia como mecanismo direto de aprendizagem e de contato com os alunos, através da tela do computador. Sendo assim, a temática abordada no presente estudo, é de extrema importância para área educacional.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

- Investigar e compreender como se estabelecem as práticas de gestão da inclusão escolar em diferentes redes de ensino do Litoral Norte, em municípios que possuíam as três redes, sendo elas: estadual, municipal e privada/comunitária, identificando suas concepções e estratégias na operacionalização durante a pandemia pela COVID-19.

1.1.2 Objetivos específicos

- Compreender como as escolas participantes organizaram estratégias pedagógicas para as práticas inclusivas;

- Conhecer práticas de gestão para a oferta do ensino remoto e híbrido;

- Entender concepções e conceitos que fundamentam a gestão da Educação Inclusiva nos contextos estudados as estratégias durante a pandemia do Coronavírus (COVID-19);

- Promover a interlocução entre as diferentes práticas de gestão da inclusão escolar estudadas, refletindo sobre os seus desdobramentos no contexto educacional, durante a pandemia da COVID-19.

2 PRIMEIRO TÓPICO SINALIZADOR: CONTEXTO DA PESQUISA

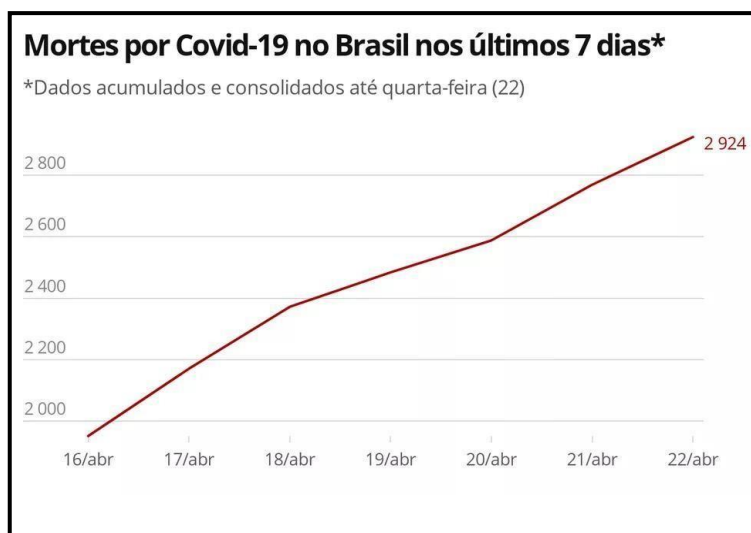
2.1 COVID-19

No primeiro tópico sinalizador, abordar-se-á, resumidamente, o contexto da COVID-19, uma doença infecciosa causada pelo novo Coronavírus SARS-CoV-2, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. Tal vírus impactou a população mundial, deixando todos perplexos com o seu avanço desenfreado; trata-se de uma pandemia avassaladora, que interferiu e continua interferindo em nossas vidas, gerando impactos políticos, econômicos e psicossociais.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, no dia 30 de janeiro 2020, que o surto da doença pelo novo Coronavírus constituía uma emergência de saúde Pública de Impacto Internacional o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2020).

O gráfico abaixo mostra dados relativos aos óbitos no Brasil, no início da pandemia:

Gráfico 1 - Mortes causadas pela COVID-19



Fonte: Secretarias estaduais da Saúde. Abr, 2020.

Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela (OMS) como uma pandemia; a partir daí surgiram os protocolos e as orientações de prevenção de contágio. O gráfico acima demonstra os números alarmantes de mortes causadas pela COVID-19 no período em que cientistas e infectologistas estavam na busca de uma

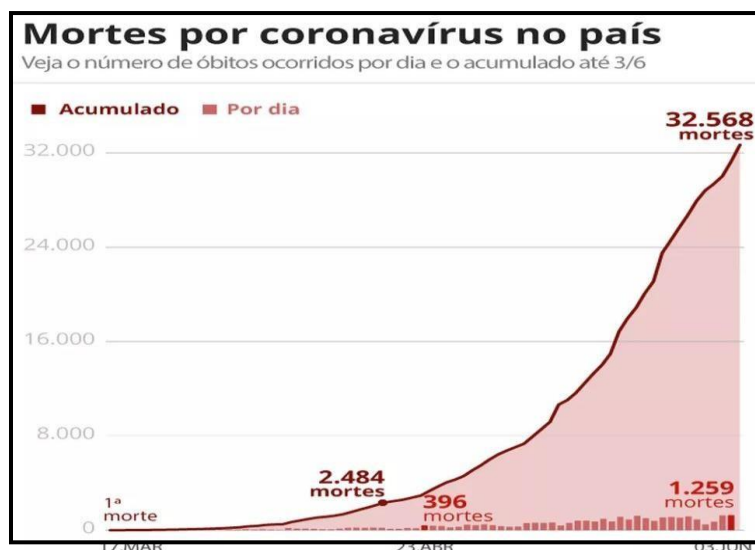
vacina eficaz para proteger a população (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2020).

Nesse panorama, a OMS trabalhou em conjunto com autoridades chinesas e especialistas globais, visando a aferir como o vírus afeta os indivíduos que estão doentes, de que forma os contaminados podem ser tratados e o que os países podem fazer para conter a sua disseminação. Além disso, a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) prestou apoio técnico aos países das Américas e recomendou manter o sistema de vigilância alerta, preparado para detectar, isolar e cuidar precocemente de pacientes infectados com o novo Coronavírus. É a sexta vez na história que uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional é declarada (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2020).

O vírus em questão é transmitido através de gotículas de saliva, e, para evitar o contágio, é importante manter-se a, pelo menos, um metro de distância das outras pessoas, lavar as mãos com frequência e fazer uso de máscaras. Nesse sentido, o Decreto nº 55240, publicado no Diário Oficial do Rio Grande do Sul (DOE-RS) em 10 de maio de 2020, pelo governador em exercício, descreve os protocolos com enfrentamento do vírus (RIO GRANDE DO SUL, DIÁRIO OFICIAL, 2020).

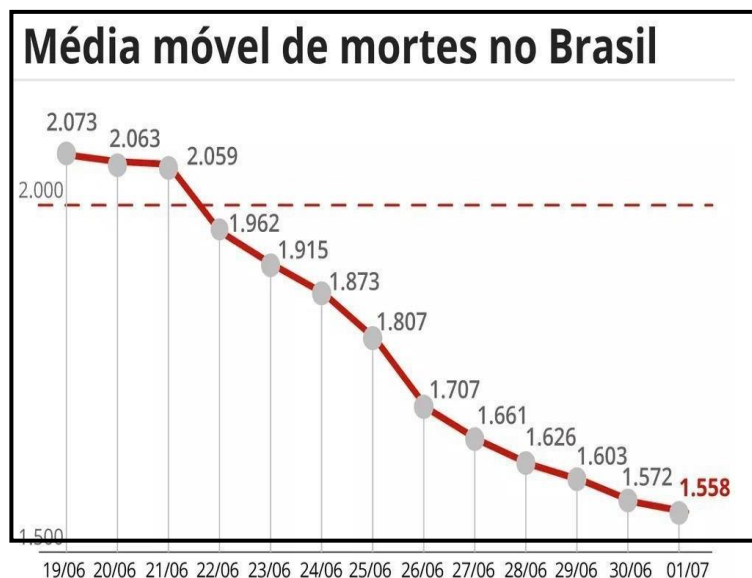
Seguem abaixo os gráficos relativos às mortes ocorridas no país:

Gráfico 2 - Mortes causadas pela COVID-19.



Fonte: Secretarias estaduais da Saúde. Jun, 2020.

Gráfico 3 - Mortes causadas pela COVID-19



Fonte: Secretarias estaduais da Saúde, julho de 2021.

A partir dos gráficos acima, pode-se observar que o índice de mortes pelo Coronavírus foi diminuindo no ano de 2021. Algumas medidas sanitárias foram adotadas, como a quarentena e o isolamento social; algumas instituições e redes escolares, em todos os níveis e modalidades de educação e ensino, precisaram se adequar e reorganizar suas ofertas. O cenário educacional tornou-se extremamente atípico no ano de 2020 e 2021.

Nesse contexto, os órgãos normativos e executivos dos Sistemas de Ensino Federal, Estadual, Distrital e Municipal, assim como as instituições de ensino das redes privadas/comunitárias, procuraram efetuar a reorganização do calendário escolar, considerando a impossibilidade de realização das aulas presenciais, no ano de 2021.

Com isso, entrou em vigência a Medida Provisória nº 934/2020, com a dispensa da obrigatoriedade do cumprimento do mínimo de dias letivos no ano de 2020 na Educação Básica e Superior, devido à suspensão das aulas presenciais ocorridas em março de 2020.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) objetivou orientar a integração curricular e a prática das ações educacionais em nível nacional, sendo o órgão normativo e de atividade permanente na estrutura da educação nacional, previsto no § 1º do artigo 9º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (LDBEN, 1996).

De acordo com os pareceres, devem ser destacados os três eminentes e as respectivas homologações:

- Parecer CNE/CP nº 5, de 28 abril de 2020, que tratou da “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19”;
- Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de junho de 2020, que retomou essa temática, com o reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020;
- Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que definiu “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia”.

No parecer nº 5/2020 em Nota de Esclarecimento, de 18 de março 2020, o CNE indicou que os sistemas de ensino (previstos nos artigos 16, 17 e 18 da LDBEN) deveriam considerar a aplicação dos dispositivos legais em articulação com as normas estabelecidas para a organização das atividades escolares e execução de seus calendários e programas. Pela legislação, a gestão do calendário e a forma de organização é de responsabilidade dos sistemas e redes ou instituições de ensino.

Assim sendo, por meio da publicação do CNE, essa prerrogativa foi confirmada:

Nota: considerando os dispositivos legais e normativos vigentes, o CNE reiterou que a competência para tratar dos calendários escolares é da instituição ou rede de ensino, no âmbito de sua autonomia, respeitadas a legislação e normas nacionais e do sistema de ensino ao qual se encontre vinculado, notadamente o inciso III do artigo 12 da LDB. (BRASIL. CNE, 2020, p. 5)

As instituições escolares foram retornando aos poucos as suas atividades em sistema híbrido, durante o ano de 2020, porém, ainda se tinham muitas dúvidas e inquietações no que se referia aos protocolos de segurança no ambiente escolar.

Outro ponto a ser mencionado sobre o contexto pandêmico, foi o agravamento das desigualdades pela situação econômica e o aumento da violência no âmbito familiar devido ao isolamento social, como informa o site G1 – Ciência e saúde, 2020. Nesse cenário, as vítimas passam a conviver diariamente com os seus agressores, restando evidente a situação de vulnerabilidade de crianças, adolescentes e mulheres dentro de seus próprios lares, local no qual deveriam estar mais seguros.

Para elucidar, faz-se uso do gráfico que demonstra a violência contra crianças e adolescentes, disponibilizado pelo G1 – Ciência e saúde.

Gráfico 4 - Violência doméstica no período da COVID-19



Fonte: G1 – Ciência e Saúde, 2020.

Em 2020, o Brasil atingiu o maior número de denúncias de violência contra a criança e adolescente desde 2013. Foram 95.247 denúncias no Disque 100, programa do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH) — uma média de 260 novas denúncias a cada dia. O levantamento foi feito com exclusividade pela Globonews.

Esse tipo de violência foi o segundo mais denunciado na plataforma, ficando atrás apenas da violência contra a mulher. As denúncias em relação a crianças e adolescentes representam 27% do total de denúncias feitas no canal. Em 67% das denúncias, o cenário da violência contra o menor é a própria casa onde residem a vítima e o suspeito; a Pandemia teve relação direta com o aumento dos casos devido ao isolamento social e à desativação das instituições de ensino, apontam pesquisas (G1. CIÊNCIA E SAÚDE, 2020).

Em relação à Educação Inclusiva, o Parecer do MEC nº 05 de 2020 (BRASIL. MEC, 2020b) preconizava que as atividades pedagógicas não presenciais deveriam ser ofertadas aos alunos de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. Portanto, extensivo àqueles submetidos a regimes especiais de ensino, a exemplo dos discentes atendidos pela modalidade de Educação Especial, com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou com altas habilidades/superdotação.

As atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, adotaram alternativas de acessibilidade

igualmente garantidas, enquanto perdurou a impossibilidade de atividades escolares presenciais na unidade educacional da educação básica e superior. Os sistemas de ensino tinham liberdade de organização e poder regulatório próprio, as instituições buscaram meios de assegurar medidas locais que garantissem a oferta de serviços, recursos e estratégias para que o atendimento dos estudantes da Educação Especial transcorresse com qualidade.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) também deveria ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, para que a organização das atividades não presenciais fossem realizadas.

Os professores do AEE eram desafiados a atuarem com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários. Eles também deveriam dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, segundo a singularidade dos alunos, que foram disponibilizados e articulados com as famílias.

Ainda no ano de 2020, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação – SEMESP, apresentou o Documento que trata da implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE 2020), instituída por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL.MEC, 2020a). Cabe salientar que o Decreto supracitado não está em vigor, pois foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF), tendo recebido críticas por transferir a responsabilidade da educação da pessoa com deficiência para o núcleo familiar.

A legislação em vigor preconiza e assegura o direito e a efetivação das práticas inclusivas. No caso dos estudantes matriculados em instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, o AEE deveria ser realizado pelos profissionais responsáveis no âmbito de cada escola e essa prerrogativa se manteve na pandemia, guardadas as devidas flexibilizações. Algumas situações exigiram ações mais específicas por parte da instituição escolar, como nos casos de acessibilidade sociolinguística aos estudantes surdos.

As orientações gerais direcionadas aos diversos sistemas e seus níveis de ensino, também se aplicam às especificidades do atendimento dos estudantes da

Educação Especial, conforme exposto anteriormente, transversal a todos os níveis e modalidades de educação, como previsto na LDBEN.

Esse foi um breve apanhado sobre o contexto educacional no período da pandemia pela COVID-19 e algumas de suas consequências que atingiram diversos segmentos da sociedade. Na sequência, serão apresentadas as cinco (5) instituições de ensino que participaram do presente estudo, descrevendo-as em seus contextos, a partir das respostas dos respectivos gestores.

2.2 INSTITUIÇÕES E GESTORES

Nessa seção serão descritos os contextos das instituições que aceitaram participar do estudo, por meio do convite enviado aos respectivos gestores e coordenadores. Utilizou-se como requisito do convite a oferta do ensino remoto/híbrido durante a Pandemia ocasionada pela COVID-19 e a localização no Litoral Norte, que é constituído oficialmente pelos municípios de Torres, Mampituba, Dom Pedro de Alcântara, Arroio do Sal, Morrinhos do Sul, Três Cachoeiras, Três Forquilhas, Itati, Maquiné, Terra de Areia, Capão da Canoa, Xangri-Lá, Imbé, Osório, Tramandaí, Cidreira, Balneário Pinhal, Palmares do Sul, Capivari do Sul e Caraá.

Os convites para participação na pesquisa foram enviados por e-mail às escolas pertencentes aos municípios que possuem as três referidas redes de ensino (municipal, estadual e privada/comunitária), sendo eles: Capão da Canoa, Osório, Torres e Tramandaí. Escolheu-se duas instituições por rede de ensino em cada um dos quatro municípios para enviar o convite, considerando a semelhança no número de alunos e a proximidade do município de Osório, onde se localiza a Uergs Litoral Norte e onde residi por vinte anos.

Assim, foram seis (6) escolas convidadas por município, totalizando 24 convites. No primeiro momento dos 24 convites, retornaram positivamente sete (7) gestores e seis (6) coordenadores, pois uma das escolas não possui coordenador, desse modo, totalizando 13 aceites para participar da pesquisa. Porém, cada instituição participante retornou o questionário respondido pelo gestor e coordenador em conjunto, com exceção da escola municipal “A” de Osório que ambos responderam de forma individual. Por fim, totalizou seis (6) questionários respondidos. Nesse contexto, na etapa exploratória, buscou-se informações concedidas por um membro

da equipe gestora de cada instituição, para que, desse modo, fosse possível caracterizá-la.

Como não houve mais de uma escola participante por rede e por município, as identificações serão por letras, seguidas do município, sendo que a letra “A” corresponde a rede municipal, “B”, a rede estadual e “C”, a rede comunitária/privada, conforme abaixo especificado:

- Rede municipal A: Osório.
- Rede estadual B: Osório; Torres; Tramandaí.
- Rede privada/comunitária (C): Osório.

Quadro 1 – Redes, escolas, municípios e função dos participantes

MUNICÍPIOS	REDE MUNICIPAL	REDE ESTADUAL	REDE PRIVADA/COMUNITÁRIA
Osório	A (Gestor)	B (Gestor)	C (Gestor)
Torres		B (Gestor)	
Tramandaí		B (Professor AEE – designado pelo Gestor)	

Fonte: Autora (2021)

A fim de fornecer subsídios para os gestores e a população acompanharem, foi pertinente apontar alguns dados do Mapa da Coleta, que é um sistema de acompanhamento da declaração do Censo Escolar que apresenta dados quantitativos de escolas e matrículas por estado e Unidade Federativa (UF) 2021, município e dependência administrativa. De acordo com o Inep (2020), em virtude da pandemia de COVID-19 e da suspensão das atividades presenciais nas escolas públicas e privadas do País, o INEP publicou no dia 25 de maio de 2020, no Diário Oficial da União (DOU), a Portaria Inep nº 357/2020, que estabelece o cronograma do Censo Escolar 2020. Para definição do cronograma do Censo Escolar 2020, realizou-se um estudo sobre as datas de suspensão das aulas presenciais no Brasil e um levantamento sobre a dinâmica de declaração das matrículas durante o período de realização do Censo Escolar de 2019 (BRASIL, INEP/MEC, 2020, p. 4).

Em se tratando da Educação Inclusiva o Atendimento Educacional Especializado (AEE) faz a mediação pedagógica que visa a possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com

deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, público da Educação Especial, devendo a sua oferta constar do projeto pedagógico da escola, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos.

Nesse contexto, as atividades desenvolvidas no AEE se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela, sendo realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais (SRM) da própria escola, de outra escola de ensino regular ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) (BRASIL, 2008).

As atividades mencionadas acima visam ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras, comunicacionais, linguísticas, identitárias e culturais dos estudantes, considerando suas singularidades. As ações pedagógicas realizadas pelo professor especializado visam apoiar as atividades realizadas pelo professor na classe comum (BRASIL, 2008).

O Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) 2020 revela a existência de 179.533 escolas de educação básica no Brasil. Foram registradas 47,3 milhões de matrículas no nível básico, cerca de 579 mil matrículas a menos em comparação com 2019, uma redução de 1,2% no total. Ao avaliar a distribuição das matrículas por dependência administrativa, percebe-se uma dominância da rede municipal, que detém 48,4% das matrículas na educação básica. Já a rede estadual é responsável por 32,1% das matrículas em 2020, sendo a segunda maior e a rede privada obtém 18,6%.

Seguem os dados coletados pelo IBGE 2020 referentes às matrículas efetuadas no referido ano durante a Pandemia da COVID-19 das instituições e respectivos municípios participantes:

Figura 1 - Matrículas 2020 - Rede Municipal



Censo Escolar - Matrículas 2020 - Rede Municipal		
UF Município	Nº de Escolas	Nº de Matrículas
Osório	26	4.410
Torres	17	3.754
Tramandaí	20	6.345

Fonte: IBGE (2020).

Figura 2 - Matrículas 2020 - Rede Estadual



Censo Escolar - Matrículas 2020 - Rede Estadual		
UF Município	Nº de Escolas	Nº de Matrículas
Osório	9	2.192
Torres	10	2.315
Tramandaí	6	1.594

Fonte: IBGE (2020)

Figura 3 - Matrículas 2020 – Rede Privada/Comunitária



Censo Escolar - Matrículas 2020 - Rede Estadual		
UF Município	Nº de Escolas	Nº de Matrículas
Osório	10	1.375
Torres	11	1.050
Tramandaí	17	1.680

Fonte: IBGE (2020)

A seguir, serão descritos os dados do Mapa da Coleta - Censo Escolar 2021 – referentes às matrículas dos municípios em apreço no ano de 2021:

Figura 4 – Matrículas 2021 – Rede Municipal



Mapa de Coleta - Censo Escolar 2021 - Matrícula Inicial - Rede Municipal			
UF Município	Nº de Escola	Nº de Escola Fechadas	%
Osório	26	24	93,31%
Torres	17	16	95,12%
Tramandaí	20	17	85,00%

Fonte: Deed/Inep/MEC (2021)

Figura 5 – Matrículas 2021 – Rede Estadual



Mapa de Coleta - Censo Escolar 2021 - Matrícula Inicial - Rede Estadual			
UF Município	Nº de Escola	Nº de Escola Fechadas	%
Osório	9	9	100,00%
Torres	10	10	100,00%
Tramandaí	6	6	100,00%

Fonte: Deed/Inep/MEC (2021)

Figura 6 – Matrículas 2021 – Rede Privada



Mapa de Coleta - Censo Escolar 2021 - Matrícula Inicial - Rede Privada			
UF Município	Nº de Escola	Nº de Escola Fechadas	%
Osório	10	6	60,00%
Torres	11	4	36,36%
Tramandaí	17	14	86,05%

Fonte: Deed/Inep/MEC (2021)

Na sequência, apresenta-se uma breve descrição de cada escola, cujo aceite foi firmado após o convite. Lembrando que dos convites enviados, retornaram cinco, como já informado acima.

2.2.1 Escola municipal “A” Osório

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “A” pertencente a Osório está localizada no distrito de Atlântida Sul. Foi fundada em 17 de abril de 1986, tendo como sua mantenedora a Prefeitura Municipal de Osório/RS.

A comunidade escolar é formada por trezentos e dez estudantes, distribuídos entre a pré-escola e o nono ano do Ensino Fundamental, nos turnos da manhã, das 8h às 12h, e da tarde, das 13h às 17h. O quadro de funcionários lotados na escola é composto por dezenove professores, sendo três deles integrantes da equipe diretiva, além de uma especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma monitora.

Em relação à formação dos docentes, os profissionais possuem Licenciatura em diversificadas áreas, sendo seis com Pós-Graduação Lato-Sensu/Especialização, alguns com Pós-Graduação Stricto-Sensu/Mestrado e outros em processo de formação, cujas experiências variam de um a trinta e um anos de atuação na educação. Para o atendimento da merenda e serviços, a escola dispõe de três merendeiras e duas funcionárias para serviços gerais. A estrutura física da escola conta com dez salas de aula, uma sala de professores, uma secretaria, uma biblioteca, dois laboratórios, dois banheiros para estudantes, um banheiro adequado à pessoa com deficiência, um banheiro para as turmas de pré-escola, dois banheiros para os professores, uma quadra coberta, uma pracinha, um refeitório, uma cozinha e uma sala de AEE.

O público atendido na instituição reside nos seus arredores. A maioria dos estudantes chega a pé e alguns fazem o uso do transporte escolar ofertado pelo município. A renda familiar varia de baixa à média, sendo que a maioria dos pais não possui vínculo empregatício e não concluiu o Ensino Médio. Em se tratando de um balneário, resta evidente a existência de maiores oportunidades de emprego durante o veraneio, que auxiliam na subsistência das famílias.

Segundo as informações preliminares, os pais não costumam participar ativamente da escola, porém, existe um Conselho de Pais e Mestre (COM) que atua juntamente com a equipe diretiva para recebimento de verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Mais Alfabetização e também na organização de atos festivos como Páscoa, Dia da família, Festa junina, Dia da criança e Natal.

Esporadicamente, são realizadas reuniões com os pais ou responsáveis para tratar de diversos assuntos; contudo, nem sempre, obtém-se um número expressivo de participantes na assembleia. A escola costuma organizar passeios locais com autorização dos responsáveis e a comunicação é realizada através de uma agenda com bilhetes que devem ser assinados no recebimento.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) foi elaborado em novembro de 2012 e a respeito da gestão escolar, consta que a organização, constituição e funcionamento são regidos por normas próprias e legislação específica do sistema, tendo como objetivos e fins proporcionar situações de aprendizagem, “que visem ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor dos alunos, respeitando suas especificidades e buscando a formação de um sujeito autônomo, participativo, comprometido e capaz de exercer seus direitos e deveres como cidadão” (ESCOLA MUNICIPAL A OSÓRIO. PPP, 2012).

O PPP (2012) descreve como filosofia da instituição a formação do “cidadão consciente na participação e inclusão, respeitando sempre as diferenças, bem como o modo de vida de cada um” (ESCOLA MUNICIPAL “A” OSÓRIO. PPP, 2012). É mencionada a ênfase na articulação entre o PPP, o acompanhamento das ações, a avaliação e utilização dos resultados com a participação e envolvimento das pessoas e o coletivo da escola.

Em termos de melhorias físicas, há projeção da construção de um ginásio esportivo. Recentemente, a instituição obteve a cobertura da quadra de esportes, construção de novas salas e ampliação do playground para atender os alunos com maior qualidade.

2.2.2 Escola estadual “B” Osório

A Escola Estadual de Ensino Fundamental “B” está localizada na zona urbana da cidade e possui trezentos e noventa alunos matriculados. Foi fundada em 08 de maio de 1962 e, atualmente, dez servidores compõem o seu quadro funcional. Sua gestora possui graduação em Pedagogia e atua na área educacional há quinze anos. Ela relata que todos os professores possuem graduação e pós-graduação, e que a instituição possui sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Informou

ainda que tem alunos com deficiência matriculados e que os alunos em geral residem nos arredores da escola.

Em seus relatos, informou que os pais/responsáveis participam ativamente das reuniões e das atividades propostas pela direção da escola, que dispõe de Círculo de Pais e Mestres (CPM). O Projeto Político Pedagógico (PPP) foi elaborado pela comunidade escolar, com a filosofia de:

[...] educar o indivíduo através do processo contínuo de apropriação cultural social, científico-tecnológico, intelectual da humanidade, da construção e reconstrução de conceitos, da aquisição de habilidades e competências, preparando-o ao convívio social de forma crítica e participativa, ciente do seu papel de cidadão e comprometido com as questões sociais, ambientais e políticas da sociedade. (ESCOLA ESTADUAL "B" OSÓRIO. PPP, 2017)

Em seu aspecto físico, a escola possui quinze salas, uma biblioteca, três banheiros e um refeitório. Não conta com laboratório de informática, nem quadra esportiva.

2.2.3 Escola estadual "B" Torres

A Escola Estadual "A" do município de Torres foi fundada na data de 07 de julho de 1961 e dispõe de sessenta e sete professores e dezesseis funcionários; possui, atualmente, novecentos e noventa e dois alunos matriculados.

Sua gestora possui formação em Pedagogia e Pós-graduação em Supervisão Escolar, atuante na área educacional há vinte anos. Segundo ela, os professores possuem nível superior, a grande maioria com pós-graduação e dois deles com doutorado.

A instituição possui sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e atende alunos com deficiência. A escola está localizada no centro da cidade; os alunos que moram em outros bairros utilizam transporte escolar. A diretora relata ainda que 70% dos pais e responsáveis participam das decisões da instituição, que conta, também, com Círculo de Pais e Mestres (CPM).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) foi elaborado com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Tem como filosofia:

Propor o desenvolvimento integral do educando nos aspectos moral, cognitivo, estético, ético e físico, inspirada nos princípios de liberdade, igualdade e nos ideais de solidariedade humana, visando assim um despertar dos valores humanistas e democráticos, para que o

educando possa exercer com qualidade sua cidadania.(ESCOLA ESTADUAL “B” TORRES. PPP, 2017)

Em termos físicos, a instituição dispõe de dezoito salas de aula, uma secretaria, uma sala de coordenação, uma sala de SOE, uma sala de direção, uma sala de vice-direção, uma sala dos professores, uma sala de reprografia, um arquivo passivo, uma biblioteca, um laboratório de ciências, uma sala de vídeo, uma sala de educação física, uma sala de artes, uma sala do AEE, um auditório e um refeitório. Possui banheiros na sala dos professores, dois banheiros masculinos (seis espaços) e dois femininos (seis espaços).

2.2.4 Escola estadual “B” Tramandaí

A Escola estadual “B” está situada no centro do município de Tramandaí, tendo sido fundada no dia 11 de julho de 1962; seu quadro de funcionários é composto por quatro serventes, cinco merendeiras, três secretárias, dois monitores e um financeiro. Atualmente, a instituição atende cerca de mil e duzentos alunos.

Sua gestora possui graduação em Pedagogia e Supervisão Escolar, atuante na área educacional há dez anos. Os professores que atuam na instituição possuem Graduação, Pós-Graduação lato sensu e Mestrado.

A escola possui sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e atende pessoas com deficiência. A gestora relata que os discentes residem em diversos bairros, dos mais próximos aos mais distantes, inclusive de municípios vizinhos.

Segundo as informações preliminares, a instituição possui Círculo de Pais e Mestres ativo e os pais e responsáveis participam das atividades escolares e das reuniões. O Projeto Político Pedagógico (PPP) foi elaborado com o auxílio do corpo docente, funcionários e comunidade escolar, com vistas a definir a identidade da escola e indicar caminhos para um ensino de qualidade, com objetivos e metas a serem atingidas, informações relatadas pela gestora da instituição em questão.

A filosofia da escola prevê dar condições ao educando, para que ele possa se tornar “um cidadão consciente, participativo e crítico, em busca de progresso e aperfeiçoamento profissional e pessoal” (ESCOLA ESTADUAL “B” TRAMANDAÍ. PPP. 2018).

Em termos físicos, a instituição dispõe de treze salas, uma biblioteca, sete banheiros, três laboratórios, uma sala de jogos, uma sala esportiva e uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

2.2.5 Escola privada/comunitária (C) de Osório

A instituição está localizada no centro urbano de Osório e foi fundada no ano de 1984. É uma escola comunitária confessional. Sua gestora possui formação em Letras Pós-graduação lato sensu em Orientação/Coordenação/Gestão Escolar e Neuropsicopedagogia.

O quadro funcional da escola é composto pela equipe administrativa, equipe pedagógica, professores, zeladores, monitores e equipe de apoio. Hoje, a escola possui seiscentos e oitenta e nove (689) alunos matriculados.

A escola possui ainda sala de Atendimento Educacional Especializado e atende alunos com deficiência (PCD). Os discentes chegam à escola com transporte próprio e coletivo. Não possui círculo de pais, mas uma comissão diretiva, e os pais e responsáveis participam da tomada de decisões.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) foi elaborado por uma equipe pedagógica da sua mantenedora e adaptado a cada unidade escolar. Sua filosofia de educação se fundamenta na crença de “um Deus criador e redentor”. Nessa perspectiva, “as instituições de ensino poderão produzir homens fortes para pensar e agir, homens que sejam senhores e não escravos das circunstâncias, homens que possuem amplidão de espírito, clareza de pensamento e coragem nas suas convicções”. (ESCOLA ADVENTISTA. PPP, 2018).

Em termos físicos, a escola dispõe de trinta e oito salas, uma biblioteca, dezessete banheiros, um laboratório, uma sala de jogos, uma quadra esportiva e demais dependências.

3 SEGUNDO TÓPICO SINALIZADOR: MARCO TEÓRICO E LEGAL

3.1 HISTÓRICO

No *Segundo Tópico Sinalizador* foi realizado o recorte do contexto histórico, cujos estudos evidenciam que a pessoa com deficiência foi sendo concebida de diversas formas na sociedade. Ao falarmos em inclusão, logo nos reportamos à liberdade de escolha, direito de ir e vir e acessibilidade; porém, esses direitos foram, ao longo das décadas, ganhando diferentes contornos, mediante tensionamentos e lutas por parte dos grupos sociais.

O estudo de Sardagna (2008) assinala que o público atendido pelas políticas de Educação Especial foi sendo compreendido de diferentes formas na história. Fazendo um recuo no tempo com base nos estudos genealógicos de Foucault (1979), parte-se do pressuposto de que a concepção que se tem desse indivíduo é parte da invenção da deficiência, com os estudos da área da medicina no século XVII.

Segundo Foucault (1979), na Idade Média ou na Antiguidade greco-romana, o príncipe recebia tratados de como as pessoas deveriam se comportar diante de seus súditos, para que ele fosse respeitado e aceito por todos: conselhos para amar e obedecer às leis de Deus, além de introduzi-las na cidade dos homens. Porém, do século XVI até o final do século XVIII, começaram a ser desenvolvidos tratados não mais como conselhos, nem como ciência da política, mas como a arte de governar. Para Foucault (1979), essa arte de governar não tem a ver com governo político, mas, sim, com a forma de dirigir as condutas dos sujeitos da sociedade, o que o autor identificou a partir da Modernidade.

É a partir do século XIX que Foucault (1975) identifica o surgimento da anormalidade como problema da população sobre o qual as instituições deveriam incidir, dentre estas, a escola. Sob essa perspectiva, pode-se referenciar a obra de Michel Foucault "Os anormais", que discorre na transcrição das onze aulas do curso ministrado pelo filósofo em 1975. Nessa obra, o autor apresenta três figuras que representam o "anormal" em momentos históricos distintos: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o onanista (FOUCAULT, 2002).

Diante do exposto, pode-se depreender que "as práticas inclusivas" da época com processos normalizadores não são advindas da escola, mas da sociedade

juntamente com outros mecanismos disciplinadores que buscam conduzir os sujeitos. Desse modo, passaram a imprimir um olhar para a pessoa com deficiência como alguém a ser corrigido ou normalizado por norma baseada em média; nesse contexto, a responsabilidade pela referida correção recai sobre as instituições, a exemplo da família, da medicina, da escola, etc.

No que se refere à história das práticas inclusivas no Brasil, recorreu-se a pesquisadores que, embora acentuando perspectivas teóricas diversas, são fundamentais para evidenciar que a preocupação com as deficiências foi sendo introduzida gradualmente, desde os tempos em que a educação era vista como assistencialista. Nesse cenário, o atendimento ao dito deficiente, provavelmente, iniciou-se nas Câmaras Municipais ou nas confrarias particulares no século XVI. Porém, o atendimento às pessoas com deficiência, então, teve um marco inicial com o Decreto Imperial 1.428, na década de 1850, por D. Pedro II, que originou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (BRASIL, 1854, p.295).

Segundo Jannuzzi (2004), o Imperial dos Meninos Cegos possuía regime de internato e era destinado ao ensino primário e a alguns ramos secundários, ensino de educação moral e religiosa, de música, de ofícios fabris e de trabalhos manuais. Em 1917, a autora descreve que “é lançada a campanha pró-eugenia e em 1931, origina-se a Comissão Central Brasileira de Eugenia (regeneração física e psíquica). E, no ano de 1920, Redl funda a Liga Brasileira de Higiene Mental” (JANNUZZI, 2004).

Os estudos de Sardagna (2008) mostram que nas décadas de 1950 e 1960 evidenciam-se, nas instituições de correção, práticas de institucionalização do anormal mais ligadas à saúde; no Brasil, as práticas educacionais em relação à pessoa com deficiência foram instituídas no século XIX, iniciando-se com a educação para cegos e surdos. A preocupação com outras deficiências foi sendo inserida aos poucos, sendo um dos marcos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961, ao tratar da educação dos excepcionais. Tal menção está resumida em dois artigos: o artigo 88, que deixa claro o caráter da integração das classes especiais, e o artigo 99, que dá força econômica às instituições filantrópicas, como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - (APAE), Pestalozzi e outras dos setores privados (BRASIL, 1961).

Sardagna (2008) também analisa a sequência das décadas de 1970 e 1980, quando verifica a proliferação de orientações aos sistemas de ensino, na criação de

escolas e classes especiais, práticas essas que a autora chamou de distribuição dos corpos anormais. A autora também identifica que, por fim, nas décadas de 1990 e 2000, houve um grande incentivo aos sistemas de ensino, sob influência de um discurso internacional, para que os sujeitos com deficiência fossem, aos poucos, inseridos nas classes comuns; minimizando, assim, as escolas e classes especiais.

Sobre este período, Sardagna (2013) evidencia que a partir da década de 1990, aquilo que era, no período anterior, uma busca, um objetivo a alcançar a exemplo dos movimentos por ampliar o número de classes e escolas especiais passou a ser negado, ou seja, emergiu um movimento de fechamento gradativo das classes especiais e um apelo para os sistemas de ensino, para incluir a todos, sobretudo pelo imperativo da legislação e dos tratados internacionais. As práticas de inclusão escolar não estavam restritas a determinadas cidades ou países, o que denota que tais práticas passavam a estar na ordem do discurso. Nesse sentido, salienta que a inclusão também consiste em uma forma de governo, para controlar a população e regular os sujeitos.

No Brasil a década de 1990 foi o marco do imperativo da inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, a partir de tratativas internacionais, orientadas por Declarações mundiais, das quais o Brasil fez parte, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca, esta realizada em 1994, na Conferência Mundial de Educação Especial, que visou respeitar as diferenças e características do indivíduo em relação ao processo pedagógico. Conforme Jannuzzi (2012), dentre as ações no país, está a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE).

A partir do início da década de 1990, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), endossada pelo Brasil e por muitos outros governos, com grande repercussão no século que se inicia, inclusive no discurso oficial, que se apoiou em consulta a comunidade (...), aponta-se a inclusão como um avanço em relação à integração, porquanto implica uma reestruturação do sistema comum de ensino. (JANNUZZI, 2004, p. 187)

A partir disso, resta evidente que a inclusão é designada como uma nova norma assegurada por leis com intuito de “extinguir” a exclusão das pessoas com deficiência sendo constituído um conjunto de leis e regulamentos para que as instituições de ensino efetivem a inclusão no sistema educacional. Numa outra direção, pensando no

caráter produtivo dessas demandas e práticas, Sardagna (2008) relaciona à noção de norma.

Nas últimas décadas, ao sujeito incluído, apresentam-se novas demandas que podem ser inscritas nos princípios da norma. Conforme a tentativa de demonstrar, o incluído é aquele que deve aprender a aprender, saber conviver socialmente, saber usar as informações, ser independente, ser sensível à diversidade, ser flexível às mudanças, etc. Por fim, com o deslocamento das práticas de normalização evidenciadas nesse estudo pode-se supor que a normalização aparece tanto como prática, quanto como estruturante da sociedade. (SARDAGNA, 2008, p.178)

Assim, os discursos imperativos da inclusão que vêm no bojo das grandes declarações, dos regulamentos legais e documentos orientadores, acabam por constituir processos normalizadores que embora se narrem como abertos à diferença, instituem regimes semelhantes para todos os sistemas de ensino, atravessando inclusive, os campos de saberes. Dito de outro modo, não se questiona os discursos de inclusão, pois eles existem para o “bem” das pessoas com deficiência. Segundo Sardagna (2013):

Evidencia-se a operação de uma biopolítica que coloca em funcionamento mecanismos necessários, tanto para a normalização das crianças e jovens posicionados como incluídos, quanto para a regulamentação da população e regulação das condutas dos sujeitos. (SARDAGNA, 2013, p. 58)

Essas estratégias são compreendidas como derivações de invenções do século XVII, analisadas por Foucault (2008), que instituem o que é “normal” e o que é “anormal”, na constituição da norma. Desse modo, os discursos que definem tempos e espaços para os sujeitos “anormais” (os que estão fora da norma) acabam por interferir na efetivação da inclusão como um direito.

A emergência da Educação Inclusiva na Contemporaneidade pode ser entendida como um processo de normalização que tem como base o princípio de integrar para incluir, articulada à estratégia do Estado. Lopes e Fabris (2017), destacam:

Nesse sentido, vale o alerta para que olhemos para cada prática educacional, cada expressão que usamos para nomear o outro e as coloquemos sob suspeita. Palavras que significam tolerância, culpabilização do outro, padrões culturais hegemônicos, identidade estável, universalidade, multiculturalismo, exotismo, déficit, respeito, integração são alguns exemplos de expressões que devem ser problematizadas quando utilizadas para pensar a inclusão. (LOPES; FABRIS, 2017, p.107)

Nessa perspectiva, os espaços de normalização são caracterizados por mecanismos de poder e biopolítica que reforçam a visão centralizada entre normais e anormais, incluídos e excluídos, principalmente no momento atual marcado por um tempo de reprodução discursiva sobre a população. Em termos de política, muitos fatos causaram mudanças e avanços referentes à implementação da Educação Inclusiva, principalmente no que se refere à evolução das leis brasileiras. Considerando esse contexto, faz-se uma tentativa de examinar as formas pelas quais a legislação vem sendo efetivada no momento atual causado pela pandemia do Coronavírus e, assim, compreender as estratégias de gestão inclusiva.

3.2 POLÍTICA EDUCACIONAL E LEGISLAÇÃO

A gestão da inclusão escolar está relacionada aos marcos políticos e legais da educação brasileira. De acordo com a Constituição brasileira art. 205, a Educação Especial é uma modalidade que “perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 1988, p. 11).

Tanto nos estudos que mostram fragmentos históricos da Educação Especial e inclusiva, quanto nos regulamentos legais, evidencia-se que as concepções acerca da pessoa com deficiência nos sistemas de ensino vão direcionando diferentes práticas que, de certo modo, acompanham as discursividades que marcam cada período.

A Educação Inclusiva é um assunto bastante pensado e debatido atualmente; porém, é perceptível, através do exame das Políticas Públicas, que não se trata de algo novo, mas, sim, de algo questionado há décadas e que vem sofrendo alterações ao longo desses anos.

Nesse contexto, destacamos a seguir decretos, portarias, resoluções, notas técnicas e leis que dispõem sobre o tema, iniciando pelo ano de 1961, quando foi instituída pelo Congresso Nacional a Lei Nº 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que fundamentou o atendimento educacional às pessoas com deficiência. Descreve em seus artigos do Título X Da Educação de Excepcionais:

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

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

Dez anos depois, em 1971, foi promulgada a Lei Nº 5.692, sendo a segunda Lei de Diretrizes e Bases Educacionais do Brasil, elaborada na época da ditadura militar (1964 - 1985). A referida lei afirma e define os alunos “com deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial” (BRASIL, 2008, p. 7). Tais normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. Ou seja, a lei sugeria a escola especial como destino certo para essas crianças.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, a Educação como um direito de todos, garantindo “o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

No ano de 1990 foi implementada a Lei Nº 8.069, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante, entre outras coisas:

O atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, o trabalho protegido ao adolescente com deficiência e a prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição. (BRASIL, 1990)

Em 1996 foi instituída a Lei Nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que visa a garantir o direito à educação a todos os educandos, sem exceção, e estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado com as instituições públicas de ensino. No seu artigo 59, a Lei preconiza que:

Os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas

deficiências; e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. (BRASIL, 1996)

Ademais, a lei supracitada também estabelece, dentre as normas para a organização da educação básica, a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado (art. 24, inciso V). No seu Art. 37, dispõe que os sistemas de ensino devem assegurar gratuitamente àqueles que não puderam efetuar os estudos na idade regular oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho (BRASIL, 1996).

No ano de 1999 foi elaborado o Decreto Nº 3.298, regulamentando a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a integração da pessoa com deficiência na sociedade assegurando as normas de proteção. Sobre o acesso à Educação, o Decreto preconiza que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

Em 2001 operou-se a efetivação da Resolução CNE/CEB Nº 2, em que o texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Dentre os principais pontos, estabeleceu que:

Artigo 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001)

Sob essa perspectiva, as instituições de ensino têm como princípio a inclusão de todos na sala de aula comum, com a aprendizagem sem discriminação e sem preconceito. A inclusão está pautada em um projeto global e universal e em articulação com os projetos políticos pedagógicos das escolas ou espaços educacionais, conforme evidenciado pela resolução citada a seguir:

Resolução CNE/CP Nº1/2002, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, estabelecendo que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, CNE/CP, 2002)

No ano de 2002 também foi implementada a Lei Nº 10.436/02, que reconheceu como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais/Libras. Em 2005, surgiu o Decreto Nº 5.626/05, regulamentando a Lei Nº 10.436, de 2002, mencionada anteriormente.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, instituído em 2006, teve entre suas metas a inclusão de temas referentes às pessoas com deficiência nos currículos escolares. O documento foi elaborado pelo Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

Em 2008 foi efetivada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), com vistas a traçar o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos. A PNEE-PEI trouxe diretrizes que regulamentam os sistemas de ensino quanto às determinações da legislação maior, como a Constituição Federal e a LDBEN. Assim, o documento da PNEE-PEI tem o objetivo de:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: (I) acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; (II) transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; (III) oferta do atendimento educacional especializado; (IV) formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; (V) participação da família e da comunidade; (VI) acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e (VII) articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008)

No ano de 2009 foi publicada a Resolução Nº 4 CNE/CEB, visando à orientação do estabelecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares (BRASIL, 2009).

O Decreto Nº 7.611 foi promulgado no ano de 2011, revogando o Decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelecendo novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Dentre elas, determina que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis e modalidades. Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas

adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2011).

Em 2011 também foi implementado o Decreto Nº 7.480, tratando dos rumos da Educação Especial e Inclusiva, que, até então, eram definidos pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação (MEC). No ano de 2012, foi instituída a Lei nº 12.764 que rege a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, prevendo garantias para esse público, tanto na escola, quanto na sociedade.

Em 2014, foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE), que, conforme já mencionado, traz a meta 4, que prevê garantias para Educação Inclusiva, conforme a redação infra mencionada:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014)

Está em vigência a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a qual dispõe, no artigo 28, a incumbência do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar. Discorrendo pelos incisos que deliberam o sistema educacional inclusivo é possível destacar alguns pontos importantes, como atender em todos os níveis e modalidades dos sistemas educacionais assegurando todas as condições e eliminando todas as barreiras existentes.

No que se refere ao projeto pedagógico, assim como os demais serviços, deve estar adaptado às pessoas com deficiência, em condições igualitárias, gerando a sua autonomia. Há previsão de atendimento bilíngue; a Libras é considerada a primeira língua e, na modalidade escrita, a segunda. Em um dos incisos, preconiza-se a realização de pesquisas voltadas ao desenvolvimento de novos métodos, técnicas pedagógicas e recursos de tecnologia assistiva.

A Lei segue o exposto nos parágrafos a seguir:

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

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI [...]. (BRASIL, 2015)

Por meio da referida Lei, é implementado o direito das pessoas com deficiência a tradutores e intérpretes de Libras habilitados, independentemente do nível de ensino, sem custo algum. No ano de 2019 instituiu-se o Decreto Nº 9.465, que criou a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

A seguir, no quadro abaixo, elencar-se-ão os dispositivos legais que regulamentam as políticas públicas no que tange à Educação Especial/Inclusiva, ao longo das décadas, a partir da década de 1960, até a atualidade:

Quadro 2 – Percurso das políticas públicas

ANO	PERCURSO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS
1961	Lei 4.024: A LDBEN traz o atendimento educacional às pessoas com deficiência. No texto consta o termo “educação de excepcionais”.
1971	Lei 5.692: Os alunos portadores de “deficiências físicas, mentais ou, ainda, que apresentassem um atraso considerável quanto à idade regular de matrícula assim como os superdotados deveriam receber tratamento especial”.
1973	Cria-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) .
1986	O CENESP é transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE).
1988	Art. 208 da Constituição Federal: “traz como obrigatoriedade do Estado a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

1989	Lei 7.853: Afirma-se a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino.
1990	Lei 8.069: Garante o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.
1994	A Política Nacional de Educação Especial traz a proposta da chamada “integração instrucional”.
1996	LDBEN 9.394, Capítulo V, art. 58: “Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.
1999	Decreto 3.298, a partir da Lei 7.853/1989, sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, tem como objetivo principal assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do país.
2001	Resolução CNE/CEB 2: O texto do CNE institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica, que, entre outros pontos, afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo à escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.
2001	Lei 10.172: Cria o Plano Nacional de Educação (PNE).
2002	Resolução CNE/CP 1: Estabelece diretrizes para a formação de professores.
2002	Lei 10.436: Dispõe sobre Libras na formação de professores e de profissionais de fonoaudiologia. Portaria MEC 2.678: Trata de normas do Sistema Braille.
2004	Lei 5.296: Prevê acessibilidade.
2005	Lei 5.626: Oficializa Libras, regulamentando a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006)
2007	Decreto 6.094: Estabelece o plano de metas do compromisso todos pela educação.

2007	<p>Portaria 555, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008: Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tratando do AEE na educação básica, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da LDB e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253/2007, obrigando a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.</p>
2011	<p>Decreto 7.611: Determina que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, de 4 a 17 anos, impedindo a exclusão do sistema educacional geral através de qualquer alegação de deficiência, asseguradas as adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.</p>
2012	<p>Lei 12.764: Determina a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.</p>
2014	<p>Lei 13.005: Institui o Plano Nacional de Educação e traz a Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE4/2014, que derruba a exigência de um laudo médico para incluir uma criança com dificuldades na escola regular, por considerar que essa exigência restringe o direito universal de acesso à escola.</p>
2015	<p>Lei Brasileira de Inclusão- Lei 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência): Tramitou lentamente no Congresso Nacional, por 15 anos, e foi sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff, visando à inclusão social e cidadania de pessoas com deficiência; garantindo direitos nas áreas de trabalho, saúde, educação e infraestrutura das cidades.</p>
2019	<p>Decreto nº 9.465: Elimina a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que abrangia a elaboração de políticas de educação para a Juventude, a Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como aquelas voltadas às demais modalidades de ensino, como a educação escolar indígena, a educação escolar quilombola, a educação do campo e a Educação Especial. A partir desse Decreto, a antiga Secretaria passa a ser chamada de Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) além de criar a Secretaria de Alfabetização (Sealf).</p>

2020	<p>Decreto 10.502: Institui a nova Política Nacional de Educação Especial, Equitativa Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, com o objetivo de implementar “programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alta habilidades ou superdotação”. Decreto suspenso pelo Superior Tribunal Federal, até o momento, por receber críticas de associações que defendem o atendimento da pessoa com deficiência na rede regular de ensino, considerado um retrocesso aos direitos de inclusão.</p>
------	---

Fonte: Autora, com base no Portal do MEC.

Assim, resta evidente o papel das políticas públicas no que tange à Educação Especial/inclusiva, não apenas por elas assegurarem os direitos das pessoas com deficiência, mas também por reforçarem os regimes de verdade de cada época. Nesse processo, estão as práticas de gestão da educação e da inclusão que estão relacionadas a práticas pedagógicas, atitudinais, de acessibilidade arquitetônica, de busca por recursos, serviços e adequações necessárias à efetivação dos objetivos preconizados pela inclusão.

Não podemos negar que com o momento pandêmico, as percepções nos contextos concretos da escola e da sociedade mostrou o quanto se acentuou a desigualdade existente entre os distintos grupos sociais, o que afeta diretamente as instituições de ensino no que se refere ao acesso às plataformas digitais disponibilizadas para o ensino remoto. Nesse sentido, a tecnologia tem sido fundamental para auxiliar o processo educacional, porém ela provoca a exclusão dos alunos de baixa renda, como aponta os dados do IBGE (2021). “Em 2019, enquanto 81,8% dos estudantes da rede privada acessaram a Internet pelo computador, este percentual era de apenas 43% entre os estudantes da rede pública” (IBGE, 2021).

São problemáticas que estão constituindo os espaços educacionais e merecem estudo e novos olhares. Contudo, a presente proposta não desconsidera os movimentos que as escolas e suas gestões precisam realizar para promover a inclusão, mas aproximando o campo das políticas educacionais à noção de biopolítica, intenciona olhar para o caráter produtivo das práticas de gestão.

Assim, concorda-se com Sardagna (2008, p. 16) de que a “inclusão como um meio de colocar em funcionamento práticas de governo dos sujeitos capturados por elas, vigiando, controlando suas condutas e regulando os fenômenos dessa

população”. A gestão da inclusão na pandemia foi entendida como uma prática, nesse sentido.

3.3 REVISÃO DA LITERATURA

O estudo das práticas inclusivas em tempos de pandemia, com foco nas estratégias e efetivação na gestão educacional, sugere uma busca por outras pesquisas que problematizam a temática em questão. Embora a pandemia tenha se instalado em 2020, optou-se por buscar pesquisas publicadas a partir de 2015, marco da Lei Brasileira de inclusão (Lei 13.146/2015). Por considerar que os sistemas de ensino aprimoraram suas políticas inclusivas pelo respaldo legal, assim, no período da pandemia foi e está sendo um desafio para as escolas atenderem à prerrogativa legal, em especial de promover os serviços de apoio à inclusão, como o AEE.

De acordo com a temática proposta a escolha de tal recorte temporal também se deu considerando a gestão da inclusão empregando análises sob noções foucaultianas, assim, foram definidos os seguintes descritores combinados para realização das buscas em repositórios virtuais: gestão educacional, práticas inclusivas, governamentalidade, biopoder, biopolítica, pandemia COVID-19 e coronavírus.

Iniciou-se a busca utilizando a base de dados entre os anos de 2015 e 2020 no SciELO (Scientific Electronic Library On-line); na sequência, realizou-se pesquisa no repositório LUME (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e no Portal de Periódicos da CAPES/MEC, nos quais foram localizados dezessete estudos relativos ao tema pesquisado sendo seis referentes à pandemia ocasionada pela COVID – 19; um tema recente e os outros onze foram selecionados por empregarem as noções foucaultianas para abordar o tema gestão da Educação Inclusiva. Após a realização das buscas, de acordo com os descritores já mencionados, foram consideradas também as pesquisas que possuíam orientações inspiradas nos estudos foucaultianos, dando continuidade com a leitura da perspectiva teórica que nos leva a pensar e repensar novas práticas inclusivas. Segue abaixo o recorte temporal realizado durante a pesquisa.

Quadro 3 - Recorte temporal de artigos do estado do conhecimento

AUTOR	TÍTULO	ANO
Carolina Lehnemman Ramos	Trajetórias escolar: o processo de in/exclusão de estudantes escolarizados pelo imperativo da inclusão	2014
Geni Maria AnschauZan	Inclusão escolar: A experiência de alunos com deficiência em classes regulares de ensino	2015
Diana Alice Schneider	As práticas pedagógicas na Educação Especial	2017
Ronieli Belusso	Paisagens do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	2017
Frederico Brum Martucci	A Genealogia do Exercício do Poder em Michel Foucault: soberania, disciplina e biopoder	2018
GracieleMarjanaKraemer; Adriana da Silva Thoma	A Modulação das Condutas das Pessoas com Deficiência no Contexto Educacional Brasileiro de Inclusão	2019
Liziane da Silva Barbosa	Estratégias Engendradas Nas Práticas Pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado para o Corpo da Deficiência. (Dissertação de Mestrado Profissional em Educação)	2019
Helena Venites Sardagna; Tatiane de Fraga Frozza	Narrativas e Práticas de Governamentalidade: a perspectiva do docente sobre o aluno com deficiência	2019
Ana Elisa SpaoloniQueiroz Assis	Educação e Pandemia: outras ou refinadas formas de exclusão	2021
Ana Cristina Prado de Oliveira; Cynthia Paes de Carvalho	Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil	2021
Érika Simone de Almeida Carlos Dias	A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. Ensaio	2021
Cristiano Nicolini; Kênia Érica Gusmão Medeiros	Aprendizagem histórica em tempos de pandemia 2021	2021
Herbert Fernando Martins de Oliveira; Rodrigo Florencio da Silva; Vilmar Alves Pereira	Modos de aprender em tempos de pandemia: deficiências e importância da inclusão digital para alunos da rede pública	2021
Francisca Daniela Lira Mota; Jones Baroni Ferreira Menezes e Francisco Nunes de Sousa Moura	Inclusão no Ensino Remoto: apercepção de uma intérprete de Libras	2021
Renata Maria da Rosa Pereira	O trabalho Colaborativono Contexto da Educação Inclusiva	2021
Candido Alberto Gomes; Susana Oliveira e Sá; Enrique Vázquez-Justo; Cristina Costa-Lobo	Educação durante e depois da pandemia	2021
Marta Suely Alves Cavalcante; Luis Ortiz Jiménez	Educação Inclusiva em Tempos de Pandemia	2021

Fonte: Autora (2021)

A seguir estão descritos os estudos elencados na revisão, com uma síntese dos resultados de cada um desses estudos, a fim de fomentar a discussão e as problematizações pertinentes ao tema.

Embora esteja fora do recorte temporal, o estudo de Ramos (2014) foi incluído por abordar um processo muito próximo ao estudo aqui proposto, ao tratar da in/exclusão. A pesquisa de Ramos (2014), intitulada “Trajetórias escolares: o processo de in/exclusão de estudantes escolarizados pelo imperativo da inclusão”, analisa como foi construída a trajetória escolar de alunos ditos de inclusão, problematizando os modos de escolarização de tais sujeitos com o olhar voltado ao viés da governamentalidade e da biopolítica. Desse modo, a autora utilizou-se do campo dos Estudos Culturais em uma vertente pós-estruturalista, e dos estudos foucaultianos para empreender as suas análises.

Ramos (2014) aponta que o “sujeito é produzido, escolarizado e normalizado através do governo e condução, com vistas a gerar condições de participação e de permanência na população escolar, fazendo-o viver mais e melhor no Ensino Fundamental e incidindo sobre o bem viver de toda a população escolar”.

Na pesquisa de Zan (2015), intitulada “Inclusão escolar: A experiência de alunos com deficiência em classes regulares de ensino”, resta evidente a importância da valorização das diferenças no processo inclusivo, apontando que:

[...] é fundamental reconhecer o significado da inclusão para que as pessoas com deficiências tenham assegurado seu direito à participação nos ambientes comuns de aprendizagens. A escola que valoriza as diferenças aproxima a escola comum regular da área da Educação Especial, na medida em que essa última passa a ser construída no contexto escolar como uma modalidade transversal, perpassa todos os níveis e etapas do ensino. (ZAN, 2015, p.25)

Desse modo, defende que a política de inclusão de alunos que apresentam PCD na rede comum de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa o direito assegurado por lei de participação em ambientes compartilhados de aprendizagens e a valorização da diferença, levando em consideração que a sala de aula é heterogênea, em que cada aluno possui suas especificidades.

Segundo Zan (2015), os pais e professores são peças fundamentais na efetivação da inclusão. A autora faz, ainda, uma reflexão sobre os dados coletados nas entrevistas com os docentes, por meio das quais os profissionais demonstraram

muitas apreensões em relação aos alunos incluídos sem atendimento especializado. Nos seus achados, Zan afirma que “O medo do ‘novo’ e a angústia causada pela possibilidade de não dar conta dos conteúdos previstos, aliada a poucas leituras e acesso a cursos são fatores determinantes na postura do professor frente ao processo de inclusão” (ZAN, 2015, p. 38).

Aquino (2017), em seu dossiê “Educação e biopolítica: um panorama da produção acadêmica brasileira no campo educacional”, ressalta que o encontro da biopolítica com a educação parece atingir seu apogeu quando atrelado ao imperativo contemporâneo da inclusão escolar. Além disso, o autor preleciona que grande parte dos textos analisados tomou tal viés argumentativo, alertando para os efeitos contraditórios do primado da inclusão quando apropriado concretamente nas e pelas práticas escolares, tendo em vista a normalização por essas operada.

Ao término da referida pesquisa, Aquino aponta três reflexões: a primeira evidencia a materialização da biopolítica através das instituições escolares; a segunda aborda o neoliberalismo por meio das práticas educacionais, considerando que um ambiente favorável a intervenções encontrará, nas práticas educacionais, um cenário aberto às mais variadas intervenções de governo e auto governo; e a terceira, com base nos estudos foucaultianos, refere-se à escola como um espelho da sociedade, que age como um grande braço normalizador e controlador através da governamentalidade.

Na pesquisa “Saberes formados pelos professores do AEE e da sala comum”, de Belusso (2017), foram evidenciados os processos de normalização em que todos estão sob a norma, inventada para a existência do normal que é tomado como referência para o anormal:

O professor, com um conjunto de informações sobre o aluno, constituirá um saber, seja sobre seu processo de aprendizagem, seja sobre a maneira como ele se comporta. A partir disso, os indivíduos são identificados, classificados, diferenciando-os conforme sua normalidade/anormalidade. (BELUSSO, 2017, p. 93)

As salas de recursos multifuncionais, locais onde é promovido o AEE, constituem-se em espaços disciplinares, com técnicas específicas que possibilitam o indivíduo a construir aptidões, capacidades e habilidades, para a construção de conhecimentos desejáveis e úteis para o sistema de poder pertencente a sociedade.

Belusso 2017, inspirada em Foucault, fez uso da cartografia, buscando olhar para os saberes que se evidenciam nos registros escolares de alunos atendidos no AEE, a fim de compreender o que é problemática ou deixa de ser. Nessa linha, a autora aponta a escola como um mecanismo disciplinar e regulador com adaptações curriculares para os sujeitos serem pertencentes à sociedade. Em sua pesquisa, constatou saberes curriculares de um Currículo Adaptado, saber médico e saber psicológico. Dessa forma, a instituição escolar, mesmo diante das reformas propostas e ocorridas pelas políticas inclusivas, permanece funcionando como uma máquina que visa à produção do indivíduo aparada nos saberes científicos, possibilitando, assim, um conhecimento que permitirá a criação de determinadas práticas e estratégias que viabilizem sua normalização.

O estudo de Martucci (2018) ressalta:

Mas entre a lei e a norma, já não é tanto o paradigma militar, guerreiro ou político que detém a decisão final acerca dos objetivos das engrenagens do poder, mas sim o paradigma biológico. No entanto, apesar de toda caracterização do biopoder em termos de um poder que protege, controla e majora a vida de seus cidadãos, permanece como possibilidade latente, para os estados liberais modernos, a ativação da função soberana de confisco da vida, ou seja: de imposição da morte. Assim, o mesmo mecanismo biopolítico que pretende gerir a vida de modo estatal convoca a função assassina do Estado, reclamando-a por meio de um racismo de estado. (MARTUCCI, 2018, p.117)

Sardagna e Frozza (2019), no trabalho intitulado “Narrativas e Práticas de Governamentalidade: a perspectiva do docente sobre o aluno com deficiência”, analisaram como são os processos de gestão da inclusão no que diz respeito ao encaminhamento dos alunos com deficiência ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). A partir de instrumentos avaliativos (pareceres descritivos) dos alunos com deficiência matriculados em uma instituição de ensino que oferta a educação básica e com entrevistas junto a docentes, numa análise sob noções foucaultianas, evidencia-se que há o fortalecimento do imperativo da inclusão e que a escola reforça práticas que dirigem as condutas dos alunos operacionalizadas pela instituição escolar, "disseminando condutas almejadas por seus docentes" (SARDAGNA; FROZZA, 2019, p. 1). Assim, depreende-se que o imperativo da inclusão e as mudanças pelas quais passou a concepção da pessoa com deficiência não são situações que seguem um curso “natural” das coisas, mas algo pensado e estabelecido por meio de táticas de governo e de condução de condutas.

Já a pesquisa de doutorado de Kraemer (2019), “A Modulação das Condutas das Pessoas com Deficiência no Contexto Educacional Brasileiro de Inclusão”, defende que, na grade de inteligibilidade da governamentalidade neoliberal, as políticas sociais e educacionais operacionalizadas pelo Estado brasileiro nas últimas décadas não visam à igualdade como objetivo a atingir, mas ao estabelecimento de condições equânimes para a participação de todos.

Assim, nos investimentos operados pelas políticas para a promoção de condições de acesso e de participação das pessoas com deficiência, Kraemer (2019) observa que suas condutas vêm sendo moduladas a partir de questões específicas que compreendem a constituição de cada sujeito e da lógica organizadora das formas de vida e de participação da sociedade contemporânea. Na esteira da equidade, cada sujeito elabora suas formas de participação e desenvolvimento, considerando as condições promovidas pelo Estado.

Barbosa (2019), em sua dissertação de mestrado intitulada “Estratégias Engendradas nas Práticas Pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado para o Corpo da Deficiência”, busca compreender como a governamentalidade e a biopolítica se engendram nos espaços públicos de captura dos sujeitos. A autora evidencia que as práticas do AEE são mobilizadas pelos discursos da medicina e dos saberes psicológicos, destacando também os discursos de superação e a da máxima produtividade dos corpos e das mentes que são potencializados pelos discursos midiáticos. A autora discute esses resultados em três categorias analíticas: O (Bio) Poder da Medicina e das Psicologia na Educação; As Verdades sobre a Família: o Desencaixe em Relação às Expectativas do Especialista; e, Conhecer e Conhecer-se: a Benevolência e a Produção da Autonomia como Práticas para Governar. Mediante o estudo, Barbosa (2019) analisa tais práticas constituídas por saberes diversos e evidencia regimes de verdades inventados através de relações de poder-saber que ocorrem nos mecanismos de inclusão nas escolas pesquisadas.

Os estudos de Ramos (2014), Aquino (2017), Sardagna e Frozza (2019), Kraemer (2019) e Barbosa (2019), ao problematizarem a inclusão escolar, apresentam um fio condutor pelo olhar da biopolítica, entendendo que as práticas inclusivas são também práticas normalizadoras, pois percebem a ação da governamentalidade, na condução dos alunos no contexto escolar, por práticas que definem tempos/espacos para estes alunos. Já Belusso (2017), concordando com

Barbosa (2019), também sob esse olhar, problematiza os saberes médicos e psicológicos, enquanto presentes nas práticas de adaptação curricular. Já, no estudo de Zan (2015), a Educação Inclusiva é analisada mais no campo dos direitos humanos e de participação em ambientes compartilhados de aprendizagens, na defesa das políticas de inclusão.

Nos estudos de Pereira (2021), sob o título “O Trabalho Colaborativo no Contexto da Educação Inclusiva”, busca-se compreender de que modo as cenas do cotidiano escolar são o ponto de partida para refletir e investigar: como o Trabalho Colaborativo, nas produções acadêmicas, vem se delineando no contexto da escola inclusiva? Para a autora, a vivência por meio de um trabalho colaborativo possibilita pensar nos processos inclusivos e nas ações pedagógicas desenvolvidas na escola regular; portanto, um meio para possibilitar os processos inclusivos é criar alternativas para que se atendam a todos os alunos com qualidade de ensino, garantindo seus direitos de ingressar, permanecer e aprender na escola.

Os estudos seguintes analisam práticas em tempos de pandemia pela COVID-19. No atual momento pandêmico Dias (2021) evidencia em seu estudo intitulado “A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço” que:

Um exemplo prático diz respeito à aprendizagem. Sabemos que o não cumprimento do ano letivo com todos os elementos que o constituem levou a um déficit de aprendizagem, em escolas públicas e particulares, e esse é sem dúvidas um dos grandes problemas que enfrentaremos, mas precisamos pensar para além disso. Num mundo pós-pandemia, será preciso elaborar projetos e leis para apoiar educadores, estudantes e famílias, priorizando os menos privilegiados (BRASIL, 2020), implementando novamente, em pleno século XXI, os ideais do Iluminismo: a defesa do direito à Educação de qualidade para todas as pessoas. (DIAS, 2021, p. 567)

Com base nos estudos de Dias (2021), a educação como um todo foi afetada, independentemente da rede de ensino, gerando uma preocupação com o déficit de aprendizagem. Nos seus achados, através dos relatos obtidos, verificou-se dois momentos marcantes na pandemia: o primeiro desacelerou a sociedade, parou o mundo, criando uma nova realidade e causando grandes impactos e restrições; o segundo exigiu e exige reação da população, dos sistemas de saúde, dos cientistas, dos governantes, que nem sempre corresponderam com eficiência ou idoneidade, negando a ciência, contribuindo para o aumento do número de mortos, das organizações de saúde e humanitárias e das instituições ligadas à Educação.

Já, Nicolini e Medeiros, no trabalho “O contexto educacional durante a pandemia: mudanças e permanências”, ponderam que:

A pandemia do novo coronavírus foi um tema que surgiu de forma inesperada nos círculos de discussão acadêmicos e escolares, assim como em diversos outros espaços da sociedade. De repente, nos vimos diante de uma tela de computador ou celular assistindo a incontáveis transmissões de conteúdos virtuais, cujo tema condutor foi o conjunto de efeitos da expansão do vírus e de questionamentos diante da realidade marcada pela imprevisibilidade. Para a educação, foi um desafio particular, por lidar com milhões de estudantes das mais variadas modalidades e de diferentes níveis de ensino, da educação infantil ao superior. (NICOLINI; MEDEIROS, 2021, p.284)

Assim, o distanciamento social acarretado pela pandemia transformou-se em um grande desafio em função das transformações e adaptações exigidas em tão curto espaço de tempo, pois nos deparamos com uma nova realidade, com novas necessidades populacionais nas mais inusitadas instâncias. Nesse sentido, a Educação Inclusiva é um sinalizador potente de problematização em relação às efetivações de suas práticas no que assegura a legislação. Segundo Nicolini e Medeiros (2021, p.295), “mesmo com as limitações dos espaços virtuais, incluem abordagens sobre a história das doenças, das crises sanitárias, das vacinas e, principalmente, da historicidade da constituição gradual dos métodos e das compreensões que legitimam e diferenciam discursos científicos”.

Assis (2021), em sua pesquisa intitulada “Educação e Pandemia: outras ou refinadas formas de exclusão” descreve:

Compreende-se, no presente ensaio, que os discursos de necessidade podem ser divididos entre individuais e coletivos. Quando individualizados, o elemento de exclusão educacional e social fica bastante aparente. Isso porque os discursos carregam consigo argumentos particulares relativos exclusivamente a situações referentes apenas àquele indivíduo. (ASSIS, 2021 p.3)

Nessa perspectiva, a autora problematiza que o discurso individual é um elemento que leva à exclusão educacional e social por estar composto de argumentos singulares, relatando que a realidade está cada vez mais difícil de ser compreendida, independentemente da corrente teórica empregada; trata-se de um momento em que as ciências, em especial as humanas, estão rodeadas de discursos. Nesse sentido, Lopes e Fabris (2017) declaram que: “Os discursos sobre a inclusão geram efeitos de verdade distintos nos sujeitos” (LOPES; FABRIS, 2017, p. 19).

Na pesquisa dos autores Gomes, et al. (2021), intitulada “Educação durante e depois da pandemia”, abordou-se a educação durante o período da pandemia pela COVID-19, como algo improvisado, analisando-se também o período pós-pandêmico. A partir da análise da literatura e da documentação, evidenciou-se a crise econômica, que aumentou o empobrecimento e a violência, e o déficit de aprendizagem; nesse contexto, os autores ressaltam a necessidade de apoio aos educadores, estudantes e familiares para a recuperação da educação.

Os estudos de Oliveira, et al. (2021), na pesquisa intitulada “Modos de aprender em tempos de pandemia: deficiências e importância da inclusão digital para alunos da rede pública”, problematizam a política governamental em relação aos tempos de pandemia, como forma de manipular a população, que se fragiliza com sua dependência quanto às necessidades básicas:

Políticas públicas são pensadas, repensadas, colocadas em prática, mas a sua efetividade é questionável, assim o governo finge que garante direitos, o capital finge que se importa e o povo continua a mercê da própria sorte. Não obstante, o governo reitera ano após ano a necessidade de se manter o povo refém dessas necessidades básicas, utilizando-se dessas condições para conseguir se manter no poder. Quanto mais dependente mais fácil de ser manipulado, e apesar de o povo estar completamente nas mãos dos comandantes do sistema, ainda assim mantém acesa uma chama de esperança de uma vida melhor. (OLIVEIRA; SILVA; PEREIRA, 2021, p.13)

Já a pesquisa de Mota, et al. (2021), intitulada “Inclusão no Ensino Remoto: a percepção de uma intérprete de Libras”, trata de discursos e práticas docentes de formas divergentes, uns favoráveis e outros contrários ao estudo on-line. Segundo os autores, a efetivação da inclusão escolar durante a pandemia ficou ainda mais ausente. Os autores problematizam também as dificuldades colocadas pela falta da formação inicial dos professores para o uso de ferramentas tecnológicas.

Para os autores, o reconhecimento da Libras como língua implicou a necessidade de sua regulamentação; o intérprete de língua de sinais, assim como o professor e o instrutor de Libras, necessita de formação para atuar nas instituições de ensino. Devido à pandemia da COVID-19, as aulas on-line exigiram novas metodologias.

No estudo de Cavalcante e Jiménez (2021), intitulado “Educação Inclusiva em Tempos de Pandemia”, verifica-se que grande parte dos alunos brasileiros que possuem algum tipo de deficiência não estão participando efetivamente das aulas remotas por falta de um programa de inclusão escolar efetivo para enfrentar o

isolamento em tempos de pandemia, as angústias e o descaso com esses alunos em lutar por algo que por lei é de direito. Nesse sentido, são notáveis os desafios para uma Educação Inclusiva, agora a partir das mínimas oportunidades oferecidas aos alunos com deficiências, impossibilitando-os de continuar o seu desenvolvimento educacional.

Estabelecendo uma relação entre os trabalhos desta revisão com a presente proposta, no que diz respeito à gestão da Educação Inclusiva, evidencia-se que a condução das práticas de inclusão, embora os próprios regulamentos assegurem práticas que consideram a singularidade de cada aluno nos sistemas de ensino, seguem movimentos similares no que diz respeito à participação desses sujeitos. Nesse sentido, o aluno com deficiência é alvo dos serviços de apoio, de acompanhamento e de estratégias que visam essencialmente o percurso na escola, mediado por um parâmetro curricular que orienta a condução do discente. Tal condução pode ser relacionada com a noção de governamentalidade, isto é, com a ideia de que as instituições assumem a discursividade da inclusão enquanto prática que regula o aluno, tendo em vista a média escolar.

Os estudos que contemplam o contexto da pandemia pela COVID-19 trazem elementos que marcaram esse tempo, mas, sobretudo, dão destaque ao grande desafio de lidar com tantas mudanças e promover a Educação Inclusiva. Também oportunizam um espaço de troca de saberes e análises, promovendo, assim, discussões sobre as estratégias que se desenvolvem nos espaços educacionais.

3.4 CAMPO CONCEITUAL

Ao tematizar as práticas inclusivas em tempos de pandemia pela COVID-19, olhando especificamente para as estratégias para a efetivação dessas práticas na gestão educacional, esta seção tem o intuito de demarcar as noções que deram sustentação à pesquisa, que guiaram o olhar para o campo empírico.

Nesse sentido, considera-se importante delimitar a concepção acerca da inclusão escolar, não de maneira pragmática de ser a favor ou contra, tampouco no tom binário do dentro-fora ou na defesa de certas práticas em detrimento a outras, mas acentuando o sentido que foi constituindo essa concepção ao longo dos anos, entendendo que tanto o "in" de inclusão quanto o "ex" de exclusão são constructos

históricos forjados na própria constituição da anormalidade. Sob essa ótica, Veiga-Neto e Lopes (2011) desafiam a repensar a inclusão enquanto propõem a necessidade de se estabelecer uma crítica que vá além do contra ou a favor:

Fazer uma crítica à inclusão – visando olhar outras coisas que ainda não olhamos e pensar coisas que ainda não pensamos sobre as práticas que a determinam e as políticas que a promovem – implica, entre outras coisas, ir contra a corrente dominante. (VEIGA-NETO, LOPES, 2011, p. 122-123)

Cabe ressaltar que as palavras de Veiga-Neto (2003, p.53) são oportunas na delimitação ou balizamento do pressuposto dessa anormalidade: “chama-se de anormal aquele cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessiva, insuportável. Tal diferença passa a ser considerada um desvio, isso é, algo indesejável porque desvia, tira do rumo, leva à perdição”. A implementação de políticas à inclusão, de certa forma, subjetiva as práticas escolares, inclusive com o discurso inclusivo, uma vez que se imagina a inclusão como dentro (in) em oposição ao fora (ex). Portanto, a invenção do “dentro” só existe porque se inventou um “fora” considerado dentro da norma o “normal” e fora o dito “anormal”.

3.4.1 In/exclusão, estratégias de governo e biopolítica

Nesta seção, busca-se relacionar noções de algumas práticas de inclusão escolar/social e suas estratégias com inspiração em noções de Michel Foucault, a partir das quais se pretende orientar a análise dos dados coletados, conforme indicado no tópico 2.2. Afigura-se necessário trazer alguns conceitos que fazem parte da caixa de ferramentas foucaultianas: governamentalidade, governo e biopolítica.

Revela-se de suma importância compartilhar aqui como Foucault explicitou a noção de governamentalidade, em uma de suas definições:

1 – o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. 2– a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes. 3– resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado. (FOUCAULT, 1979, p. 291-292)

O estudo aqui proposto pretende buscar inspiração na primeira definição de Foucault (1979), elencada acima. A noção de governamentalidade é pautada na concepção em que a condução das práticas de inclusão social e escolar ocorre com a intencionalidade de atingir o maior número de sujeitos da população alvo, no caso o público a ser incluído nas instituições, e, para tanto, utilizam-se de técnicas e procedimentos que acabam por dirigir as condutas não só dos sujeitos (alunos), mas também de seus docentes, gestores e instituições. Essas práticas se dão referenciadas numa norma, por relações de poder, no sentido dado por Foucault (1979), em que relações de forças permitem que uns agem na condução de outros, de maneira que todos assumam tais práticas como necessárias.

A expressão biopolítica, que Foucault (2008) identifica pela ação do biopoder, aparece pela primeira vez na obra de Michel Foucault em sua conferência proferida no Rio de Janeiro em 1974, chamada “O nascimento da medicina social”, posteriormente publicada em “Microfísica do poder”. De acordo com Foucault (1979) as sociedades capitalistas teriam acarretado, na passagem do século XVIII para o XIX, não uma privatização, mas uma socialização específica do corpo. “Para a sociedade capitalista, é o biopolítico que importava antes de tudo, o biológico, o somático, o corporal. O corpo é uma realidade biopolítica” (FOUCAULT, 1979, p.80).

Foucault (1979) conceitua a biopolítica como um conjunto de mecanismos e procedimentos tecnológicos (saber-poder) que tem como intuito manter e ampliar uma relação de dominação da população em massa. Os pensamentos do autor se articulam com a história das transformações políticas e econômicas e passam, lentamente, a fazer parte intrínseca de todas as relações sociais; assim, governar torna-se mais do que simplesmente disciplinar. Foucault (1999) apresenta a biopolítica como políticas direcionadas a múltiplas cabeças, pela ação do que ele chamou de biopoder, no contexto do avanço do capitalismo. Por conseguinte, evidencia-se uma relação intrínseca entre “poder-política-vida”, correlacionado a uma estratégia explícita de administração dos corpos e, por sua vez, de uma “gestão calculista sobre a vida” (FOUCAULT, 2009, p.35).

Para Foucault (2008), o termo biopolítica deve ser considerado sob dois aspectos intrinsecamente relacionados: primeiramente, em sentido geral, como um

“poder sobre a vida e a morte”. Por outro lado, em sentido específico, considera-se como “estatização da vida biológica”, ou seja, como “o conjunto de mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar na política, numa estratégia geral de poder” (FOUCAULT, 2008, p.3).

A noção de biopoder para se referir à prática dos estados modernos e sua regulação dos que a ele estão sujeitos por meio de uma tecnologia de poder sobre a população "sobre o homem enquanto ser vivo, um poder contínuo, científico, que é o poder de ‘fazer viver’” (FOUCAULT, 1999, p. 294).

Sob essa lente, compreende-se que nas práticas de governamentalidade os sujeitos se autovigiam uns aos outros sem exercer o esforço da lei. São práticas que se adequam às mudanças, aos contextos, adaptando-se às transformações que ocorrem no decorrer do tempo. Contudo, supõe-se que essas conduções dirigem também as flexibilizações no ensino, tal como as do período pandêmico.

O estudo aqui empreendido sugere analisar as práticas de inclusão na pandemia mencionada anteriormente como uma das formas de exercer a governamentalidade sobre a população, utilizando táticas do biopoder. Nessa ótica, na relação com a biopolítica, a população é mais controlada por meio de estratégias de condutas do que pela lei propriamente dita.

A analítica que irá se propor, considera o termo “in/exclusão” na relação com as práticas sociais, culturais e políticas. Lopes (2009) relaciona essas práticas à lógica de Estado neoliberal, de forma indissociada:

[...] torna-se difícil utilizar, em nossas análises, a caracterização de incluído e excluído de forma separada, pois qualquer sujeito, dentro do seu ‘nível de participação’, poderá, a todo o momento, estar incluído ou ser excluído de determinadas práticas, ações, espaços e políticas. Diante do exposto, é fácil afirmarmos que inclusão e exclusão são invenções deste mundo. (LOPES 2009, p. 107-130)

A exclusão social deveria ser utilizada para conceituar aqueles que se encontram em situações de extrema marginalização e abandono pelo Estado. A noção de marginalização extrema deixaria de fora todo grupo de pessoas que, de formas diferentes, são atingidas por ações do Estado que visam a minimizar efeitos sociais e econômicos proporcionados pelas condições de vida precárias; deixaria de fora,

também, aquele grupo de pessoas que são assistidas com olhar à sua recuperação ou reeducação, para que sejam reinseridos na sociedade de forma pertencente.

Assim, numa inspiração foucaultiana, os termos inclusão/exclusão servem tanto para posicionar os que são alvos da reeducação, ou de práticas de normalização, quanto para aqueles indivíduos que não atendem ao que se espera para conviverem nos espaços coletivos da sociedade e precisam ser enquadrados, a exemplo da reclusão (SARAIVA; LOPES, 2011). Busca-se “não deixar ninguém fora do jogo e preparar organizações não governamentais para que recebam aqueles “excluídos” de hoje, para serem reeducados e reconduzidos ao mercado” (SARAIVA; LOPES, 2011, p.19).

Nessa perspectiva, cabe salientar que a “[...] biopolítica age como controladora da vida, em que a população é controlada inclusive por dispositivos da saúde, pois regula e intervém sobre taxas de natalidade, fluxos de migração, epidemias e longevidade” (FOUCAULT, 2010, p.288-289).

Essas noções contribuiram para constituir um olhar para o cenário pandêmico, especialmente para pensar como foram/estão in/excluídos os alunos com deficiência nas instituições escolares e de que forma seus gestores criaram alternativas para tais práticas.

3.4.2 Gestão da in/exclusão em tempos de pandemia da covid-19

A direção escolar é um dos processos da gestão de uma organização escolar, concretizada na tomada de decisões sobre a organização e a coordenação dos trabalhos. Nesse sentido, o nível de participação dada ao coletivo define o estilo de gestão; por esse viés, a gestão adotada pela maior parte das instituições públicas de ensino se diz democrática, sendo aquela que procura atingir metas e cumprir responsabilidades decididas coletiva e cooperativamente, visando à melhoria de ensino e de aprendizagem.

A partir do exposto, ocorreu a provocação de pensar e realizar a atual pesquisa em relação à gestão escolar, com ênfase nas práticas pedagógicas e suas efetivações na Educação Inclusiva, ambiente muito delicado e conflituoso, motivo pelo qual foram escolhidas as distintas redes de ensino.

Dentre os pesquisadores que abordam a gestão da inclusão, elencou-se alguns que, embora numa perspectiva distinta da assumida no presente estudo, compreendeu-se pertinente trazer suas concepções por pautarem as práticas de gestão da maior parte das instituições escolares. Carvalho (2010) destaca a importância da reorganização escolar em um conjunto de ações de gestão, currículo e recursos didático-pedagógicos em sinergia com a comunidade escolar e políticas públicas.

A escola será um espaço inclusivo se, nela, suas dimensões físicas: nas salas de aula, nas dependências administrativas, nas áreas externas e em outros aspectos físicos que envolvem sua arquitetura e engenharia, permitem acessibilidade física com maior autonomia possível, em especial para alunos com deficiência. A escola será um espaço inclusivo se houver articulação entre as políticas públicas que garantem aos cidadãos o exercício de seu direito à educação, como um bem. (CARVALHO, 2010, p. 99)

A referida autora descreve e caracteriza a prática pedagógica em sala de aula, abordando três dimensões mais amplas para melhor compreender o sistema educacional. Tais dimensões foram denominadas como nível macropolítico - sistema educacional; nível mesopolítico - a escola; e o nível micropolítico - a sala de aula (CARVALHO, 2010).

Na lição de Carvalho, et al. (2012), a participação dos sujeitos na escola, nas decisões e na organização escolar é um dos aspectos que configura a gestão democrática. Porém, existem outros aspectos a serem pensados na experiência democrática: as diretrizes das políticas públicas voltadas para a cobrança das prestações de contas, do controle econômico e o incremento da participação efetiva da comunidade na escola, através das eleições de diretores e dos órgãos colegiados. Não se desconsidera esses estudos, em que a gestão escolar compreende a organização da instituição, promovendo condições efetivas para garantir o avanço do processo de ensino aprendizagem. Contudo, inspirando-se na concepção de que a governamentalidade é uma forma de gestão da vida e das condutas, propõe-se aproximar a noção de gestão da in/exclusão com as práticas de governo da comunidade escolar. A esse propósito, Sardagna (2008) identifica práticas de gestão da vida como práticas de governo, sob inspiração foucaultiana.

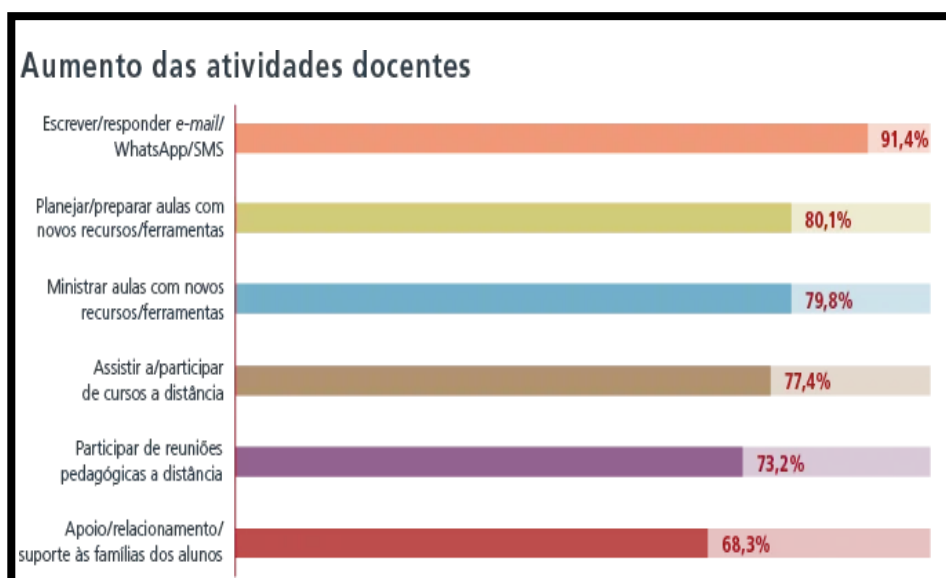
Aquino (2015), ao analisar a importância da educação para o desenvolvimento do biopoder, diagnostica que a biopolítica, enquanto estratégia de governo

facilmente adaptável, constante e amplamente disseminada, possui um forte aliado nas práticas educacionais. Após estas considerações, sentencia:

A bem da verdade, poder-se-ia afirmar que o governo biopolítico vale-se essencialmente de ações de cunho pedagógico – ou, para ser mais preciso, pedagogizante –, sem o qual seus intentos não se efetivariam. (AQUINO, 2015, p. 55)

A pertinência de empreender essa análise, tendo em vista o atual momento pandêmico, é relevante mediante as diversas inquietudes e aflições existentes por parte das famílias, instituições de ensino, corpo docente e discentes no que se refere ao ensino remoto e às suas aprendizagens, de certo modo, solitárias. No gráfico abaixo evidencia-se alguns dos desafios enfrentados:

Gráfico 5 – Desafios enfrentados por parte dos docentes



Fonte: Fundação Carlos Chagas (2020)

Nesse contexto, a gestão escolar refere-se às diversas etapas de planejamento e desenvolvimento das atividades de direção de uma instituição de ensino. Aborda a construção dos Projetos Político Pedagógicos (PPPs), definidos como a elaboração dos planos de ação e da gestão dos processos internos da instituição escolar, os quais podem ser tidos, portanto, como um documento orientador da instituição.

No âmbito da Educação Inclusiva, a lei preconiza que a gestão escolar seja orientada por uma liderança baseada na escuta e por uma abordagem democrática, da mesma maneira que é realizada no ensino comum. Faz-se necessário priorizar o envolvimento e a participação da comunidade escolar no processo de tomada de

decisões; nesse panorama, o gestor exerce um papel fundamental na criação de uma cultura de valorização das diferenças humanas na ambiência escolar, tanto na educação do ensino comum quanto na Educação Inclusiva. No tocante à Educação Inclusiva, essa participação prevê contemplar todas as atividades e buscar a diversidade presente entre os sujeitos que compõem a comunidade.

A organização da gestão também contribui para a compreensão do ambiente escolar enquanto formador de suas próprias formas de conduta. Tal conceito compreende poderes característicos que induzem a escola a agir de uma determinada forma, de acordo com os sujeitos pertencentes à sociedade da qual faz parte; desse modo a instituição escolar serve como maquinaria para o governo dos sujeitos com uma série de fatores implícitos que, por inúmeras vezes, ocorrem de maneira imperceptível.

Nessa interação cotidiana entre a gestão, docentes, funcionários e discentes, constitui-se uma maneira de agir característica e própria que as pessoas assumem como verdade. Nessa conjuntura, essas práticas podem estar intensificando a exclusão e, da mesma forma, intensificando as estratégias de governamentalidade.

Com o estudo, foi possível compreender a efetivação das práticas inclusivas no ensino remoto/híbrido, durante a pandemia pela COVID-19, e quais as ações tomadas pela gestão para ofertar o ensino aos alunos com deficiência. Nesse cenário, pode-se dizer que pandemia e o isolamento social aprofundaram a exclusão, considerando que, no Brasil, há mais de um milhão de estudantes com algum tipo de deficiência matriculados em classes regulares, de acordo com o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP).

Sob essa ótica, promoveu-se a interlocução entre as diferentes práticas inclusivas, não para designar o que é certo ou errado, mas sim, gerar um movimento na forma de pensar e agir em relação à gestão da Educação Inclusiva nas diferentes redes de ensino, observando os seus desdobramentos no contexto educacional durante a Pandemia da COVID-19. O estudo promoveu discussões e aprendizagens no que tange ao tema, com a possibilidade, inclusive, de contribuir com o contexto pesquisado e com a área da educação, mas também com a comunidade em geral.

4 TERCEIRO TÓPICO SINALIZADOR: PERCURSO DA PESQUISA

O terceiro tópico sinalizador descreve o percurso deste estudo, que se utilizou da abordagem qualitativa do tipo exploratória e descritiva. Segundo Minayo (1999), a pesquisa qualitativa aborda significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, na busca por espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos não reduzidos à operacionalização de variáveis. A pesquisa qualitativa busca entender um fenômeno específico com profundidade; trabalha com descrições, comparações e interpretações; participativa e menos controlável; preocupada com o nível de realidade que não pode ser quantificado; a verdade não se comprova numericamente ou estatisticamente; o pesquisador é instrumento principal, participa compreende, descreve, explica e interpreta. Também é exploratória, estimulando os entrevistados a pensarem livremente sobre um tema, objeto ou conceito; faz emergir aspectos subjetivos; não generaliza as informações e trabalha-se com um pequeno número de entrevistados. Minayo afirma que:

Na abordagem qualitativa não podemos pretender encontrar a verdade com o que é certo ou errado, ou seja, devemos ter como primeira preocupação à compreensão da lógica que permeia a prática que se dá na realidade. (MINAYO, 1999, p. 54-55)

Na mesma linha, Lüdke e André (1986, p.45) afirmam que analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, no presente estudo são as respostas dos participantes, bem como as informações obtidas no cruzamento com documentos legais e formulações estatísticas.

As informações foram relacionadas a um contexto discursivo que acaba por constituir saberes, significados e subjetividades. O conceito de discurso, no sentido dado por Foucault (1996), foi tomado por uma prática que age na construção social, constituindo e naturalizando visões de mundo das pessoas e suas instituições. Segundo Foucault, (1996) é um conjunto de dizeres que podem pertencer a campos de saberes diferentes, mas que seguem a regras de funcionamento comuns. Configura-se como uma estratégia de poder a ponto de ser expressado em massa e reproduzido em diversos campos de conhecimento.

Para Foucault:

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e quando tudo pode enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito a propósito de tudo, isto se dá porque todas as coisas, tendo manifestado intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa de consequências de si. (FOUCAULT, 1996, p. 49).

Assim sendo, pode-se compreender que as ações e o discurso da fala propriamente dito nos coloca como agentes condutores de condutas e normas que, no tecido social, são exercidos por práticas de governamentalidade. Nesse contexto, o processo analítico prevê considerar que os ditos e trechos lidos serão compreendidos como enunciados pertencentes a discursos constituidores das práticas educacionais e, por sua vez, de gestão da inclusão. Ainda, cabe salientar que os materiais utilizados na presente pesquisa foram notebook e internet, ao término serão utilizadas folhas e tinta para impressão.

Cabe ressaltar que a ética será priorizada na presente pesquisa com os participantes, tendo em vista que os riscos foram mínimos em poder gerar algum desconforto ou constrangimento por parte dos participantes em responder alguma(s) pergunta(s) referente(s) a sua instituição de ensino; medo de não saber responder ou de ser identificado; estresse; quebra de sigilo; cansaço ou vergonha ao responder às perguntas. Também há o risco de algum participante sentir-se prejudicado na gestão do seu tempo, necessitando responder ao questionário fora da carga-horária de trabalho, podendo também ocasionar desistência. Desse modo, a pesquisa buscou minimizar os possíveis riscos preservando o sigilo em relação as suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos; garantir o acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante, obtenção de informações por meio de perguntas objetivas e dissertativas, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa; garantir a não identificação nominal no formulário nem no banco de dados, a fim de garantir o seu anonimato; esclarecer e frisar a respeito do anonimato mantido dos participantes e suas respectivas instituições. Os questionários foram respondidos em momento de escolha do respondente de modo que não prejudique as atividades laborais dos participantes.

O momento da qualificação e as respectivas colaborações foram, com certeza, enriquecedores, no sentido de constituir um produto com objetivo de colaborar para a educação nas práticas inclusivas e em suas efetivações. Pretende-se, desse modo,

gerar inquietudes que provoquem novas ações referentes à temática da pesquisa. As inquietações são inevitáveis de um modo geral e ocorrem nas escolas diariamente; a gestão escolar é uma dimensão da escola que podemos referir como o coração da instituição, a partir dela ocorre o funcionamento da instituição, como uma engrenagem fundamental. Num segundo momento, surge a vontade de compartilhamento dos estudos realizados, de modo que o produto viabilizará essa interação entre os gestores escolares com o desígnio da realização. A partir disso, seriam perceptíveis as necessidades dos gestores através dos dados disponibilizados por eles.

Quanto aos procedimentos, a presente pesquisa foi desenvolvida em cinco momentos após aprovação do CEP-UERGS:

1º MOMENTO: selecionou-se duas escolas de cada rede de ensino dos quatro municípios do Litoral/Norte que possuem as três redes de ensino – uma municipal, uma estadual e uma privada/comunitária, e, após, enviou-se uma carta de apresentação da pesquisadora com intuito de convidar os respectivos gestores para participarem do presente estudo. Como informado acima, no total foram enviados 24 convites, mas retornaram sete (7) escolas, manifestando aceite por e-mail e disponibilizando informações preliminares. Foi solicitada a participação do Gestor e de outro membro da equipe diretiva, como o coordenador pedagógico. Dessas sete escolas, obteve-se o retorno do questionário respondido por cinco delas, sendo que somente a escola municipal “A” de Osório enviou o questionário respondido pelo gestor e pelo coordenador, assim totalizando (06) participantes. Os demais respondentes desempenham a função de Gestor Escolar, exceto o questionário da escola estadual B de Tramandaí foi respondido pela professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), por solicitação do Gestor.

2º MOMENTO: foram aplicados os questionários aos gestores e coordenadores das respectivas escolas, contendo oito (08) perguntas objetivas e seis (06) descritivas totalizando 14 questões. Cabe salientar que só iniciou a pesquisa por meio do envio do questionário após a aprovação do CEP-UERGS.

3º MOMENTO: foi realizada a descrição de excertos das informações obtidas, realizando-se correlações entre estas, no sentido de identificar recorrências e peculiaridades, de modo a operar as análises.

4º MOMENTO: foi realizado o exercício analítico, considerando a noção de discurso em Michel Foucault (1999), utilizando-se como lente a noção de

governamentalidade, compreendendo que a gestão da inclusão se vincula com o campo das políticas educacionais, que, neste estudo, aproximamos à noção de biopolítica. Nesse exercício, buscou-se identificar especificidades pedagógicas e de gestão, práticas educacionais de gestão e possíveis demandas de inclusão nos diversos contextos escolares estudados, no momento pandêmico do Coronavírus COVID-19.

5º MOMENTO: foi elaborado um produto educacional para contribuir com a área da educação, um *Podcast* disponibilizado de forma on-line, a partir das análises dos relatos docentes, contendo a explanação dos resultados evidenciados.

Em vista disso, as informações foram descritas sem a preocupação de buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos.

5 QUARTO TÓPICO SINALIZADOR: A INCLUSÃO NO ENSINO REMOTO

Conforme descrito acima, participaram da pesquisa cinco (5) instituições vinculadas às três redes de ensino (municipal, estadual e privada/comunitária), localizadas em três municípios do Litoral Norte/RS, sendo eles: Osório, Torres e Tramandaí. Cada escola participante contou com a participação de um gestor, sendo que uma das escolas também disponibilizou o coordenador pedagógico e outra retornou o questionário respondido pelo docente do Atendimento Educacional Especializado.

Cada instituição respondeu oito (8) questões objetivas e seis (6) dissertativas. Quanto às questões objetivas, todas as instituições responderam positivamente quanto aos itens no quadro a seguir:

QUADRO 4 – ITENS DAS QUESTÕES OBJETIVAS

ITENS DAS QUESTÕES OBJETIVAS
1. Matrículas de estudantes com deficiência na escola, a partir de 2020.
2. Participação de estudantes nas aulas remotas/híbridas.
3. Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE.
4. Oferta do AEE no formato remoto/híbrido.
5. Acessibilidade arquitetônica e de materiais (tecnológicos, metodológicos e outros).
6. Acesso à internet para participar das aulas remotas.
7. Devolutivas das atividades propostas no formato remoto, por parte de familiares/responsáveis.
8. O desenvolvimento pedagógico do aluno com deficiência foi afetado pelo isolamento social.

Fonte: Autora (2022)

Assim, ficou visível que as instituições participantes procuraram dar continuidade às práticas inclusivas e retomar os atendimentos aos estudantes com deficiência, durante a pandemia. Contudo, em relação aos itens 6 e 7 deste quadro, observa-se que, embora todas as instituições responderam que houve acesso à internet e devolutiva por parte dos familiares/responsáveis, nas respostas descritivas

percebe-se que havia estudantes que receberam materiais impressos por falta de acesso à internet, como a escola da Rede “B” Torres.

O período da pandemia marcou a escola de diferentes formas, trazendo impactos que exigiram tomada de decisões, criação de estratégias e aprendizagens, por outro lado, geraram muitas frustrações por parte das gestões das escolas, pelos entraves e dificuldades que enfrentaram. Devido ao isolamento social, depararam-se com dificuldades de acesso dos alunos aos materiais, tanto por problemas de conectividade à internet, quanto por dificuldades de retirar materiais impressos na escola, assim como por falta de devolutiva e contato com alguns familiares, mesmo com a implementação de ações de busca ativa.

O exercício analítico se deu tendo em vista as recorrências das respostas, em articulação com o campo conceitual do estudo. As menções dos participantes foram destacadas por tema e depois por similaridades, de modo que foi possível organizar três (3) eixos analíticos. Na sequência está descrito o exercício analítico, elencando respostas dos questionários, que permitiram a discussão por eixos. São eles:

1. Diretrizes e estratégias pedagógicas para inclusão no ensino remoto;
2. Alternativas digitais para o ensino remoto;
3. Práticas de gestão da educação no ensino remoto.

5.1 DIRETRIZES E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO NO ENSINO REMOTO

O presente eixo foi organizado a partir das menções dos participantes e recorrências nas respostas, no que se refere às diretrizes e estratégias pedagógicas para inclusão. Sobretudo, quanto às informações acerca da organização elencada pelas escolas para dar continuidade às aulas durante a Pandemia, a exemplo da adequação ao formato remoto e híbrido das aulas, do uso de plataformas digitais e outras ferramentas mencionadas.

Quanto às diretrizes, os participantes apontam medidas adotadas. Segundo o Gestor da escola municipal “A”, de Osório:

No caso dos alunos dos anos finais os professores foram orientados durante as aulas remotas a fazerem projetos interdisciplinares, visando buscar além de aspectos cognitivos também manter o vínculo com a escola. No caso dos alunos dos anos iniciais, as professoras

unidocentes e já trabalham de forma globalizada, a supervisão sugeria atividades adequadas às necessidades específicas de cada aluno e também ao contexto da família (tempo disponível dos responsáveis para desenvolver as atividades remotas, condições econômicas, etc.¹). (Gestor Escola Municipal “A” Osório, 2022)

O Gestor da escola estadual “B” de Torres, descreve que:

As orientações foram repassadas para os professores que possuem alunos incluídos, pela professora do AEE. Foram observados cada caso em sua singularidade. Os materiais foram desenvolvidos para cada individual onde os estudantes que possuem acesso à plataforma, participam das aulas normalmente, juntamente com seus pares, onde os conteúdos serão adaptados e os estudantes que não têm acesso, os conteúdos são impressos. Nossos estudantes possuem deficiência intelectual, síndrome de Down e autismo. (Gestor Escola Estadual “B” Torres, 2022)

Sobre as diretrizes, o Gestor representante da escola estadual “B” de Tramandaí salienta:

As principais diretrizes para o planejamento das atividades para os estudantes com deficiência no ensino remoto são: - garantir que todas as aulas estejam disponíveis online. – oferecer suporte pedagógico personalizado. - adaptar as ferramentas utilizadas de acordo com a necessidade de cada aluno.- criar um ambiente virtual inclusivo e acolhedor. (Docente Escola Estadual “B” Tramandaí, 2022)

Ainda quanto às diretrizes para as aulas no período pandêmico, o Gestor da escola privada/comunitária “C” de Osório destaca:

Planejamento com currículo adaptado; aulas de reforço no contraturno, atividades diagnósticas quinzenais para acompanhamento. (Gestor Escola Privada “C” Osório, 2022)

Pelas menções dos Gestores, as instituições participantes tentaram atender, de certo modo, ao previsto nas diretrizes nacionais para os sistemas de ensino, no que diz respeito à oferta. Já, em relação a estratégias pedagógicas, foram exemplificadas algumas práticas que evidenciam a preocupação das escolas com o atendimento das necessidades específicas, o que demanda o olhar para cada estudante, não havendo unanimidade. Nesse sentido, O Docente da escola estadual “B” de Tramandaí, afirma que:

¹ Os trechos referentes às respostas dos participantes estarão grifados em itálico e cor da fonte cinza, para diferenciar das citações.

Um das principais preocupações é como garantir que os alunos estudem de forma segura e produtiva sem comprometer sua saúde. As práticas inclusivas são essenciais para assegurar que todos os alunos possam ser atendidos de acordo com suas necessidades específicas. (Docente Escola Estadual “B” Tramandaí, 2022)

Na escola de Torres, evidencia-se também que as estratégias foram sendo implementadas, pela justificativa do direito de todos. No excerto está também a busca de parcerias.

A orientação que temos e que trabalhamos é de que os estudantes especiais tenham os mesmos direitos que os estudantes de qualquer nível de ensino, com a mesma qualidade. O atendimento está diferenciado para cada estudante, onde se trabalha dentro de suas necessidades e potencialidades em relação ao grau de dificuldade e ao nível socioeconômico. Nesse momento as atividades foram planejadas juntamente com a professora da sala de recursos – AEE e os professores do ensino normal, visando atender a todos. (Gestor Escola Estadual “B” Torres, 2022)

Percebem-se também problemáticas de diferentes ordens, inclusive, quanto ao acesso aos meios tecnológicos. O Gestor da escola municipal “A” de Osório enfatiza que:

As práticas inclusivas dependiam muito do acesso do aluno a tecnologia e da ajuda e incentivo das famílias. A partir de 2021 o aluno sem acesso à tecnologia e, portanto, sem encontros online para interação com colegas e professores teve a opção de retirar atividades impressas, mas, isso dependia da disponibilidade das famílias em ir até a escola retirar e devolver as atividades com os alunos. (Gestor Escola Municipal “A” Osório, 2022)

Já o Gestor da escola privada/comunitária “C” de Osório sustenta que algumas ações foram elencadas, como:

Postar as aulas e acompanhar com correção. Programa currículo adaptado. Postagens de propostas lúdicas; Acolhimento às famílias. (Gestor Escola Privada “C” Osório, 2022)

Os Gestores das escolas demonstraram preocupação quanto à escolha das propostas, disponibilidade de materiais e equipamentos, se estariam ou não coerentes com as especificidades dos estudantes com deficiência. Contudo, percebe-se que as escolas realizavam tentativas para o cumprimento das aulas e do calendário, sem saber ao certo se a proposta seria efetivada.

Assim, converge com o que trazem Mota, et al. (2021) ao afirmarem que a efetivação da inclusão escolar durante a Pandemia ficou ainda mais ausente. Os autores problematizam, também, as dificuldades colocadas pela falta de formação inicial dos professores para o uso das ferramentas tecnológicas.

Os tensionamentos presentes nas experiências das escolas corroboram que o ser humano é constituído por experiências, as quais são singulares a cada sujeito; da mesma forma, as narrativas contribuem para essa formação, pois categorizam, hierarquizam e classificam sujeitos (SARDAGNA, 2013).

Acrescenta-se, também, a menção do currículo adaptado; as adequações curriculares estabelecem uma possibilidade para atender às dificuldades de alunos com deficiência, ou que apresentem dificuldades de aprendizagem, com o intuito de auxiliar na construção de conhecimento. Todavia, existem muitas dúvidas quanto à natureza dessas adaptações e de seus desdobramentos. Nesse sentido, há que se problematizar o currículo referenciado nas normalidades, a partir das quais os estudantes com deficiência são comparados.

Segundo Ferraz:

[...] a instituição escolar passa a governar a vida. O discurso pedagógico dentro do contexto escolar produz um saber sobre a criança, definindo-a e atribuindo-lhe uma identidade. Também, produz um saber sobre as formas de ensino e aprendizagem, estabelecendo procedimentos, ações e resultados esperados e padronizados através de currículos, metodologias e seriação. (FERRAZ, 2020, p. 34)

É válido destacar que a lei assegura a oferta do AEE, que deve ocorrer, preferencialmente, no contraturno da rede regular de ensino. Sendo assim, é de responsabilidade da escola comum a oferta do AEE, por meio de uma SRM, ou de outro espaço (BRASIL, 2011).

Cabe ressaltar que o professor especialista do AEE faz a ponte entre o aluno e o professor da sala de aula comum, permitindo uma troca de experiências e articulações em relação às práticas pedagógicas, contribuindo, desse modo, para qualificar os processos de ensino e aprendizagem.

Mediante as informações, são perceptíveis as tensões enfrentadas durante a pandemia da COVID19 pelas instituições das três redes de ensino do Litoral Norte no que tange à garantia do direito à educação, como preconiza a Constituição Federal de 1988, em seus artigos, 205 e 206, respectivamente, que visa à educação “como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da

cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

A inspiração na noção de governamentalidade também permite compreender a inclusão como verdade, enquanto um imperativo assegurado pelas políticas educacionais, em que as escolas se mobilizam para que não fique nenhum estudante fora do controle dos regulamentos da inclusão, que funcionam como discurso. Nesse sentido, para Foucault:

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e quando tudo pode enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito a propósito de tudo, isto se dá porque todas as coisas, tendo manifestado intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa de consequências de si. (FOUCAULT, 1996, p. 48-49)

Assim, a ação da fala e do discurso propriamente dito nos coloca como agentes condutores de condutas e normas no contexto da governamentalidade, ato que pode passar despercebido. Nesse sentido, pode-se aliar ao que salienta Foucault (1970), ao referir que o discurso se configura como uma estratégia de poder a ponto de ser expressado e reproduzido em diversos campos de conhecimento.

5.2 ALTERNATIVAS DIGITAIS PARA O ENSINO REMOTO

Nesse eixo estão destacadas práticas que envolveram o contato entre as escolas e os estudantes, com seus meios e alternativas para as aulas durante a Pandemia. Evidencia-se uma diversidade de meios, com maior ênfase nas ferramentas digitais, pela internet, mas também, pelo contato direto com materiais físicos, em algumas situações, as alternativas digitais ofertadas no período pandêmico para efetivação das práticas inclusivas, como plataformas e redes sociais.

O Gestor da escola municipal “A” de Osório enfatiza que:

Durante o período remoto se avaliou a devolutiva de atividades propostas dentro do interesse e possibilidades de cada um. As orientações eram dadas durante os encontros online. (Gestor Escola Municipal “A” Osório, 2022)

Ao mencionar sobre os meios para concretizar as aulas, o Gestor da escola municipal “A” de Osório assinala ainda a preocupação em manter o vínculo com os

alunos, destacando sobre o envio de vídeos, o uso de plataforma educacional, encontros remotos e até o uso do aplicativo de Whatsapp pessoal, assim como outras redes sociais.

[...] A maioria utilizava vídeos nas postagens na plataforma, também realizavam vídeo chamadas utilizando o aplicativo de WhatsApp, a fim principalmente de manter o vínculo com os alunos [...]. (Gestor Escola Municipal “A” Osório, 2022)

O Gestor da escola estadual “B” de Tramandaí salienta a preocupação com o atendimento às necessidades dos estudantes, exemplificando o nível e aprendizagem e destaca sobre o uso de materiais em formato alternativo, como livros e outros recursos pedagógicos:

É importante que as orientações dadas pelos professores sejam adequadas as suas necessidades. - Disponibilizar material didático em formatos alternativos (livros). – Atividade adaptada ao nível da aprendizagem do aluno. (Gestor Escola Estadual “B” Tramandaí, 2022)

Já, em Torres, observa-se também a busca pelo acolhimento e o atendimento às especificidades, destacando-se que alguns não tiveram acesso à internet; portanto, a alternativa foi buscar parceria com a família para alcançar materiais impressos. Nessa situação, a mediação ficava por conta da família.

Em parceria com a família, elaboramos as atividades, onde aqueles que tem acesso à internet participam das aulas online pela plataforma classroom, onde os estudantes especiais têm conteúdos de temas diferenciados, respeitando a sua caminhada. E aos estudantes que não tem acesso à internet, os conteúdos eram enviados impressos. A preocupação é ter acolhimento inclusivo em relação ao estudante e a família. (Gestor Escola Estadual “B” Torres, 2022)

O gestor da escola “B” aponta que:

Durante o momento pandêmico, algumas famílias não conseguiram postar as atividades, por dificuldades tecnológicas e, também, por não conseguirem buscar na escola os materiais impressos disponíveis. (Gestor Escola Estadual “B” Osório, 2022)

Na escola comunitária também são evidenciados meios utilizados, a exemplo de alternativas digitais e uso da internet, como plataforma, vídeos e atividades on-line,

tal como jogos interativos. Segundo o Gestor da escola privada/comunitária “C” de Osório:

Durante o período das aulas remotas, as avaliações para alunos PNE² foram realizadas via plataforma e mediante propostas práticas, interagindo por postagens de vídeos ou fotos. Mediante resultados de jogos contextualizados aos conteúdos ou atividades orais via Zoom. (Gestor Escola Privada “C” Osório, 2022)

Nas respostas acerca dos meios e alternativas para viabilizar a prática pedagógica para a inclusão escolar no ensino remoto, é também evidenciada a preocupação com a avaliação, salientando-se o atendimento às especificidades de cada estudante. O Gestor a escola estadual “B” de Torres descreve que:

A avaliação é feita conforme a capacidade de cada estudante, onde observa-se sempre o acesso aos mesmos conteúdos, mas com as adaptações conforme as potencialidades e de fácil entendimento para que a família possa ajudá-los. (Gestor Escola Estadual “B” Torres, 2022)

Também destacando a necessidade de atender peculiaridades, a Docente da escola estadual “B”, de Osório, enfatiza:

Que a avaliação seja diferenciada, qualitativa e constante, considerando cada avanço do aluno e suas peculiaridades. [...] Dependendo do grau e do tipo de deficiência de cada aluno, pois, aqueles de grupos de risco com comorbidades, com dificuldades no uso da máscara ou outro protocolo de distanciamento permaneceram em casa para evitar a contaminação. (Docente Escola Estadual “B” Osório, 2022)

Nessa direção, observa-se que as escolas levam em consideração as diretrizes que orientam o professor a prosseguir com estratégias avaliativas de caráter formativo, processual e qualitativo, conforme preconiza o Parecer CNE/CP nº. 11/2020 (BRASIL, 2020). O referido documento destaca, ainda, que professores e redes de ensino devem ter um olhar singular e compreensivo, com o intuito de manter vínculos positivos e promover as aprendizagens essenciais, que são possíveis para o momento, sendo, portanto, uma avaliação mediadora.

Ainda em relação às alternativas, percebe-se a busca de uma aproximação da tecnologia e de outros recursos para auxiliar no processo. Pelas colocações dos

² O Gestor da escola privada/comunitária C de Osório usa essa “PNE” para referir-se ao aluno “Portador de Necessidades Especiais”, embora essa terminologia não é mais recomendada pela legislação atual.

gestores, pode-se perceber que a inclusão no momento pandêmico suscitou diversos questionamentos e preocupações, razão pela qual se fez necessária a ponderação da realidade enfrentada em um momento tão peculiar, sem precedentes, bem como da análise das diversas situações dos estudantes.

Ao mencionar as alternativas encontradas pelas escolas, para o ensino remoto e híbrido, além do desenvolvimento dos programas curriculares, há uma grande preocupação com a avaliação da aprendizagem por meio de ferramentas remotas, pois a escola historicamente pauta-se por uma média implícita no currículo, ainda que se perceba a tentativa de se considerar as peculiaridades individuais.

Os mecanismos para “ajustar o discente” funcionam nas instituições simultaneamente, como as filas, classes e horários; além dos operadores pedagógicos, por exemplo, os testes, o treinamento de habilidades e a avaliação das capacidades. São práticas pautadas em um tipo de saber que, por vezes, permitem rotular os alunos como: “problemático”, “indisciplinado” ou, então, um saber que o qualifica e, conseqüentemente, valoriza-o. Nessa perspectiva, são práticas normalizadoras que perpassam os contextos escolares. Foucault afirma que:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizam-te, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. (FOUCAULT, 1977, p. 164-165)

Considerando essas práticas, as instituições escolares são também meios para conduzir e controlar o aluno que na avaliação da escola (na sua média) apresenta uma necessidade específica. Esse aluno é alvo de uma vigilância constante na escola, para saber que nível da média se encontra, que aptidões apresenta, que atendimentos necessita, que práticas normalizadoras exige e onde pode ser posicionado dentro do bojo dos serviços de apoio no contexto da escola.

É nesse contexto que também se operam as práticas de in/exclusão, na perspectiva discutida por Lopes (2010), de que cada um, dentro do seu “nível de participação”, poderá estar incluído ou excluídos, pois ambas posições são invenções advindas das práticas normalizadoras da sociedade.

5.3 PRÁTICAS DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO ENSINO REMOTO

A gestão educacional é entendida pelo seu papel fundamental para viabilizar a concretização das políticas educacionais inclusivas e para promover a construção coletiva de concepções inclusivas. Na visão de Veiga (2014), a gestão escolar não significa somente técnica e métodos, mas se refere à capacidade de compreender e analisar, de forma crítica, a realidade, bem como coordenar, orientar e estimular os discentes na busca de resultados com qualidade. Contudo, o presente estudo não desconsidera essa visão, mas aproxima a prática da gestão na relação com o contexto biopolítico (Foucault, 2008), ou seja, como uma prática que se exerce como um governo dos sujeitos abarcados pelas políticas de educação inclusiva, contribuindo para que as práticas normalizadoras sigam seu decurso.

Algumas ações foram sendo realizadas por parte da gestão escolar, no que diz respeito à adequação do calendário, das propostas curriculares e do formato das aulas. Sobre isto, o Gestor da escola estadual “B” de Tramandaí enfatiza:

Durante as reuniões era discutido com os professores e todos contribuem com sugestões, não havia uma orientação de como fazer, mas sugestões conversadas entre o grupo. A maioria utilizava vídeos nas postagens na plataforma, também realizavam vídeo chamadas utilizando o aplicativo de WhatsApp, a fim principalmente de manter o vínculo com os alunos. (Gestor Escola Municipal “A” Osório, 2022)

Nota-se que havia muitos elementos para considerar nessas discussões, de ordem estrutural, pedagógica, tecnológica, sanitária e inclusive das interações humanas. O Gestor da escola privada/comunitária “C” de Osório, enfatiza tais problemáticas, dando destaque aos prejuízos emocionais:

Como gestora, considero que o período foi extremamente delicado e certamente comprometedor. O trabalho da equipe pedagógica escolar, e agora faço ponderações, relativo à unidade escolar que gerencio, realizou um nobre trabalho em busca de metodologias diferenciadas e investimento na plataforma digital para acolhimento aos alunos de inclusão. A parceria das famílias e as atividades adaptadas propostas nos planejamentos contribuíram no papel de alcançar os alunos, contudo, e agora fecho os apontamentos peculiares, o contexto pandêmico de modo geral, trouxe muito prejuízo emocional e social. Estes fatores ainda trazem um desfecho pedagógico de busca a novas alternativas e possibilidades para alcançar o sucesso acadêmico, gradativo dos alunos. (Gestor Escola Privada “C” Osório, 2022)

O Gestor da escola da Rede estadual “B” de Osório, por sua vez, traz também as angústias, tanto em relação aos aspectos pedagógicos de adequação curricular quanto aos fatores externos estruturais, como internet, equipamentos e o acompanhamento de familiar:

Acredito que foi o momento de grande aprendizado, mas também de muitas angústias e dificuldades, pois no remoto contamos com os fatores externos como a internet, as ferramentas digitais e a participação dos responsáveis, o que por muitas vezes fica aquém do necessário para avançar na aprendizagem. (Gestor Escola Estadual “B” Osório, 2022)

Ainda fazendo um balanço em relação à educação inclusiva no período da pandemia, o Gestor da escola estadual “B” de Torres destaca limitações:

Como gestora acredito que os alunos de inclusão foram atendidos satisfatoriamente dentro das limitações impostas pelo momento pandêmico e mais dependentes da atenção e acompanhamento de seus familiares. Assim como os demais alunos, os incluídos sentem a falta de convivência e interação social fazendo com que no retorno haja uma nova adaptação no ambiente escolar. (Gestor Escola Estadual “B” Torres, 2022)

Sobre os desafios do período, o Docente da escola estadual “B”, de Tramandaí, manifestou que:

Implementar práticas inclusivas não é tarefa fácil, principalmente, no contexto atual da Pandemia. (Docente Escola Estadual “B” Tramandaí, 2022)

Já, apresentando uma outra problemática, o Gestor da escola municipal “A”, de Osório traz a dificuldade de gerir recursos humanos para os atendimentos aos alunos, pela limitação de especialistas para o AEE:

Um fato relevante que observei durante este período foi o quanto a estratégia adotada pela mantenedora prejudica o AEE da escola, pois as professoras especialistas são distribuídas utilizando o critério da demanda (alunos com diagnóstico estabelecido), logo estas professoras ficam pouco tempo na escola, desenvolvendo pouco vínculo com a comunidade escolar, o que neste momento foi fundamental para a mediação com as famílias para o desenvolvimento das atividades. A mantenedora não considera a busca ativa como um fator relevante, ou o atendimento de alunos sem laudo médico [...]. (Gestor Escola Municipal “A” Osório, 2022)

Além das problemáticas evidenciadas, em relação à flexibilização das propostas pedagógicas, ao acesso aos meios tecnológicos e à internet, à distribuição e adequação de materiais, às estratégias para manter os vínculos com as famílias, assim como ao gerenciamento dos recursos humanos, observa-se que um dos fatores citados é a exigência do laudo para a rede de ensino. Nesse sentido, é pertinente expor a Nota Técnica nº 15/2010, que trata das “Orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada”, bem como a Nota Técnica nº 04/2014, que orienta sobre os documentos comprobatórios para a condução do trabalho do AEE acerca das questões clínicas e pedagógicas. O documento estabelece o acesso aos atendimentos, especificamente quando aponta que:

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. (BRASIL, 2014)

Em linhas gerais, a implementação das práticas inclusivas durante a pandemia foi uma das maiores preocupações, tanto por parte dos docentes, quanto dos gestores. É notória a correlação existente na nova configuração das aulas no modelo de ensino remoto, trazendo novas demandas para a articulação entre escola, educadores e família, pois as atividades foram desenvolvidas nos lares. Assim, outro desafio das instituições e dos docentes foi manter as famílias presentes nessa nova conjuntura educacional.

As menções dos gestores e educadores não deixam dúvidas em relação à preocupação que os docentes tiveram sobre o enfrentamento à Pandemia e sobre a gestão do fazer pedagógico, além do desejo de manter todos os seus alunos presentes nas aulas on-line.

Observou-se que as decisões foram tomadas com a participação da gestão e coordenação pedagógica das escolas, sob as diretrizes das mantenedoras, e ao envolver os docentes, oportunizou um trabalho educacional colaborativo importante, também, para o pós-pandemia. Por outro lado, percebe-se que pelo impacto do momento quando foi declarada a pandemia, pela necessidade de tomar decisões de ordem estrutural, pedagógica e de gestão da educação como um todo, assim como pelo isolamento social, as propostas foram sendo cunhadas sem amplas discussões. Porém, ressalta-se que ainda há uma acentuada preocupação com o convívio social.

Esse olhar para o campo da gestão escolar nos possibilita compreender como as instituições participantes implementaram práticas gestoras da educação inclusiva, constituindo novos formatos, com vistas à aprendizagem. Também permite relacionar a gestão à condução das práticas de in/exclusão social e escolar, que no contexto da governamentalidade, visam atingir o maior número de sujeitos. Em combinação com o contexto da norma para dirigir as condutas de todos, a biopolítica funciona como mecanismo de segurança da população (FOUCAULT, 2008).

Nessa perspectiva, a gestão da escola é uma forma de gestão da vida e das condutas, do governo da comunidade escolar. Para Aquino (2015), a biopolítica é estratégia de governo aliada às práticas educacionais. A in/exclusão se acentua nas práticas que não querem deixar ninguém fora do jogo, não só escolar, mas no mercado (SARAIVA; LOPES 2011).

Os tensionamentos trazidos pelos participantes, as tentativas para atender às previsões curriculares, as adequações realizadas e as articulações feitas para a concretização das aulas, durante a Pandemia, são também práticas de in/exclusão. Tais práticas são referenciadas em uma norma que classifica os sujeitos em aprendentes e não aprendentes, com ou sem deficiência, ao mesmo tempo que constitui um olhar constante de ajustamento dos serviços pedagógicos e de apoio para os sujeitos que escapam da média escolar.

6 CONSIDERAÇÕES

A presente dissertação de conclusão do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul teve como objeto de estudo as práticas inclusivas em tempos de pandemia pela COVID-19, suas estratégias e efetivação na gestão educacional nas três redes de ensino: municipal, estadual e privada/comunitária a partir de três municípios do Litoral Norte.

A pesquisa teve como objetivo investigar como as práticas inclusivas, estratégias e de efetivação ocorreram na gestão educacional no período pandêmico causado pela COVID-19. Buscou-se embasamento nos referenciais teóricos que discutem a inclusão com inspiração em pesquisadores do campo da educação e dos estudos foucaultianos, permitindo concluir que as práticas inclusivas se apresentam como uma das formas de exercer a governamentalidade sobre a população, por meio de táticas do biopoder.

As políticas são compreendidas na relação com a biopolítica como forma de gestão e de regulação da vida das pessoas. Portanto, por meio dos estudos realizados, pode-se perceber que a inclusão, na concepção da in/exclusão, também consiste em uma forma de governo, que tem por escopo controlar a população e regular os sujeitos, para os quais são direcionadas as políticas da educação.

Nos questionários analisados, foram perceptíveis as tensões enfrentadas durante o período da Pandemia, que exigiu uma adaptação repentina de todo o corpo social. Ainda vale ressaltar que os principais obstáculos enfrentados pelos docentes foram aspectos como a falta de acessibilidade tecnológica pelos alunos no caso de equipamentos e internet, a falta de assistência familiar durante as aulas on-line e dificuldades no uso das plataformas digitais disponibilizadas para dar continuidade ao ensino e para manter o vínculo institucional. Assim como dificuldade na organização das propostas, pelo isolamento social e tensionamentos na gestão de recursos humanos, em especial, quanto a especialistas para acompanhar o processo de aprendizagem de estudantes com deficiência.

Pode-se afirmar que nas diferentes redes, considerando as escolas participantes, houve a constante busca por concretizar a educação inclusiva, com foco na aprendizagem e na socialização. Foi possível destacar algumas ênfases peculiares a cada contexto pesquisado. Na escola municipal A de Osório, os aspectos que se

salientaram foram trabalhar de forma globalizada e interdisciplinar conteúdos de acordo com as especificidades de cada aluno e as condições familiares para dar o suporte necessário. Já nas escolas estaduais B, observa-se que existe a preocupação em garantir um ambiente inclusivo e acolhedor. Notou-se também a busca de alternativas para o acesso às aulas para estudantes com problema de conectividade e para o vínculo com as famílias. Na escola privada/comunitária C, identificou-se que as problemáticas se assemelham no que diz respeito a busca por melhores estratégias remotas e ao acolhimento às famílias.

Compreendendo a escola como ambiente social que constitui sujeitos e que toma a diferença como parte da sua constituição, a ideia de educar a todos implica assumir que não apenas o aluno com deficiência precisa de um olhar sensível, pois aprende em outro ritmo, mas que todos os alunos têm suas especificidades.

Em síntese, as práticas inclusivas em tempos de pandemia se efetivaram parcialmente, em virtude de entraves postos pelo distanciamento social. Houve tentativas por meio de estratégias do ensino remoto, com a utilização de ferramentas digitais e da internet, contudo, não atingiu a totalidade dos estudantes. Muitas foram as inquietudes por parte da gestão escolar para promover aprendizagem em relação aos alunos com deficiência na sala comum, por outro lado, é possível considerar a inclusão um discurso que constitui práticas e pensamentos nos sistemas de ensino, livres de questionamento.

7 QUINTO TÓPICO SINALIZADOR: PRODUTO

O quinto tópico sinalizador descreve o produto desenvolvido a partir das análises realizadas, sendo um dos critérios do Mestrado Profissional em Educação. Considera-se os documentos constituídos por meio da pesquisa e cruzados com as bases teóricas no que se refere à efetivação das práticas inclusivas e suas estratégias.

Portanto, pretendeu-se, por meio do produto desenvolvido, contribuir para a área educacional gerando inquietudes e novos pensamentos que provoquem diferentes olhares e ações frente à temática pesquisada, pois as inquietações são inevitáveis de um modo geral, além de estarem presentes no cotidiano escolar.

O produto do presente estudo é um *Podcast* disponibilizado de forma on-line na plataforma YouTube: https://youtu.be/4rypl93cp_U, a partir das análises dos relatos docentes, contendo a explanação dos resultados evidenciados. O *Podcast* é basicamente um programa que pode ser ouvido em aparelhos conectados à internet, a qualquer hora, com temas e durações variadas, em que o ouvinte pode acessar conteúdos em áudio para se informar ou para estudar de maneira fácil e didática, em diversos locais.

A propósito, por meio do produto criado, tem-se a possibilidade de compartilhamento dos estudos realizados, promovendo a interação entre os gestores, coordenadores e docentes escolares; assim, promovendo uma interação a partir da devolutiva dos achados na pesquisa evidenciando as necessidades/facilidades existentes. Ademais, é evidente a importância do compromisso dessa devolutiva para a área educacional e para a sociedade.

O estudo compreendeu como as escolas participantes organizaram estratégias pedagógicas para as práticas inclusivas e que práticas foram elencadas por gestores de escolas vinculadas às três redes de ensino (municipal, estadual e privada) para a oferta do ensino remoto e híbrido, durante a pandemia do Coronavírus (COVID-19).

Através do *Podcast*, ferramenta tecnológica utilizada, será possível disseminar os dados da atual pesquisa, contribuindo assim, para diversos campos, tanto para gestão e corpo docente quanto para discentes, familiares e comunidade. Essa ferramenta on-line cresce a cada dia, dessa forma, acredita-se que será de fácil acesso e contará com a acessibilidade em diversos locais.

Abaixo a capa que acompanha o *Podcast* e na sequência o texto gravado e disponibilizado no link: https://youtu.be/4rypl93cp_U



Fonte: Autora (2022)

Na sequência está a transcrição do *Podcast*, na íntegra:

Este Podcast tem a intenção de apresentar resultados de uma pesquisa que compõe a dissertação de conclusão do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, de autoria de Andréa Souza Teixeira Gonçalves orientada pela Prof.^a Dr.^a Helena Venites Sardagna.

A pesquisa teve como objetivo investigar e compreender como se estabelecem as práticas de gestão da inclusão escolar em diferentes redes de ensino, identificando suas concepções e estratégias na operacionalização durante a pandemia pela COVID-19. O estudo se deu a partir de cinco escolas, localizadas nos municípios do Litoral Norte, sendo Osório, Tramandaí e Torres. Participaram três escolas da rede estadual, pertencentes a estes municípios; uma escola da rede municipal de Osório e uma escola da Rede Privada/comunitária de Osório. A metodologia seguiu abordagem qualitativa do tipo exploratória e descritiva e o instrumento foi um questionário online, composto de 8 questões objetivas e 6 descritivas, e respondido por gestores das escolas participantes.

As questões versaram sobre as propostas das escolas, tipo de serviços de apoio que ofertam, recursos, materiais e articulações para acessibilidade, estratégias estruturais e pedagógicas para promover a educação inclusiva durante a pandemia, diretrizes para o ensino durante a pandemia, práticas gestoras para as aulas durante a pandemia e no retorno das aulas presenciais.

A análise dos dados teve inspiração nos estudos foucaultianos, compreendendo que as práticas inclusivas se apresentam como uma das formas de regular sujeitos e controlar a população.

Numa breve descrição dos principais conceitos do estudo:

Governamentalidade – é entendida como uma forma de poder exercida por diferentes mecanismos do Estado, a exemplo das instituições de ensino, que visam à economia política e utilizam como táticas de governo os dispositivos de segurança. Foucault (2001) aponta que a arte de governar é a forma como é conduzida a população a fazer o que se deseja de maneira imperceptível.

Governo – com a contribuição de Veiga-Neto (2005, p.82) que traduz o sentido para a língua portuguesa, essa noção está relacionado àquelas “ações que ocorrem em nossa sociedade, mesmo de forma mínima, já que os diferentes sujeitos podem governar através dessas práticas e saberes que se reproduzem em nossa sociedade”.

Biopolítica – é entendida na aproximação com as políticas educacionais, como forma de gestão e regulação da vida. Na perspectiva de Foucault (1979) é um conjunto de mecanismos e procedimentos tecnológicos (que envolvem saber e poder) com o intuito manter e ampliar uma relação de dominação da população em massa. Foucault (1999) apresenta a biopolítica como políticas direcionadas a múltiplas cabeças, pela ação do que ele chamou de biopoder, no contexto do avanço do capitalismo.

In/exclusão – tem relação com as práticas sociais, culturais e políticas, no Estado neoliberal, compreendendo, a partir de Maura Lopes (2010) que “qualquer sujeito, dentro do seu ‘nível de participação’, poderá, a todo o momento, estar incluído ou ser excluído de determinadas práticas, ações, espaços e políticas”. Nesse sentido, Karla Saraiva e Maura Lopes corroboram que nesse contexto busca-se “não deixar ninguém fora do jogo e preparar organizações não governamentais para que recebam aqueles “excluídos” de hoje, para serem reeducados e reconduzidos ao mercado”.

O exercício analítico permitiu organizar as informações em três eixos: 1) estratégias pedagógicas para inclusão no ensino remoto; 2) alternativas digitais para o ensino remoto; 3) práticas de gestão da educação no ensino remoto.

A seguir estão alguns destaques de cada eixo:

Sobre o eixo 1 “estratégias pedagógicas para inclusão no ensino remoto”, destaca-se que os Gestores das escolas demonstraram preocupação quanto à

escolha das propostas, disponibilidade de materiais e equipamentos, se estariam ou não coerentes com as especificidades dos estudantes com deficiência. Contudo, percebe-se que as escolas realizavam tentativas para o cumprimento das aulas e do calendário, sem saber ao certo se a proposta seria efetivada. Acrescenta-se, também, a menção do currículo adaptado; às adequações curriculares estabelecem uma possibilidade para atender às dificuldades de alunos com deficiência, ou que apresentem dificuldades de aprendizagem, com o intuito de auxiliar na construção de conhecimento. Todavia, existem muitas dúvidas quanto à natureza dessas adaptações e de seus desdobramentos. Salientam-se ações para a articulação entre docentes da sala de aula comum e professores especialistas do atendimento educacional especializado (AEE), para promover estratégias pedagógicas inclusivas. O professor especialista do AEE faz a ponte entre o aluno e o professor da sala de aula comum, permitindo uma troca de experiências e articulações em relação às práticas pedagógicas, contribuindo, desse modo, para qualificar o processo de ensino e aprendizagem.

Mediante as informações, são perceptíveis as tensões enfrentadas durante a pandemia da COVID19 pelas instituições das três redes de ensino do Litoral Norte no que tange à garantia do direito à educação, como previsto nas políticas educacionais e garantido na legislação. Por outro lado, a análise propõe problematizar o currículo referenciado nas normalidades, a partir das quais os estudantes com deficiência são comparados. Os tensionamentos presentes nas experiências das escolas corroboram que o ser humano é constituído por experiências, as quais são singulares a cada sujeito; da mesma forma, concordando com Sardagna (2013) às narrativas contribuem para essa formação, pois categorizam, hierarquizam e classificam sujeitos.

Quanto ao eixo 2 “alternativas digitais para o ensino remoto”, o estudo mostra que houve a busca de aproximação da tecnologia com outros recursos para auxiliar no processo de aprendizagem. Nesse eixo estão destacadas práticas que envolveram o contato entre as escolas e os estudantes, com seus meios e alternativas para as aulas durante a pandemia. Evidencia-se uma diversidade de meios, com maior ênfase nas ferramentas digitais, pela internet, por meio de plataformas e redes sociais, mas também, pelo contato direto com materiais físicos, em situações de falta de conectividade. Pelas colocações dos gestores, pode-se perceber que a inclusão no momento pandêmico suscitou diversos questionamentos e preocupações, razão pela

qual se fez necessária a ponderação da realidade enfrentada em um momento tão peculiar, sem precedentes, bem como da análise das diversas situações dos estudantes. Ao mencionar as alternativas encontradas pelas escolas, para o ensino remoto e híbrido, além do desenvolvimento dos programas curriculares, há uma grande preocupação estava na avaliação da aprendizagem, com ferramentas remotas, pois a escola historicamente se pauta por uma média implícita no currículo, ainda que se perceba a tentativa de se considerar as peculiaridades individuais. As instituições escolares são também meios para conduzir e controlar o aluno por meio da avaliação (considerando sua média). Esse aluno com alguma necessidade específica é alvo de uma vigilância constante na escola, para saber que nível da média se encontra, que aptidões apresenta, que atendimentos necessita, que práticas normalizadoras são exigidas e onde pode ser posicionado dentro do bojo dos serviços de apoio no contexto da escola. É nesse contexto que também se operam as práticas de in/exclusão, na perspectiva discutida por Lopes (2010), de que cada um, dentro do seu “nível de participação”, poderá ser incluído ou excluído, pois ambas posições são invenções advindas das práticas normalizadoras da sociedade.

Já, sobre o eixo 3 “práticas de gestão da educação no ensino remoto”, evidenciou-se que em linhas gerais, a implementação das práticas inclusivas durante a pandemia foi uma das maiores preocupações, tanto por parte dos docentes, quanto dos gestores. É notória a correlação existente na nova configuração das aulas no modelo de ensino remoto, trazendo novas demandas para a articulação entre escola, educadores e família, pois as atividades foram desenvolvidas nos lares. Assim, outro desafio das instituições e dos docentes foi manter as famílias presentes nessa nova conjuntura educacional. As menções dos gestores e educadores não deixam dúvidas em relação à preocupação que os docentes tiveram sobre o enfrentamento à pandemia e sobre a gestão do fazer pedagógico, além do desejo de manter todos os seus alunos presentes nas aulas on-line. Observou-se que as decisões foram tomadas com a participação da gestão e coordenação pedagógica das escolas, sob as diretrizes das mantenedoras, e ao envolver os docentes, oportunizou um trabalho educacional colaborativo importante, também, para o pós-pandemia. Por outro lado, percebe-se que pelo impacto do momento quando foi declarada a pandemia, pela necessidade de tomar decisões de ordem estrutural, pedagógica e de gestão da educação como um todo, assim como pelo isolamento social, as propostas foram

sendo cunhadas sem amplas discussões. O olhar para o campo da gestão escolar nos possibilita compreender como as instituições participantes implementaram práticas gestoras da educação inclusiva, constituindo novos formatos, com vistas à aprendizagem. As práticas de gestão foram também relacionadas à condução das práticas de in/exclusão social e escolar, que no contexto da governamentalidade, visam atingir o maior número de sujeitos. Assim, a gestão da escola é uma forma de gestão da vida e das condutas, do governo das comunidades escolares.

Como considerações, o estudo traz que foram perceptíveis as tensões enfrentadas durante o período da pandemia, o que exigiu uma adaptação repentina de todo o corpo social. Os principais obstáculos enfrentados pelos docentes foram aspectos como: a falta de acessibilidade tecnológica pelos alunos, no caso de equipamentos e internet; a falta de assistência familiar durante as aulas on-line; dificuldades no uso das plataformas digitais disponibilizadas para dar continuidade ao ensino e para manter o vínculo institucional; dificuldade na organização das propostas pelo isolamento social; tensionamentos na gestão de recursos humanos, em especial, quanto à demanda de especialistas para acompanhar o processo de aprendizagem de estudantes com deficiência.

Evidenciou-se que nos contextos das escolas participantes, houve a constante busca por concretizar a educação inclusiva, com foco na aprendizagem e na socialização. Compreendendo a escola como ambiente social que constitui sujeitos e que toma a diferença como parte da sua constituição, a ideia de educar a todos implica assumir que não apenas o aluno com deficiência precisa de um olhar sensível, pois aprende em outro ritmo, mas que todos os alunos têm suas especificidades.

Em síntese, muitas são as inquietudes por parte da gestão escolar para promover aprendizagem em relação aos alunos com deficiência na sala comum, porém, por outro lado, considera-se a inclusão um discurso que constitui práticas e pensamentos nos sistemas de ensino, livres de questionamento.

REFERÊNCIAS DO PRODUTO

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão como prática de governamentalidade**. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. (org.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 107-131.

SARDAGNA, H. V. **Da institucionalização do anormal à inclusão escolar**. In: FABRIS, Eli H.; KLEIN, Rejane R. *Inclusão e Biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Governo ou Governo**. *Revista Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], dez 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2_articles/veiga-neto.pdf>. Acessado em: 16 Ago. 2021.

SOUZA. J. **Intérprete de Libras**. Osório, nov.2022.

TEIXEIRA. F. I. **Design Gráfico**. Porto Alegre, Nov. 2022

REFERÊNCIAS

ANPED. O impacto da Pandemia da educação inclusiva. 2020. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/o-impacto-da-pandemia-na-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-um-balanco>> Acessado em: 10 jun. 2021.

AQUINO, J. G.; JARDIM. Educação e biopolítica: um panorama da produção acadêmica brasileira no campo educacional 2001-2016. **Educar em Revista**. FEUSP, São Paulo, nº 66, oct.dec. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000400095&lang=pt>. Acessado em: 01 mar. 2021.

ASSIS, A.L.S.Q. Educação e Pandemia: outras ou Refinadas Formas de Exclusão? perspectiva do docente sobre o aluno com deficiência. **Educação em Revista**. 2021; 37:e25112 2021. Disponível <<https://www.scielo.br/j/edur/a/yMhskLWxTXmGyvtyVLWwVwz/?format=html>> Acessado em: 02 jul.2021.

BARBOSA, Liziane S. **Estratégias Engendradas Nas Práticas Pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado para o Corpo da Deficiência**. (Dissertação de Mestrado Profissional em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UERGS, Osório, 2019.

BELUSSO, Roniele. **Paisagens do Atendimento Educacional Especializado**. (Dissertação Mestrado Profissional em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Caxias do Sul, UCS: Caxias, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/2777>>. Acessado em 28 març. 2020

BRASIL. **Constituição Da República Federativa Do Brasil**. Casa Civil: Brasília DF, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base de 1961 - Lei 4024/61 | Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Dispõe a Lei de Diretrizes e Base sobre Integração das classes especiais. Disponível em:< <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61> >. Acessado em: 19 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acessado em: 12jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acessado em: 19 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acessado em: 18 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 3.956/2001 de 08 de outubro. 2001** Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acessado em: 21 jun.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **LEI nº 10.172, de 09 de janeiro. de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei_10172.pdf>. Acessado em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº1/2002 de 18 de fevereiro. 2002** Diretrizes - Formação de Professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12123-rcp003-12-pdf&category_slug=dezembro-2-pdf&Itemid=30192>. Acessado em: 21 mai.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678/2002: Grafia Braille para a Língua Portuguesa de 24 setembro . 2002**. Disponível em:<<https://www.fn-de.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/Institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>> Acessado em: 09 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.436/2002 de 24 abril. 2002: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acessado em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acessado em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **LEI Nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000**: promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>>. Acessado em: 21 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>>. Acessado em: 15 jun.2021.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Pública para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias>

=16690-política-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acessado em: 21 jun.2021.

BRASIL Ministério da Educação. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348>.Acessado em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm>. Acessado em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº 04/2014**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acessado em: 30ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 13.143 de 6 de Julho de 2015, Estatuto da Pessoa com Deficiência, Brasília, 2015**. BRASIL. MEC – Ministério da Educação. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_Docman&view=download&alias=9936-manual-orientacaoprogramaimplantaçãosalas-recursomultifuncionais&Itemid=30192>. Acessado em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**.Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acessado em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**.Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acessado em: 30 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Ministério da educação- Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação- Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/73321-mec-realiza-mudancas-para-aprimorar-processo-de-educacao>>. Acessado 01 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.465 2 de janeiro de 2019**. Ministério da educação- Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Disponível < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=67741>> em: Acessado em: 10 jun. 2021

BRASIL. IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2020. Disponível <<https://www.ibge.gov.br/>> Acessado em : 10 jun. 2021

BRASIL. INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Inep**. Disponível <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/inep-divulga-dados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2020>>. Acessado em: 20 ago. 2021

BRASIL. INEP. **Área de educação, pesquisas, estatística e indicadores do censo escolar**. Disponível <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisasestatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>> Acessado em: 20 ago.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acessado em: 01 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **SECADI/DPEE. Nota Técnica nº 04 de 23 de janeiro de 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04secadidpee23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acessado em: 1ago. 2021.

BRASIL. Ministério da educação. **Parecer homologado - Decreto Legislativo nº 6, de 28 de abril de 2020**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>>. Acessado em: 09 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da educação. **Parecer n. 05 de 28 abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19 Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acessado em: jun. 2021.

BRASIL. Ministério da educação. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934, DE 1º DE ABRIL DE 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Planalto: Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>> . Acessado em: mar. 2021.

CARVALHO, Elma Júlia G. de. **Gestão escolar: da centralização à descentralização**. Cadernos de Pesquisa em Educação, Vitória, a. 9, v. 18, n. 36, p. 39-59, jul./dez. 2012.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos is**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DIAS, Joelson et al. (Ed.). **Novos comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Presidência da República, Secretaria de Direitos Humanos-SDH, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com

Deficiência-SNPD, 2014. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/v1/wp-content/uploads/2014/08/convencao-sdpcd-novos-comentarios.pdf>>. Acessado em 10 set 2021.

DIAS, Érika. A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 29, p. 565-573, 2021. Acessado em: 01 set. 2021.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-Setembro-de-2020-280529948>>. Acessado em: 10 ago. 2021.

DOE-RS. **Diário Oficial do Rio Grande do Sul**, 2021. Disponível em: <<https://www.diariooficial.rs.gov.br/>>Acessado em: 29 abr. 2021>. Acessado em: 12 ago. 2021.

FERRAZ, Kaliny. Governamentalidade, deficiência e educar: possibilidades da ética da amizade como resistência. 2020. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. FFC, Marília, 2020. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/194237>> Acessado em out. 2022.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1867820/mod_resource/content/1/FOUCAULT%20-%20Michel%20-%20A%20ordem%20do%20discurso.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FOUCAULT, M. **Em defesa da Sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **Governamentalidade**. In: MACHADO, Roberto (org.). *Microfísica do poder*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001. p. 277-293.

FOUCAULT, M. **Os anormais**: curso no College France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**. Trad. Eduardo Brandão. SP: Martins Fontes, 2008.

G1. CIÊNCIA E SAÚDE. **Organização Mundial da Saúde- OMS afirma que epidemia do Coronavírus COVID-19 está controlada no resto do mundo**. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jshd86G9PYQYGJLpJZqpJd/?format=html&lang=pt>>. Acessado em: 16 jul. 2021.

G1. GLOBO NEWS. **Denúncias de violência contra a criança e adolescente atingem maior patamar desde 2013.** 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2021/04/20/denuncias-de-violencia-contra-a-crianca-e-o-adolescente-atingem-maior-patamar-desde-2013.ghtml>>. Acessado em: 20 jul.2021.

GOMES, Candido. A.; SÁ. Susana. O. ; VÁZQUEZ-JUSTO. Enrique; COSTA-LOBO. Cristina. A Educação durante e depois da pandemia. **Ensaio : Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Disponível em:< <https://rensaio.wordpress.com/2021/09/01/a-educacao-durante-e-depois-da-pandemia/>>. Acessado em: 19 nov. 2021.

JANUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KRAEMER. Graciele M.; THOMA. Adriana S. **A Modulação das Condutas das Pessoas com Deficiência no Contexto Educacional Brasileiro de Inclusão.** Artigo da pesquisa de Doutorado, FURG, Porto Alegre, 2019.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão como prática de governamentalidade.** In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. (org.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 107-131.

LOPES, Maura; FABRIS, Eli H. **Inclusão & Educação.** 1 ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. (Coleção Temas & Educação)

LÜCK, Heloisa. **A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar.** Petrópolis: Vozes, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1999.

MOTA. F. D. L.; MENEZES, J. B. F. ; MOURA, F. N. S. Inclusão No Ensino Remoto: a percepção de uma intérprete de Libras. **Revista Triângulo.** Disponível em:< <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5169> >. Acessado em: 10 set. 2021. file:///C:/Documents/Downloads/akarwoski,+2-5169do cx.pdf

NICOLINI, C.; MEDEIRO, K. E. G. **Percepções e narrativas de estudantes da educação básica de Goiás sobre o ensino remoto emergencial.** In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA -PERSPECTIVAS WEB. 2020, 11., 2020, Ponta Grossa. Anais [...]. Ponta Grossa: ABEH, 2020. p. 1-13.

OLIVEIRA. A. C. P. ; CARVALHO. P. C. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação 2021.** Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jshd86G9PYQYGJLpJZqpJdC/?format=Html&lang=pt> > Acessado em: 17 jul.2021.

OLIVEIRA, H. F. M.; SILVA, R. F.; PEREIRA, V. A. Modos de aprender em tempos de pandemia: deficiências e importância da inclusão digital para alunos da rede pública 2021. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 7, e53410716610, 2021

(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i7.16610>

Disponível em: <https://www-periodicos-capes-govbr.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusc&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cHM6Ly9ybnA>. Acessado em: 10 set. 2021.

RAMOS, C.L. **Trajetórias escolar: o processo de in/exclusão de estudantes escolarizados pelo imperativo da inclusão**. (Dissertação Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação UFRGS 2014. Disponível <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/107977>> Acesso em: 28mar. 2021.

SARAIVA, K.; LOPES, M. C. Educação, inclusão e reclusão. **Currículo sem fronteiras**, 11(1), 14–33, 2011. Disponível em: <<https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no1/2.pdf>>. Acesso em 06 ago. 2021.

SARDAGNA, H. V. **Da institucionalização do anormal à inclusão escolar**. In: FABRIS, Eli H.; KLEIN, Rejane R. *Inclusão e Biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SARDAGNA, H. V. **Práticas normalizadoras na educação especial: um estudo a partir da rede municipal de Novo Hamburgo - RS (1950 a 2007)**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2086/HelenaVenitesSardagnaEducacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acessado em: 28 mar. 2019.

SARDAGNA, HELENA VENITES; FROZZA, TATIANE DE. Narrativas e práticas de governamentalidade: a perspectiva do docente sobre o aluno com deficiência. **Educação em Revista**, v. 35, 2019 e 188848. Epub 15-Jun-2019. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698188848>.

UNESCO. **Declaração de Salamanca 1994**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 19 abr. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e Pós-Modernidade: impasses e perspectivas. **Educação online PUCRJ**, 2005. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/8708/8708.PDF>> Acessado 12 jun 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Ecopolítica: um novo horizonte para a biopolítica. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, p. 31-49, 2014..Disponível em: < <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/4596>>. Acessado em 29 abr. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **verve. revista semestral autogestionária do Nu-Sol., n. 20, 2011.** Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/verve/article/view/14886>>. Acessado em: 24 ago, 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou Governamento. **Revista Currículo sem Fronteiras, [S.I.], dez 2005.** Disponível em: <<http://www.curriculoseMfronteiras.org/vol5iss2/articles/veiga-neto.pdf>>. Acessado em: 16 Ago. 2021.

VEIGA, Lígia Correa Lustosa da. **O papel do gestor no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.** Monografia (Especialização em Gestão Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9198/1/2014_LigiaCorreaLustosadaVeiga.pdf>. Acessado em: out. 2022.

ZAN, G. M. A. **Inclusão escolar: A experiência de alunos com deficiência em classes regulares de ensino 2015.** (Especialização em Gestão Escolar) – Santa Cruz do Sul, Unifersidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS Disponível <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/151702> > Acessado em:28 mar. 2021.

APÊNDICE - A**QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO**

1. A instituição teve/tem aluno com deficiência matriculado na escola, a partir de 2020?
 Sim
 Não

2. Se sim, houve participação nas aulas remotas/híbridas por parte dos alunos com deficiência?
 Sim
 Não

3. A instituição possui Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
 Sim
 Não

4. Se sim, houve Atendimento Educacional Especializado (AEE) remoto/híbrido aos alunos com deficiência?
 Sim
 Não

5. A ambiência escolar conta com acessibilidade arquitetônica e de materiais tecnológicos, metodológicos e outros?
 Sim
 Não

6. Os alunos com deficiência da escola tiveram/têm acesso à internet para participar das aulas remotas?
- () Sim
() Não
7. Os familiares e/ou responsáveis dos alunos com deficiência realizam as devolutivas das atividades propostas?
- () Sim
() Não
8. O isolamento social afeta o desenvolvimento pedagógico do aluno com deficiência?
- () Sim
() Não
9. Que diretrizes são dadas para o planejamento das atividades para os estudantes com deficiência no ensino remoto?
10. Que orientações são dadas para que os professores realizem suas aulas para alunos com deficiência em relação aos materiais disponibilizados nas plataformas digitais, como vídeos, audiodescrição, tradução de Libras e outros?
11. Que orientações são dadas para as avaliações dos alunos com deficiência durante o período das aulas remotas?
12. Os alunos com deficiência devem voltar (se não retornaram) para a escola quando as aulas presenciais retomarem durante a pandemia? Por quê?
13. Qual a sua visão como gestor em relação às práticas inclusivas e suas efetivações no momento pandêmico?
14. Há outro aspecto que gostaria de destacar em relação a este tema?

