

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIANA DE SOUZA ARIETA

INCLUSÃO E TRANSDISCIPLINARIDADE: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A
CONSTRUÇÃO DE UMA REDE DE APOIO AO PROFESSOR, NO CONTEXTO DOS ANOS
INICIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Porto Alegre
2022

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ESCOLA DE HUMANIDADES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIANA DE SOUZA ARIETA

**INCLUSÃO E TRANSDISCIPLINARIDADE: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA
A CONSTRUÇÃO DE UMA REDE DE APOIO AO PROFESSOR, NO CONTEXTO
DOS ANOS INICIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Porto Alegre
2022

Ficha Catalográfica

A698i Arieta, Mariana de Souza

Inclusão e Transdisciplinaridade : limites e possibilidades para a construção de uma rede de apoio ao professor, no contexto dos Anos Iniciais na Educação Básica / Mariana de Souza Arieta. – 2022.

113.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. José Luís Schifino Ferraro.

1. Educação Básica. 2. Educação Inclusiva. 3. Transdisciplinaridade. 4. Processos inclusivos. 5. Rede de apoio. I. Ferraro, José Luís Schifino. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

MARIANA DE SOUZA ARIETA

**INCLUSÃO E TRANSDISCIPLINARIDADE: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA
A CONSTRUÇÃO DE UMA REDE DE APOIO AO PROFESSOR, NO CONTEXTO
DOS ANOS INICIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. José Luís Schifino Ferraro

Porto Alegre
2022

Nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e, nesse vazio de ideias que acompanha a crise paradigmática, surge o momento oportuno das transformações. Um novo paradigma do conhecimento está emergindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações, estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos.

(MANTOAN, 2015, p. 21)

AGRADECIMENTOS

Agradecer é demonstrar gratidão. A presente dissertação é fruto de um processo, de uma caminhada árdua, iniciada junto com a pandemia da covid-19, e que não seria possível sem o apoio de algumas pessoas importantes nesta construção a muitas mãos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Luís Schifino Ferraro, pela acolhida, presença, disponibilidade, por não me deixar desistir e, sobretudo, pelos conhecimentos partilhados.

Agradeço aos membros da banca examinadora, professora Dra. Andréia Mendes e professor Dr. João Bernardes Rocha Filho, que aceitaram participar da qualificação do projeto de pesquisa e contribuíram com esta dissertação.

Agradeço à CAPES pela concessão da bolsa de mestrado e pela oportunidade de aperfeiçoamento pessoal e acadêmico.

Agradeço à minha família, por estar sempre ao meu lado e por compreender as minhas ausências, em especial ao meu companheiro Cássio e minha filha Rafaela.

À minha mãe Iara Tarragó de Souza (In Memoriam) pelo modelo de amor e força e por me ensinar a nunca desistir.

Ao meu pai, Antonio Carlos Arieta, agradeço pelo exemplo e por sempre me mostrar a importância do estudo nas nossas vidas.

À minha amiga Vivian Monteiro pelo incentivo, por sempre acreditar em mim e por me dar a confiança necessária para buscar esse desafio.

E por fim, mas não menos importante, agradeço aos colegas educadores que participaram desta pesquisa e à Direção do Colégio Marista Rosário, pelo apoio incondicional.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001” (“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”).

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, realizada entre os anos de 2020 e 2021, em contexto de pandemia da covid-19. Desta forma, os resultados explicitados tiveram como objetivo investigar os principais elementos facilitadores e limitadores para uma atuação transdisciplinar com vistas à promoção dos processos inclusivos, no contexto dos Anos Iniciais de uma escola regular de Educação Básica. O estudo objetivou identificar a compreensão atribuída à inclusão pela Rede Marista, bem como as orientações relacionadas aos processos inclusivos, conforme os documentos institucionais; descrever e analisar as ações que caracterizam o trabalho dos profissionais do Colégio Marista Rosário que atuam em processos inclusivos na escola, compreendendo como esses membros se articulam na condução do trabalho; e investigar como aspectos institucionais, técnicos, interpessoais e subjetivos influenciam na constituição de uma atuação transdisciplinar na condução dos processos inclusivos, analisando, especificamente, o papel dos Orientadores Educacionais na articulação do trabalho em equipe. Para tanto, optou-se por realizar um Estado do Conhecimento, visando buscar estudos acerca dos temas, contribuindo para a construção do referencial teórico; evidenciando o ineditismo e a relevância social da pesquisa. A presente dissertação aborda referenciais teóricos relacionados aos temas Inclusão e Transdisciplinaridade, e detalha as etapas da pesquisa realizada. Os dados coletados por meio da análise de documentos institucionais e de um questionário — pesquisa exploratória — foram analisados por meio dos pressupostos da Análise de Conteúdo de Lawrence Bardin (2011), que serviram de base para a construção de uma grade analítica, dando origem a um novo questionário, contendo afirmativas que foram classificadas por grau de concordância (Escala Lickert). A partir da análise dos resultados, percebeu-se que os elementos apontados pelos profissionais podem ser facilitadores ou limitadores para a atuação transdisciplinar em equipe, estando diretamente relacionados aos posicionamentos pessoais e institucionais, no que se refere à abertura pessoal, as relações interpessoais, a maturidade profissional e a hierarquia institucional. Tais elementos podem ser explorados nos diferentes contextos escolares, se a intenção for buscar uma cultura escolar mais inclusiva e menos excludente.

Palavras-chave: Educação Básica. Educação Inclusiva. Inclusão. Processos inclusivos. Transdisciplinaridade. Rede de apoio.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a qualitative research of the case study type, carried out between the years 2020 and 2021, in the context of a global pandemic, of covid-19. In this way, the explicit results were aimed to identify the comprehension attributed to inclusion by the Marist Network, as well as the guidelines related to inclusive processes, according to institutional documents, describe and analyze the actions that characterize the work of professionals at Colégio Marista Rosário who work in inclusive processes at school, understanding how these members articulate themselves when conducting work, explore how institutional, technical, interpersonal and subjective aspects influence the formation of a transdisciplinary performance when conducting inclusive processes, specifically analyzing the role of Educational Advisors in the articulation of teamwork. In order to achieve its intention, it was decided to carry out a State of Knowledge, aiming to seek studies on the themes, contributing to the construction of the theoretical framework and evidencing the originality and social relevance of the research. This dissertation addresses theoretical frameworks related to the themes of Inclusion and Transdisciplinarity and details the stages of the research carried out. The data collected through the analysis of institutional documents and a survey - exploratory research - were analyzed through the assumptions of Lawrence Bardin's Content Analysis (2011), which served as a foundation for the construction of an analytical grid, which gave rise to a new survey, containing statements classified by degree of agreement (Lickert's Scale). From the result analysis, it was noticed that the elements pointed out by the professionals, can be facilitators or constraint for the transdisciplinary performance in teams, being directly related to the personal and institutional placement, with regard to personal openness, interpersonal relationships, professional maturity and institutional hierarchy, that can be explored if the purpose is to seek a more inclusive and less excluding school culture.

Keywords: Basic education. Inclusive education. Inclusion. Inclusive processes. Transdisciplinarity. Support network.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Ano de Publicação	29
Figura 2 — Nível de Estudo das Pesquisas	29
Figura 3 — Percorso Metodológico	49
Figura 4 — Quadro Metodológico	50
Figura 5 — Esquema sobre o Desenvolvimento de uma Análise	53
Figura 6 — Gráfico de Funções Exercidas pelos Participantes	57
Figura 7 —Elementos Facilitadores	59
Figura 8 — Ocorrência das Categorias	60
Figura 9 — A Escola como Ambiente Inclusivo.....	62
Figura 10 — Grade Analítica	63
Figura 11 — Gráfico de Tempo de Atuação dos Participantes	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Exemplo de Bibliografia Sistematizada	28
Quadro 2 — Estrutura das Atividades	55
Quadro 3 — Categorias Iniciais Obtidas.....	60
Quadro 4 — Escala Lickert.....	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Teses e dissertações sobre Educação Inclusiva e Transdisciplinaridade	26
Tabela 2 — Bibliografia Categorizada/Categorias de Análise	31
Tabela 3 — Percepção do Nível de Atuação Transdisciplinar na Equipe	60
Tabela 4 — Formação Pessoal/Profissional/Acadêmica X Acolhimento	66
Tabela 5 — Formação Pessoal/Profissional/Acadêmica X Relação Família-Escola	67
Tabela 6 — Formação Pessoal/Profissional/Acadêmica X Gestão	68
Tabela 7 — Formação Pessoal/Profissional/Acadêmica X Comunidade Educativa.....	69
Tabela 8 — Formação Pessoal/Profissional/Acadêmica X Formação Continuada.....	69
Tabela 9 — Formação Pessoal/Profissional/Acadêmica X Matrizes Curriculares/Documents Institucionais.....	70
Tabela 10 — Questões Processuais e Logísticas X Acolhimento	71
Tabela 11 — Questões Processuais e Logísticas X Relação Família e Escola	71
Tabela 12 — Questões Processuais e Logísticas X Gestão	72
Tabela 13 — Questões Processuais e Logísticas X Comunidade Educativa	73
Tabela 14 — Questões Processuais e Logísticas X Formação Continuada	73
Tabela 15 — Questões Processuais e Logísticas X Matrizes Curriculares/Documents Institucionais.....	74
Tabela 16 — Relações Interpessoais X Acolhimento	75
Tabela 17 — Relações Interpessoais X Relação Família e Escola.....	75
Tabela 18 — Relações Interpessoais X Gestão	76
Tabela 19 — Relações Interpessoais X Comunidade Educativa.....	76
Tabela 20 — Relações Interpessoais X Formação Continuada.....	77
Tabela 21 — Relações Interpessoais X Matrizes Curriculares/Documents Institucionais ...	77
Tabela 22 — Abertura Pessoal X Acolhimento	78
Tabela 23 — Abertura Pessoal X Relação Família e Escola.....	79
Tabela 24 — Abertura Pessoal X Gestão	79
Tabela 25 — Abertura Pessoal X Formação Continuada.....	80
Tabela 26 — Abertura Pessoal X Matrizes Curriculares/Documents Institucionais.....	80
Tabela 27 — Maturidade Profissional X Acolhimento	81
Tabela 28 — Maturidade Profissional X Família e Escola	82
Tabela 29 — Maturidade Profissional X Gestão	82
Tabela 30 — Maturidade Profissional X Formação Continuada.....	83
Tabela 31 — Hierarquia Institucional X Acolhimento	84
Tabela 32 — Hierarquia Institucional X Família e Escola.....	84
Tabela 33 — Hierarquia Institucional X Gestão	85
Tabela 34 — Hierarquia Institucional X Comunidade Educativa	86
Tabela 35 — Hierarquia Institucional X Formação Continuada.....	86
Tabela 36 — Hierarquia Institucional X Matrizes Curriculares/Documents Institucionais..	87

LISTA DE SIGLAS

AEE — Atendimento Educacional Especializado

BDTD-IBICT — Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência em Tecnologia

LDBEN — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEEs — Necessidades Educacionais Especiais

ONU — Organização das Nações Unidas

PAEE — Público-Alvo da Educação Especial

PUCRS — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SOE — Serviço de Orientação Educacional

TEA — Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 ESTADO DO CONHECIMENTO	25
1.1 TRANSDISCIPLINARIDADE E INCLUSÃO: ESTADO DO CONHECIMENTO A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES NO ÂMBITO NACIONAL.....	25
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	35
2.1 A HISTÓRIA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	35
2.1.1 O que faz de uma Escola um Ambiente Inclusivo?	36
2.1.2 Rede Marista e Inclusão: da Compreensão à Prática, de acordo com os Documentos Institucionais	38
2.1.3 Rede de apoio na Educação Inclusiva na perspectiva da Orientação Educacional.	40
2.2 TRANSDISCIPLINARIDADE: CONTEXTUALIZAÇÃO, DEFINIÇÃO E INTERFACES COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	42
2.2.1 Atores dos Processos Inclusivos nos Colégios da Rede Marista	45
2.2.2 Transdisciplinaridade e Inclusão: Processos Inclusivos na Escola, Facilitadores e Limitadores para uma Atuação Transdisciplinar	47
3 PERCURSO METODOLÓGICO	49
3.1 CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO	49
3.1.1 Estratégia de Pesquisa	50
3.2 LOCAL E PARTICIPANTES	51
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	51
3.3.1 Documentos Institucionais	51
3.3.2 Questionários	52
3.4 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS	52
3.4.1 Pré-Análise	53
3.4.2 A Exploração do Material	54
3.4.3 Tratamento dos Resultados e Interpretação	54
3.5 CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA.....	54
3.6 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	55
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	56
4.1 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS	56
4.2 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO I — PESQUISA EXPLORATÓRIA.....	57
4.3 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO II	62
4.3.1 Formação Pessoal/Profissional/Acadêmica	64
4.3.2 Questões Processuais e Logísticas	70
4.3.3 Relações Interpessoais	74
4.3.4 Abertura Pessoal	78

4.3.5 Maturidade Profissional	81
4.3.6 Hierarquia Institucional	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS	93
ANEXO A — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	97
ANEXO B — Carta de Anuência.....	98
APÊNDICE A — Bibliografia Sistemizada	99
APÊNDICE B — Questionário I.....	106
APÊNDICE C — Grade de análise — Questionário II	109

INTRODUÇÃO

Observa-se a inclusão como pauta frágil na sociedade, acarretando políticas e legislações e, por extensão, refletindo nos ambientes escolares. No Brasil, atualmente, contamos com leis¹ que preveem a inclusão de todos os estudantes no ensino regular e que, desde sua edição e validade, têm ocasionado um aumento significativo de estudantes com deficiência nas escolas regulares, de modo que a formação de professores e a estrutura funcional das escolas nem sempre conseguem atender a demanda que surge a partir disso.

O ponto crítico da experiência brasileira relacionada à inclusão deve-se à “inversão dos fatores”, ou seja, nossa história de inclusão escolar não antecede a legislação relacionada à área. Enquanto esta avançou no sentido da assimilação do paradigma inclusivo, escolas e sistemas educacionais não possuem memórias de experiências de inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais (BEYER, 2009, p. 75). Tornou-se necessária a criação de políticas e práticas para dar conta dos preceitos legais impostos, decorrentes de fragilidades que se apresentavam nos diferentes espaços escolares.

Nesse contexto, uma das perguntas a se fazer é se os profissionais da educação receberam formação suficiente e, em caso positivo, como articulam os diferentes saberes para promover a inclusão de pessoas com deficiência às classes regulares. Muitos são os atores envolvidos nos processos inclusivos no contexto da escola, porém comumente atuam em suas áreas específicas e pouco dialogam com diferentes áreas, não olhando para o sujeito como um ser único e não divisível em “caixas” — seguindo a lógica da racionalidade disciplinar. “Mas se resolvermos agir agora, evitando uma postura de complacência com o ritmo lento das transformações que se fazem imperativas, então um caminho é a transdisciplinaridade” (ROCHA FILHO; BASSO; BORGES, 2007, p. 35). Não como algo a ser instituído imediatamente, mas através de mudanças a curto, médio e longo prazo, mediante a abertura das pessoas e das instituições escolares para um modelo mais cooperativo.

Ao longo de minha trajetória de formação e atuação como Pedagoga e Orientadora Educacional em diferentes instituições de ensino, percebo um significativo aumento de casos de estudantes público-alvo da Educação Especial² chegando às escolas regulares. Na mesma

¹ No Brasil, desde 1996, esse processo vem ocorrendo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no capítulo V, artigo 58, a qual definiu a Educação Especial como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

² De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, em seu primeiro parágrafo, com a Resolução n. 4 de 2009 e com o Decreto n. 7611 de 2011, público-alvo da Educação Especial são as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

proporção, vejo professores disponíveis, abertos para acolher esses estudantes, mas com muitas preocupações e incertezas frente aos desafios que são apresentados pela inclusão. Ainda, entre os colegas, não é incomum a fala sobre o fato dos cursos de graduação — principalmente as licenciaturas — não prepararem seus estudantes para lidar com a diversidade, quase como uma tentativa para justificar o injustificável. Entendo que assim como nenhum pai, mãe ou responsável está preparado para lidar com uma criança com deficiência — que, no entanto, precisa ser atendida em suas necessidades —, na escola não há de ser diferente: o que não significa que esses profissionais devem ser deixados à mercê de suas preocupações, sem nenhum tipo de apoio pedagógico ou psicopedagógico.

Logo, para iniciar o diálogo acerca dos temas propostos, acredito ser importante definir alguns conceitos, como o de *transdisciplinaridade* e de *inclusão escolar*; que passam a se constituir como os dois aspectos centrais desta dissertação.

A *inclusão escolar* pode ser definida como a possibilidade de uma “[...] educação de boa qualidade para todos e com todos buscando-se meios e modos de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, indistintamente” (CARVALHO, 2016, p. 67). Porém, para que possamos remover as possíveis barreiras que impedem um processo inclusivo efetivo, se faz necessário que todos estejam envolvidos no processo — professores, equipes pedagógicas, profissionais externos, famílias — e integrados, agregando saberes para o pleno desenvolvimento do estudante.

Considerar uma efetividade atribuída à inclusão escolar significa que sua elaboração deve partir de uma multiplicidade de sujeitos envolvidos no processo, de diferentes mãos; de indivíduos que se associam de maneira colaborativa, ponderando os profissionais que complementam uns o trabalho dos outros e em consonância com as famílias. Segundo Beyer (2009, p. 79), “o projeto inclusivo não é ação de apenas um profissional da educação”.

E essa multiplicidade abre espaço para a *transdisciplinaridade*, que, segundo Sommerman (2006, p. 44), teve a sua primeira definição dada por Jean Piaget como uma etapa superior à das relações interdisciplinares, não se contentando em encontrar interações ou reciprocidades, mas formando um sistema total, sem fronteira entre essas disciplinas.

A inclusão na escola requer dedicação e engajamento de todos, desde a portaria até a sala de aula, produzindo diferentes níveis de atenção e acolhimento. Mas o que move os profissionais das escolas na busca por uma educação mais inclusiva?

O movimento que caracteriza nossa vida torna alguns encontros viáveis, possíveis. Mas essa viabilidade, na maioria das vezes, não pode ser concebida *a priori* e nem planejada. Ela é

uma das decorrências possíveis da imprevisibilidade que constitui o ser humano (BAPTISTA, 2009, p. 154).

Em alguns casos, essa abertura é natural, intrínseca. Em outros, é uma consequência das vivências, considerando que as nossas experiências nos constituem enquanto pessoa e profissional — o que pode ser percebido a partir de Moraes (2015, p. 37), quando afirma que “nosso mundo é criado com o outro, é vivenciado em comunhão com o outro e, dessa forma, as estratégias individualistas de aprendizagem ou, então, a criação de cenários de competitividade que se monta em educação não fazem o menor sentido”.

Destarte, ressalto que a importância que atribuo a este tema, como profissional e pesquisadora da educação, se encontra em minha própria constituição subjetiva, tendo raízes no âmbito familiar, através de um primo, cujo diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi realizado tardiamente — após passagens por diferentes especialistas. Soma-se a isso um longo momento de negação familiar e uma série de episódios de rejeição em diferentes instituições de ensino, até ser encaminhado e acolhido em uma escola especial do município de Porto Alegre. Desde então, despertei meu interesse pela busca de alternativas na promoção de processos inclusivos em diferentes contextos, sobretudo no ambiente escolar, no qual atuo e acredito que meu trabalho faça a diferença. Nesse sentido, a educação deve ser abordada como um processo permanente de ação transformadora, como uma forma de resgatar a dignidade de todo e qualquer ser humano (MORAES, 2015, p. 19).

Em 2015, recebi o primeiro estudante com TEA na escola em que atuo e, desde então, tenho me dedicado a pesquisar e auxiliar cada estudante, família e educador que por mim passam, de maneira individualizada. Acredito que tenho muito a contribuir com a realidade escolar na qual estou inserida, na busca por uma cultura cada vez mais inclusiva e não fragmentada, defendendo a implicação de todos quando se trata de pensar os processos inclusivos.

Cabe salientar que a presente pesquisa foi desenvolvida em um contexto de pandemia mundial de covid-19, período em que ocorreu o fechamento das escolas e foram adotadas medidas de isolamento social — o que acabou por evidenciar ainda mais as exclusões, sejam educacionais ou não. Em março de 2020, os órgãos competentes definiram pelo cancelamento das aulas presenciais, demandando dos educadores uma pronta resposta e ações, garantindo a continuidade dos processos de ensino e de aprendizagem de maneira remota (on-line).

A partir disso, esboço minha pergunta de pesquisa: *quais são os principais elementos facilitadores e limitadores para uma atuação transdisciplinar, com vistas à promoção dos processos inclusivos, no contexto da escola regular?* A partir dela, o objetivo geral desta

dissertação consiste em analisar quais são os principais elementos facilitadores e limitadores para uma atuação transdisciplinar, com vistas à promoção dos processos inclusivos, no contexto da escola regular.

Nesse sentido, os objetivos específicos desta dissertação correspondem a:

- Identificar a compreensão atribuída à inclusão pela Rede Marista, bem como as orientações relacionadas aos processos inclusivos, conforme os documentos institucionais;
- Descrever e analisar as ações que caracterizam o trabalho dos profissionais do Colégio Marista Rosário que atuam em processos inclusivos na escola, compreendendo como esses membros se articulam na condução do trabalho;
- Investigar como aspectos institucionais, técnicos, interpessoais e subjetivos influenciam na constituição de uma atuação transdisciplinar na condução dos processos inclusivos, analisando, especificamente, o papel dos Orientadores Educacionais na articulação do trabalho em equipe.

Para atender aos objetivos específicos, foram elencadas algumas questões de pesquisa correspondentes.

- Como a Rede Marista compreende a inclusão escolar?
- De que forma a Rede Marista auxilia na formação e orienta os educadores frente aos processos inclusivos?
- Quais são as ações que caracterizam o trabalho dos profissionais que atuam diretamente junto aos processos inclusivos na escola (professor AEE, Orientador Educacional, Coordenador Pedagógico, coordenador de turno, monitor de aprendizagem de turno regular)?
- Como esses membros se articulam na condução do trabalho e quais perspectivas de atuação predominam (multidisciplinar, interdisciplinar e/ou transdisciplinar)?
- De que forma os aspectos institucionais, técnicos, interpessoais e subjetivos influenciam na constituição de uma atuação transdisciplinar na condução dos processos inclusivos?
- Como os Orientadores Educacionais podem atuar na articulação do trabalho em equipe?
- Quais as contribuições de uma atuação transdisciplinar para o trabalho do professor titular?

A presente pesquisa busca conhecer os anseios, as frustrações, os temores, os olhares e os possíveis intercâmbios, à luz da transdisciplinaridade, que venham a produzir as

transformações necessárias e que promovam uma inclusão escolar possível, no espaço da escola. Nesse sentido, Jardim (2014, p. 69) corrobora:

A transdisciplinaridade tem como finalidade uma abordagem científica visando a unidade de conhecimento, procurando o entrelaçamento de várias disciplinas, e uma fenda de todas elas para estimular a uma transcendentalização. Não podemos esquecer que a transdisciplinaridade não constitui uma religião, nem uma filosofia, muito menos uma metafísica.

Considerando a possibilidade de um trabalho em equipe inspirado na transdisciplinaridade, muitas são as barreiras que podem impedir essa forma de atuação no contexto escolar, como a própria estrutura hierárquica das escolas, a formação dos profissionais que nela atuam, as subjetividades — considerando a necessidade de reforma do pensamento e de predisposição para que essa atuação se efetive. E é nesse sentido que se entendeu a importância de buscar achados que contribuíssem para a construção de uma pesquisa que consiga integrar todos os temas, na busca por uma Educação Inclusiva efetiva nos contextos escolares. Para isso, foi realizado um processo de construção do estado do conhecimento, a fim de conhecer o que já foi escrito a respeito da temática e dos contextos nos quais os pesquisadores estavam inseridos.

Acredita-se na importância de, gradativamente, promover reflexões que levem a uma mudança de pensamentos e ações, que venham a qualificar e tornar mais fluídos os processos inclusivos.

Podemos sonhar, defender uma utopia, estabelecer metas que signifiquem a gradual metamorfose de educadores, escolas, famílias e alunos em sujeitos ativos, participantes, criativos no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino (BEYER, 2005, p. 90).

Para buscar uma mudança nos contextos de uma educação inclusiva que, tendo em vista suas estruturas e organização hierárquica, de alguma forma ainda fragmentam o sujeito e as intervenções, se faz necessária e urgente a revisão das práticas individuais e coletivas. Estamos sempre em formação, inacabados, e isso é o que nos move; isso é o que me move enquanto pessoa e profissional: a certeza de não saber tudo e de querer sempre saber mais.

A partir da questão motivadora e dos objetivos estabelecidos nesta pesquisa, a presente dissertação está organizada em cinco capítulos. A

INTRODUÇÃO apresenta a delimitação do tema de pesquisa, a justificativa de escolha do tema e sua relevância social, apresentando a questão motivadora da pesquisa, bem como os objetivos estabelecidos.

O primeiro capítulo, o **Erro! Fonte de referência não encontrada.**, teve como objetivo apresentar os trabalhos já produzidos na área pesquisada, buscando compreender a contribuição social do presente estudo, além de analisar as metodologias utilizadas, os autores citados como referências, entre outros aspectos relevantes para a pesquisa.

O segundo capítulo, a 1 ESTADO DO CONHECIMENTO

1.1 TRANSDISCIPLINARIDADE E INCLUSÃO: ESTADO DO CONHECIMENTO A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES NO ÂMBITO NACIONAL

A fim de fazer um mapeamento em relação aos estudos já publicados sobre a atuação transdisciplinar com vistas aos processos inclusivos no contexto da escola regular, realizou-se, no período de maio de 2020 a setembro de 2020, uma revisão sistemática da literatura, que envolveu teses e dissertações encontradas na base de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

De acordo com Morosini e Nascimento (2015):

O estado de conhecimento tem sido pouco utilizado no Brasil, pois ele implica num domínio do campo em estudo pelo pesquisador: entende-se por domínio do campo o conhecimento dos paradigmas que perpassam o tema, a trajetória deste tema como objeto de estudo, o conhecimento das diferentes fontes de publicação, bem como, no caso brasileiro, a política que norteia a produção científica e seus canais de disseminação. Isto implica em analisar também a gestão do campo científico.

Tomando como referência o conhecimento do campo de estudo e construção do *corpus* de análise, foi direcionada a busca por dissertações e teses que fossem ao encontro dos temas “transdisciplinaridade e inclusão”. Com a intenção de encontrar o máximo de estudos ofertados nesse campo, não foi aplicado nenhum filtro na busca, nem estipulado um período das publicações, apenas usou-se aspas na busca pelos termos compostos elencados e foram estipulados alguns critérios de seleção para o *corpus* de análise.

Foram consideradas as produções acadêmicas brasileiras cadastradas na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses. Quanto aos descritores utilizados na busca, portanto, optou-se por estudos relacionados aos *processos inclusivos*, utilizando-se as seguintes palavras-chave: *inclusão*, *educação inclusiva* e *educação especial*. E, por estudos relacionados à

transdisciplinaridade e ao *trabalho em equipe*, utilizou-se as palavras-chave: *trabalho em equipe*, *rede de apoio*, *transdisciplinaridade*, *transdisciplinar*, *multidisciplinaridade*, *multidisciplinar interdisciplinaridade*, *interdisciplinar*. As palavras do primeiro e do segundo bloco foram combinadas entre si (ex. *inclusão + trabalho em equipe*; *inclusão + rede de apoio* etc.), e cada par foi vinculado a todos os campos de busca dos trabalhos. Foram utilizados diferentes termos, em virtude da diversidade conceitual encontrada nas áreas pesquisadas.

Os resumos dos estudos encontrados, a partir destes descritores, foram lidos e selecionaram-se apenas aqueles que: 1) discorressem sobre os processos inclusivos no contexto da escola regular; 2) ocorressem em qualquer etapa de ensino; 3) não envolvessem somente sujeitos público-alvo da Educação Especial e; 4) enfocassem o trabalho em equipe, ainda que utilizando conceitos diversos.

É importante ressaltar que os estudos excluídos nessa seleção eram repetidos ou tratavam de temáticas relacionadas aos processos inclusivos, mas que não eram oriundos do contexto da escola regular ou não tinham relação com o trabalho em equipe. Muitas das teses e dissertações encontradas com esses descritores traziam apenas alguma citação relacionada às temáticas, sendo que o estudo, no geral, tratava de assuntos diferentes aos de interesse no presente projeto. Todos os estudos estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 — Teses e dissertações sobre Educação Inclusiva e Transdisciplinaridade

DESCRITORES	LOCAL DE BUSCA	BUSCA	ENCONTRADOS	UTILIZADOS
“Educação Inclusiva” and transdisciplinaridade	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	2	0
“Educação Inclusiva” and transdisciplinar	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	7	0
“Educação Inclusiva” and Multidisciplinaridade	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	1	0
“Educação Inclusiva” and Multidisciplinar	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	25	0
“Educação Inclusiva” and Interdisciplinaridade	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	14	0

“Educação Inclusiva” and Interdisciplinar	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações UFMG	Geral	40	1
“Educação Inclusiva” and trabalho em rede	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	270	1
“Educação Inclusiva” and “trabalho em equipe”	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	10	1
“Educação Inclusiva” and trabalho em equipe	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	87	6
“Educação Inclusiva” and “rede de apoio”	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	10	0
“Educação Inclusiva” and equipe	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	127	1
Inclusão and transdisciplinaridade	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	18	0
Inclusão and transdisciplinar	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	57	0
Inclusão and multidisciplinaridade	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	13	0
Inclusão and multidisciplinar	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	234	0
Inclusão and interdisciplinaridade	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	126	0
“Educação especial” and transdisciplinaridade	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	3	0
“Educação especial” and transdisciplinar	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	12	0

“Educação especial” and multidisciplinaridade	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	1	0
“Educação especial” and multidisciplinar	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	34	2
“Educação especial” and interdisciplinaridade	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	21	0
“Educação especial” and interdisciplinar	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	56	0
“Educação especial” and “trabalho em equipe”	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	9	0
“Educação especial” and “trabalho em rede”	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	1	0
“Educação especial” and “rede de apoio”	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	25	1
TOTAL	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	1.203	13

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

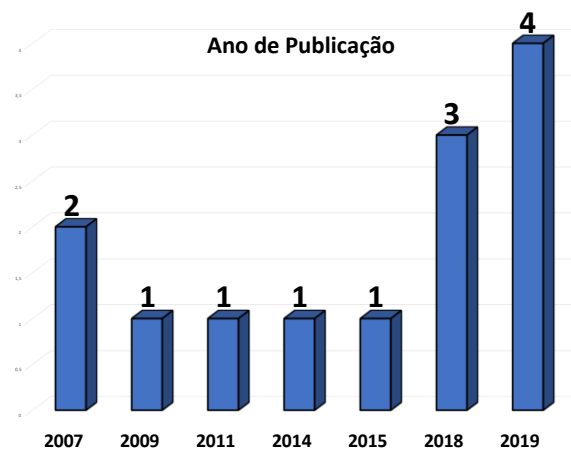
As 13 teses e dissertações selecionadas foram analisadas e sistematizadas através de informações como ano de defesa, autor, título, nível, metodologia, participantes e resultados, conforme exemplo no Quadro 1. No apêndice A, apresenta-se a tabela sistematizada de todas as bibliografias tomadas como referência.

Quadro 1 — Exemplo de Bibliografia Sistematizada

N.	Ano	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados	Participantes
6	2015	Educação inclusiva: desafios e possibilidades de uma escola aberta para todos.	Dissertação Mestrado profissional	Compreender como ocorre o atendimento a alunos com deficiência matriculados em uma escola da rede estadual de ensino regular, em Minas Gerais, a partir do 6º ano de escolaridade.	Qualitativa, através de revisão bibliográfica, análise documental, entrevistas semiestruturadas e grupo focal.	Foi possível retratar o desafio enfrentado pela equipe gestora ao lidar com a diversidade humana, no cotidiano da escola, bem como possibilidades de superá-lo, a partir do envolvimento de todos os participantes da comunidade escolar. Possíveis caminhos a serem seguidos para a consolidação de uma educação inclusiva e a melhoria do atendimento ofertado aos alunos com deficiência são apresentados por meio de um Plano de Ação Educacional.	Estudantes, professores e famílias de Anos Finais e Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pela autora (2020), adaptada de Morosini e Nascimento (2015).

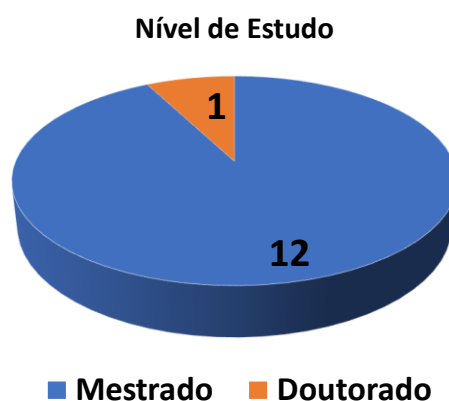
As teses e dissertações encontradas foram publicadas em um período de 12 anos, sendo que o estudo com data mais antiga é do ano de 2007 e os mais atuais e de maior número são do ano de 2019. Os anos que registraram uma menor frequência de estudos foram 2009, 2011, 2014 e 2015, todos com um estudo, e os anos de 2007, 2018 e 2019 com maior frequência, sendo dois, três e quatro estudos, respectivamente, conforme Figura 1.

Figura 1 — Ano de Publicação

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No que diz respeito aos 13 estudos selecionados, 12 correspondem ao nível de mestrado, e somente um estudo corresponde ao nível de doutorado, de acordo com a Figura 2.

Figura 2 — Nível De Estudo Das Pesquisas



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Em relação ao programa de pós-graduação, predominaram estudos advindos de Programas de Pós-Graduação em Educação, que totalizam nove estudos, e os demais estudos são oriundos de Programas de Pós-Graduação em Ciências e Letras, Linguística e Ciências Médicas.

Os estudos, em sua maioria, foram desenvolvidos fora do estado do Rio Grande do Sul, totalizando 10 estudos em diferentes estados e universidades, tendo maior prevalência no estado de São Paulo. Os estudos realizados no Rio Grande do Sul são oriundos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Todos os estudos encontrados são de abordagem qualitativa, a partir de diferentes metodologias, como estudo de caso, etnografia, pesquisa-ação, fazendo uso de diferentes ferramentas de coleta e análise dos dados. Quanto aos participantes das pesquisas, em 11 estudos foram professores (ABRANTES, 2007; MACIEL, 2007; VASCONCELOS, 2011; KOBAYASHI, 2009; PATTUZZO, 2014; FERREIRA, 2015; SILVA, C. L., 2018; CALHEIROS, 2019; NASCIMENTO, 2019; ROSALEN, 2019; VICARI, 2019), em quatro foram estudantes (ABRANTES, 2007; PATTUZZO, 2014; FERREIRA, 2015; CALHEIROS, 2019), em sete a equipe pedagógica e de gestão (ABRANTES, 2007; KOBAYASHI, 2009; VASCONCELOS, 2011; PATTUZZO, 2014; SANTOS, 2018; SILVA, A. M., 2018; SILVA, C. L., 2018; CALHEIROS, 2019; NASCIMENTO, 2019; ROSALEN, 2019), e dois estudos envolveram as famílias (FERREIRA, 2015; CALHEIROS, 2019). Nove dos treze estudos tiveram mais de um público como participante (ex. estudantes e professores, estudantes e equipe gestora, professores e equipe de gestão etc.).

Após definir o *corpus* de análise, os passos subsequentes foram realizados através dos pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e envolveram a leitura flutuante dos textos e a construção das bibliografias anotada, sistematizada e categorizada (MOROSINI;

NASCIMENTO, 2015). A construção da categorização apoiou-se na proposição de possíveis categorias emergentes. A ideia de realizar uma categorização a partir das dissertações selecionadas para comporem o estado do conhecimento surgiu para identificar um possível direcionamento na percepção dos trabalhos em relação ao modo como os pesquisadores se relacionam com as temáticas da transdisciplinaridade e da inclusão.

A Tabela 2, denominada como Bibliografia Categorizada (MOROSINI; NASCIMENTO, 2015), apresenta a frequência de estudos em cada categoria e a dimensão que abrange cada estudo.

Tabela 2 — Bibliografia Categorizada/Categorias de Análise

Categorias	Dimensão	Número de Estudos
<i>Práticas inclusivas no contexto da escola regular</i>	Estudos que analisam as práticas inclusivas, suas possibilidades e limitações para a efetividade da inclusão escolar, através de diferentes interfaces que promovam o trabalho em equipe.	6
<i>Formação docente e os processos inclusivos</i>	Estudos que focalizam a importância da formação continuada docente no que tange ao atendimento de estudantes com deficiência ou com alguma necessidade educativa especial, bem como a relevância da articulação com a equipe multidisciplinar e de gestão.	3
<i>Educação Inclusiva e o trabalho em equipe</i>	Estudos que têm como foco principal a importância do trabalho em equipe para uma inclusão efetiva no contexto da escola regular.	4

Fonte: elaborada pela autora (2021).

A categoria “*Práticas inclusivas no contexto da escola regular*” emergiu a partir do agrupamento de estudos cujo objetivo era analisar as práticas das instituições de ensino e dos professores que atuam junto a alunos com público-alvo da Educação Especial na sala de aula do ensino regular. A essência desses estudos parte do pressuposto de discutir práticas no contexto da escola, que viabilizam uma inclusão efetiva, considerando o trabalho em equipe como algo fundamental frente aos desafios, aos enfrentamentos necessários e às possibilidades existentes. Todos os estudos selecionados refletem a importância de práticas integradas entre diferentes profissionais, que promovam suporte através de um trabalho em equipe.

Nessa categoria, dois estudos enfocaram a Educação Infantil e os Anos Iniciais, um estudo os Anos Finais, um estudo os Anos Finais e o Ensino Médio, e dois estudos não especificaram o nível de ensino.

Abrantes (2007, p. 16), aponta que:

[...] a questão que se apresenta já não é mais a reflexão e discussão sobre as escolas e se estas estão em condições de receber estes alunos, ou mesmo a posição dos profissionais e professores frente à nova legislação, mas sim, a partir da lei já estabelecida, empenhar todos os esforços possíveis em termos de estudo, trocas e prática, objetivando a implantação desta nova lei de forma que seus objetivos sejam realmente alcançados.

A autora reflete acerca da legislação vigente e da necessidade de uma reformulação no sistema educacional como um todo, que tenha como projeto maior o trabalho com a diversidade, com as diferenças cada vez mais presentes nas nossas salas de aula.

No entanto, é preciso considerar que a existência do direito no texto legal não é condição suficiente para sua aplicabilidade. Amplia-se o acesso à escola e se espera que ela esteja mais aberta e habilitada para acolher os alunos com deficiência. No entanto, garantir matrícula a eles em uma escola regular não implica que terão acesso a uma Educação que respeite suas limitações e, ao mesmo tempo, responsabilize-se por seu desenvolvimento escolar (NASCIMENTO, 2019, p. 20).

Maciel (2007, p. 10) traz em seu estudo que “a inclusão como resultado de um ensino de qualidade para todos, provoca e exige da escola novos posicionamentos”. Posicionamentos esses que vão desde as mudanças arquitetônicas quanto — e sobretudo — atitudinais.

Já em seus estudos, Ferreira (2015) afirma que a gestão escolar representa um papel muito importante no que se refere à inclusão, visto que enfrenta desafios, mas também carrega possibilidades de mudar a realidade escolar, promovendo o envolvimento de todos e, conseqüentemente, construindo uma cultura mais inclusiva. Corroborando tal afirmação, segundo Santos (2018, p. 17), “é necessário que haja clareza da equipe gestora quanto à adoção de estratégias que viabilizem as garantias de aprendizagem de seus educandos”.

Para Vicari (2019), assegurar somente a presença dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola regular, prestando um atendimento assistencialista e de cuidado, sem intencionalidade pedagógica, significa que a perspectiva de uma educação para todos não está sendo cumprida e, portanto, a inclusão escolar não está sendo efetiva.

Especificamente quanto ao trabalho em equipe, Mattos e Nuernberg (2011), Benitz e Domeniconi (2018), Glat e Blanco (2009), conforme citados por Vicari (2019, p. 138), “indicam como um fator de sucesso para a inclusão, o trabalho de caráter interdisciplinar, com atuação de outros profissionais como o psicólogo escolar, que oferece apoio e suporte às intervenções do professor de sala de aula regular e da Educação Especial”.

A categoria “*Formação docente e os processos inclusivos*” surgiu a partir de estudos que se propuseram a investigar o conhecimento docente no que tange à inclusão escolar, e a avaliar possibilidades de formação continuada que venham a instrumentalizar o professor para a sua atuação em sala de aula. Nesse processo, preconizam as parcerias estabelecidas, tanto com profissionais da escola, quanto profissionais externos e de outras áreas (equipe multidisciplinar) para o fortalecimento da Educação Inclusiva. Os estudos que integram essa categoria foram realizados com todos os níveis de ensino das escolas pesquisadas, exceto um estudo, que se restringiu a analisar o quinto ano dos Anos Iniciais.

Na introdução do seu estudo, Kobayashi (2009, p. 37) traz que:

Sobre as ações para a formação de professores, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), aponta como um dos objetivos, a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para assegurar a inclusão dos alunos no sistema educacional.

Aponta ainda que a formação de base dos professores não os prepara para lidar com as diversidades de aprendizagem e de desenvolvimento, não aprofundando os estudos sobre a

Educação Especial e, com isso, demandando formações complementares (KOBAYASHI, 2009). A equipe gestora deve priorizar as necessidades dos profissionais que atuam na escola, planejando momentos formativos que atendam as demandas, buscando desenvolver a cultura de uma escola inclusiva (SILVA, A., 2018). Para Vasconcelos (2011, p. 15), “A capacitação dos professores e uma interação efetiva com a equipe multidisciplinar irão torná-los poderosos direcionadores de seres humanos, aparentemente incapazes, a uma condição de exercício social e profissional pleno”.

A categoria “*Educação Inclusiva e o trabalho em equipe*” foi pensada a partir de estudos que trouxeram análises e proposições de uma atuação em equipe, articulando diferentes saberes e conceitos, entendendo o sujeito como único e não fragmentado, ressaltando a importância dessa integração para o sucesso dos processos inclusivos na escola. Os estudos desta categoria, exceto um que priorizou a pesquisa nos Anos Iniciais, focalizaram a escola como um todo, sem delimitar um único segmento/nível de ensino.

Rosalen (2019, p. 23) traz que “o professor se sente valorizado e apoiado por outros profissionais que podem somar conhecimentos e dividir angústias nas dificuldades”. Quem atua na escola sabe o quanto, por vezes, o professor se sente sozinho diante dos desafios que enfrenta na sala de aula. Desafios esses potencializados quando se fala em estudantes público-alvo da Educação Especial, ou mesmo estudantes com alguma necessidade educativa e que, nem sempre, o professor se sente preparado, instrumentalizado ou apoiado pela equipe e demais profissionais na escola.

O trabalho pedagógico precisa se constituir como um trabalho coletivo, voltado para a aprendizagem de todos os alunos. Para isso é necessário construir redes de relações criadas e mantidas na escola, com os diferentes profissionais, com a mediação do pedagogo, o profissional responsável em coordenar/articular as práticas pedagógicas (PATTUZZO, 2014, p. 179).

Apesar de, em seu estudo, focar no ensino público e na intersetorialidade, Calheiros (2019) reflete sobre a importância de existir uma rede de apoio que garanta o direito à educação do público-alvo da Educação Especial, não somente com o profissional do Atendimento Educacional Especializado, mas com uma rede composta por diferentes profissionais. O autor ressalta, ainda, que o trabalho em rede favorece a efetivação da inclusão escolar, possibilitando reuniões nas quais os atores envolvidos se relacionam, realizam trocas, identificam demandas, buscam soluções, constituindo-se em agentes transformadores.

Em sua totalidade, os estudos selecionados e analisados apontam para a escassez de achados que envolvessem a Educação Inclusiva e a transdisciplinaridade de maneira articulada.

No entanto, apontam para algumas necessidades vinculadas às temáticas. Referem a formação continuada como algo essencial para que ocorra o acolhimento, o atendimento e aprendizagem de todos os estudantes em suas especificidades. Abordam a importância de ações que coloquem em prática as questões que até então constam em textos da legislação vigente, bem como a necessidade de ampliarmos o olhar, compartilhando saberes e articulando conhecimentos, a fim de compreender o educando em sua totalidade e inteireza. Ao realizar o presente estudo, ficou evidente uma importante lacuna no que diz respeito à pesquisa sobre a possibilidade de uma atuação transdisciplinar com vistas aos processos inclusivos no ambiente da escola regular, o que motivou a busca por essa temática.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, está dividido em duas seções, sendo uma específica sobre Educação Inclusiva e outra sobre Transdisciplinaridade. A primeira seção apresenta a história e os desafios da Educação Inclusiva no Brasil; a explicação do que é Educação Inclusiva e como ela foi se estruturando histórica e legalmente no contexto brasileiro; propõe reflexões sobre o que faz de uma escola um ambiente inclusivo; evidencia os posicionamentos institucionais relacionados à inclusão e aborda o conceito de rede de apoio, na perspectiva da Orientação Educacional. A segunda seção aborda a contextualização, a definição e as interfaces da Transdisciplinaridade com a Educação Inclusiva; apresenta os atores envolvidos nos processos de inclusão escolar e apresenta possíveis limitadores e facilitadores para uma atuação transdisciplinar nos processos inclusivos da escola.

O terceiro capítulo, 3 PERCURSO METODOLÓGICO, descreve qual o tipo de pesquisa e as metodologias utilizadas, caracterizando os sujeitos da pesquisa e os instrumentos utilizados para a coleta de dados, assim como os métodos de análise empregados neste estudo.

O quarto capítulo apresenta os resultados, a partir da análise dos documentos institucionais e dos questionários realizados com os sujeitos da pesquisa.

O quinto capítulo expressa as considerações finais, evidenciando a relevância e as possibilidades de pesquisa, emergentes do estudo.

1 ESTADO DO CONHECIMENTO

1.1 TRANSDISCIPLINARIDADE E INCLUSÃO: ESTADO DO CONHECIMENTO A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES NO ÂMBITO NACIONAL

A fim de fazer um mapeamento em relação aos estudos já publicados sobre a atuação transdisciplinar com vistas aos processos inclusivos no contexto da escola regular, realizou-se, no período de maio de 2020 a setembro de 2020, uma revisão sistemática da literatura, que envolveu teses e dissertações encontradas na base de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

De acordo com Morosini e Nascimento (2015):

O estado de conhecimento tem sido pouco utilizado no Brasil, pois ele implica num domínio do campo em estudo pelo pesquisador: entende-se por domínio do campo o conhecimento dos paradigmas que perpassam o tema, a trajetória deste tema como objeto de estudo, o conhecimento das diferentes fontes de publicação, bem como, no caso brasileiro, a política que norteia a produção científica e seus canais de disseminação. Isto implica em analisar também a gestão do campo científico.

Tomando como referência o conhecimento do campo de estudo e construção do *corpus* de análise, foi direcionada a busca por dissertações e teses que fossem ao encontro dos temas “transdisciplinaridade e inclusão”. Com a intenção de encontrar o máximo de estudos ofertados nesse campo, não foi aplicado nenhum filtro na busca, nem estipulado um período das publicações, apenas usou-se aspas na busca pelos termos compostos elencados e foram estipulados alguns critérios de seleção para o *corpus* de análise.

Foram consideradas as produções acadêmicas brasileiras cadastradas na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses. Quanto aos descritores utilizados na busca, portanto, optou-se por estudos relacionados aos *processos inclusivos*, utilizando-se as seguintes palavras-chave: *inclusão*, *educação inclusiva* e *educação especial*. E, por estudos relacionados à *transdisciplinaridade* e ao *trabalho em equipe*, utilizou-se as palavras-chave: *trabalho em equipe*, *rede de apoio*, *transdisciplinaridade*, *transdisciplinar*, *multidisciplinaridade*, *multidisciplinar* *interdisciplinaridade*, *interdisciplinar*. As palavras do primeiro e do segundo bloco foram combinadas entre si (ex. *inclusão* + *trabalho em equipe*; *inclusão* + *rede de apoio* etc.), e cada par foi vinculado a todos os campos de busca dos trabalhos. Foram utilizados diferentes termos, em virtude da diversidade conceitual encontrada nas áreas pesquisadas.

Os resumos dos estudos encontrados, a partir destes descritores, foram lidos e selecionaram-se apenas aqueles que: 1) discorressem sobre os processos inclusivos no contexto da escola regular; 2) ocorressem em qualquer etapa de ensino; 3) não envolvessem somente sujeitos público-alvo da Educação Especial e; 4) enfocassem o trabalho em equipe, ainda que utilizando conceitos diversos.

É importante ressaltar que os estudos excluídos nessa seleção eram repetidos ou tratavam de temáticas relacionadas aos processos inclusivos, mas que não eram oriundos do contexto da escola regular ou não tinham relação com o trabalho em equipe. Muitas das teses e dissertações encontradas com esses descritores traziam apenas alguma citação relacionada às temáticas, sendo que o estudo, no geral, tratava de assuntos diferentes aos de interesse no presente projeto. Todos os estudos estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 — Teses e dissertações sobre Educação Inclusiva e Transdisciplinaridade

DESCRITORES	LOCAL DE BUSCA	BUSCA	ENCONTRADOS	UTILIZADOS
“Educação Inclusiva” and transdisciplinaridade	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	2	0
“Educação Inclusiva” and transdisciplinar	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	7	0
“Educação Inclusiva” and Multidisciplinaridade	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	1	0
“Educação Inclusiva” and Multidisciplinar	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	25	0
“Educação Inclusiva” and Interdisciplinaridade	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	14	0
“Educação Inclusiva” and Interdisciplinar	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações UFMG	Geral	40	1
“Educação Inclusiva” and trabalho em rede	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	270	1
“Educação Inclusiva” and “trabalho em equipe”	Biblioteca Digital Brasileira de	Geral	10	1

	Teses e Dissertações			
“Educação Inclusiva” and trabalho em equipe	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	87	6
“Educação Inclusiva” and “rede de apoio”	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	10	0
“Educação Inclusiva” and equipe	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	127	1
Inclusão and transdisciplinaridade	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	18	0
Inclusão and transdisciplinar	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	57	0
Inclusão and multidisciplinaridade	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	13	0
Inclusão and multidisciplinar	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	234	0
Inclusão and interdisciplinaridade	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	126	0
“Educação especial” and transdisciplinaridade	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	3	0
“Educação especial” and transdisciplinar	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	12	0
“Educação especial” and multidisciplinaridade	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	1	0
“Educação especial” and multidisciplinar	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	34	2
“Educação especial” and interdisciplinaridade	Biblioteca Digital Brasileira de	Geral	21	0

N.	Ano	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados	Participantes
6	2015	Educação inclusiva: desafios e possibilidades de uma escola aberta para todos.	Dissertação Mestrado profissional	Compreender como ocorre o atendimento a alunos com deficiência matriculados em uma escola da rede estadual de ensino regular, em Minas Gerais, a partir do 6º ano de escolaridade.	Qualitativa, através de revisão bibliográfica, análise documental, entrevistas semiestruturadas e grupo focal.	Foi possível retratar o desafio enfrentado pela equipe gestora ao lidar com a diversidade humana, no cotidiano da escola, bem como possibilidades de superá-lo, a partir do envolvimento de todos os participantes da comunidade escolar. Possíveis caminhos a serem seguidos para a consolidação de uma educação inclusiva e a melhoria do atendimento ofertado aos alunos com deficiência são apresentados por meio de um Plano de Ação Educacional.	Estudantes, professores e famílias de Anos Finais e Ensino Médio.

		Teses e Dissertações			
	“Educação especial” and interdisciplinar	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	56	0
	“Educação especial” and “trabalho em equipe”	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	9	0
	“Educação especial” and “trabalho em rede”	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	1	0
	“Educação especial” and “rede de apoio”	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	25	1
	TOTAL	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Geral	1.203	13

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

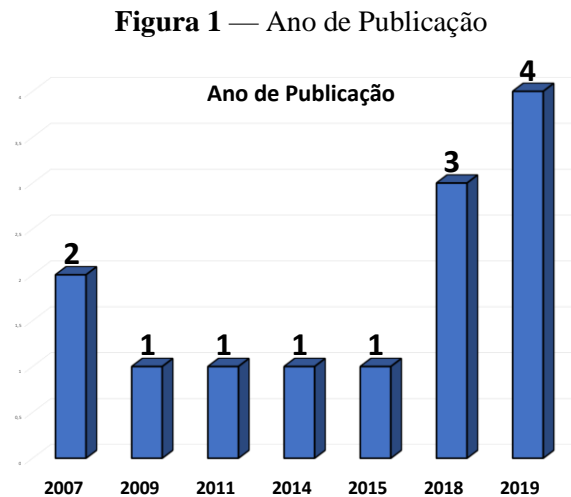
As 13 teses e dissertações selecionadas foram analisadas e sistematizadas através de informações como ano de defesa, autor, título, nível, metodologia, participantes e resultados, conforme exemplo no Quadro 1. No apêndice A, apresenta-se a tabela sistematizada de todas as bibliografias tomadas como referência.

Quadro 1 — Exemplo de Bibliografia Sistematizada

Fonte: Elaborado pela autora (2020), adaptada de Morosini e Nascimento (2015).

As teses e dissertações encontradas foram publicadas em um período de 12 anos, sendo que o estudo com data mais antiga é do ano de 2007 e os mais atuais e de maior número são do

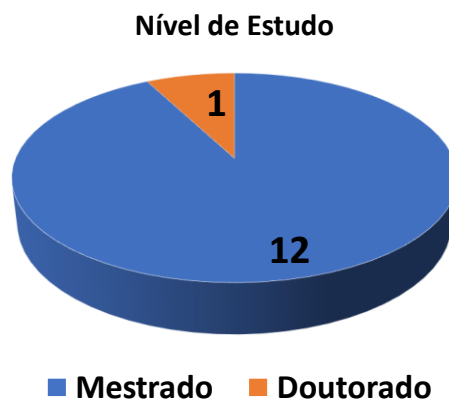
ano de 2019. Os anos que registraram uma menor frequência de estudos foram 2009, 2011, 2014 e 2015, todos com um estudo, e os anos de 2007, 2018 e 2019 com maior frequência, sendo dois, três e quatro estudos, respectivamente, conforme Figura 1.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No que diz respeito aos 13 estudos selecionados, 12 correspondem ao nível de mestrado, e somente um estudo corresponde ao nível de doutorado, de acordo com a Figura 2.

Figura 2 — Nível De Estudo Das Pesquisas



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Em relação ao programa de pós-graduação, predominaram estudos advindos de Programas de Pós-Graduação em Educação, que totalizam nove estudos, e os demais estudos são oriundos de Programas de Pós-Graduação em Ciências e Letras, Linguística e Ciências Médicas.

Os estudos, em sua maioria, foram desenvolvidos fora do estado do Rio Grande do Sul, totalizando 10 estudos em diferentes estados e universidades, tendo maior prevalência no estado de São Paulo. Os estudos realizados no Rio Grande do Sul são oriundos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Todos os estudos encontrados são de abordagem qualitativa, a partir de diferentes metodologias, como estudo de caso, etnografia, pesquisa-ação, fazendo uso de diferentes ferramentas de coleta e análise dos dados. Quanto aos participantes das pesquisas, em 11 estudos foram professores (ABRANTES, 2007; MACIEL, 2007; VASCONCELOS, 2011; KOBAYASHI, 2009; PATTUZZO, 2014; FERREIRA, 2015; SILVA, C. L., 2018; CALHEIROS, 2019; NASCIMENTO, 2019; ROSALEN, 2019; VICARI, 2019), em quatro foram estudantes (ABRANTES, 2007; PATTUZZO, 2014; FERREIRA, 2015; CALHEIROS, 2019), em sete a equipe pedagógica e de gestão (ABRANTES, 2007; KOBAYASHI, 2009; VASCONCELOS, 2011; PATTUZZO, 2014; SANTOS, 2018; SILVA, A. M., 2018; SILVA, C. L., 2018; CALHEIROS, 2019; NASCIMENTO, 2019; ROSALEN, 2019), e dois estudos envolveram as famílias (FERREIRA, 2015; CALHEIROS, 2019). Nove dos treze estudos tiveram mais de um público como participante (ex. estudantes e professores, estudantes e equipe gestora, professores e equipe de gestão etc.).

Após definir o *corpus* de análise, os passos subsequentes foram realizados através dos pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e envolveram a leitura flutuante dos textos e a construção das bibliografias anotada, sistematizada e categorizada (MOROSINI; NASCIMENTO, 2015). A construção da categorização apoiou-se na proposição de possíveis categorias emergentes. A ideia de realizar uma categorização a partir das dissertações selecionadas para comporem o estado do conhecimento surgiu para identificar um possível direcionamento na percepção dos trabalhos em relação ao modo como os pesquisadores se relacionam com as temáticas da transdisciplinaridade e da inclusão.

A Tabela 2, denominada como Bibliografia Categorizada (MOROSINI; NASCIMENTO, 2015), apresenta a frequência de estudos em cada categoria e a dimensão que abrange cada estudo.

Tabela 2 — Bibliografia Categorizada/Categorias de Análise

Categorias	Dimensão	Número de Estudos
<i>Práticas inclusivas no contexto da escola regular</i>	Estudos que analisam as práticas inclusivas, suas possibilidades e limitações para a efetividade da inclusão escolar, através de diferentes interfaces que promovam o trabalho em equipe.	6
<i>Formação docente e os processos inclusivos</i>	Estudos que focalizam a importância da formação continuada docente no que tange ao atendimento de estudantes com deficiência ou com alguma necessidade educativa especial, bem como a relevância da articulação com a equipe multidisciplinar e de gestão.	3
<i>Educação Inclusiva e o trabalho em equipe</i>	Estudos que têm como foco principal a importância do trabalho em equipe para uma inclusão efetiva no contexto da escola regular.	4

Fonte: elaborada pela autora (2021).

A categoria “*Práticas inclusivas no contexto da escola regular*” emergiu a partir do agrupamento de estudos cujo objetivo era analisar as práticas das instituições de ensino e dos professores que atuam junto a alunos com público-alvo da Educação Especial na sala de aula do ensino regular. A essência desses estudos parte do pressuposto de discutir práticas no contexto da escola, que viabilizam uma inclusão efetiva, considerando o trabalho em equipe como algo fundamental frente aos desafios, aos enfrentamentos necessários e às possibilidades existentes. Todos os estudos selecionados refletem a importância de práticas integradas entre diferentes profissionais, que promovam suporte através de um trabalho em equipe.

Nessa categoria, dois estudos enfocaram a Educação Infantil e os Anos Iniciais, um estudo os Anos Finais, um estudo os Anos Finais e o Ensino Médio, e dois estudos não especificaram o nível de ensino.

Abrantes (2007, p. 16), aponta que:

[...] a questão que se apresenta já não é mais a reflexão e discussão sobre as escolas e se estas estão em condições de receber estes alunos, ou mesmo a posição dos profissionais e professores frente à nova legislação, mas sim, a partir da lei já estabelecida, empenhar todos os esforços possíveis em termos de estudo, trocas e prática, objetivando a implantação desta nova lei de forma que seus objetivos sejam realmente alcançados.

A autora reflete acerca da legislação vigente e da necessidade de uma reformulação no sistema educacional como um todo, que tenha como projeto maior o trabalho com a diversidade, com as diferenças cada vez mais presentes nas nossas salas de aula.

No entanto, é preciso considerar que a existência do direito no texto legal não é condição suficiente para sua aplicabilidade. Amplia-se o acesso à escola e se espera que ela esteja mais aberta e habilitada para acolher os alunos com deficiência. No entanto, garantir matrícula a eles em uma escola regular não implica que terão acesso a uma Educação que respeite suas limitações e, ao mesmo tempo, responsabilize-se por seu desenvolvimento escolar (NASCIMENTO, 2019, p. 20).

Maciel (2007, p. 10) traz em seu estudo que “a inclusão como resultado de um ensino de qualidade para todos, provoca e exige da escola novos posicionamentos”. Posicionamentos esses que vão desde as mudanças arquitetônicas quanto — e sobretudo — atitudinais.

Já em seus estudos, Ferreira (2015) afirma que a gestão escolar representa um papel muito importante no que se refere à inclusão, visto que enfrenta desafios, mas também carrega possibilidades de mudar a realidade escolar, promovendo o envolvimento de todos e, conseqüentemente, construindo uma cultura mais inclusiva. Corroborando tal afirmação, segundo Santos (2018, p. 17), “é necessário que haja clareza da equipe gestora quanto à adoção de estratégias que viabilizem as garantias de aprendizagem de seus educandos”.

Para Vicari (2019), assegurar somente a presença dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola regular, prestando um atendimento assistencialista e de cuidado, sem intencionalidade pedagógica, significa que a perspectiva de uma educação para todos não está sendo cumprida e, portanto, a inclusão escolar não está sendo efetiva.

Especificamente quanto ao trabalho em equipe, Mattos e Nuernberg (2011), Benitz e Domeniconi (2018), Glat e Blanco (2009), conforme citados por Vicari (2019, p. 138), “indicam como um fator de sucesso para a inclusão, o trabalho de caráter interdisciplinar, com atuação de outros profissionais como o psicólogo escolar, que oferece apoio e suporte às intervenções do professor de sala de aula regular e da Educação Especial”.

A categoria “*Formação docente e os processos inclusivos*” surgiu a partir de estudos que se propuseram a investigar o conhecimento docente no que tange à inclusão escolar, e a avaliar possibilidades de formação continuada que venham a instrumentalizar o professor para a sua atuação em sala de aula. Nesse processo, preconizam as parcerias estabelecidas, tanto com profissionais da escola, quanto profissionais externos e de outras áreas (equipe multidisciplinar) para o fortalecimento da Educação Inclusiva. Os estudos que integram essa categoria foram realizados com todos os níveis de ensino das escolas pesquisadas, exceto um estudo, que se restringiu a analisar o quinto ano dos Anos Iniciais.

Na introdução do seu estudo, Kobayashi (2009, p. 37) traz que:

Sobre as ações para a formação de professores, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), aponta como um dos objetivos, a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para assegurar a inclusão dos alunos no sistema educacional.

Aponta ainda que a formação de base dos professores não os prepara para lidar com as diversidades de aprendizagem e de desenvolvimento, não aprofundando os estudos sobre a

Educação Especial e, com isso, demandando formações complementares (KOBAYASHI, 2009). A equipe gestora deve priorizar as necessidades dos profissionais que atuam na escola, planejando momentos formativos que atendam as demandas, buscando desenvolver a cultura de uma escola inclusiva (SILVA, A., 2018). Para Vasconcelos (2011, p. 15), “A capacitação dos professores e uma interação efetiva com a equipe multidisciplinar irão torná-los poderosos direcionadores de seres humanos, aparentemente incapazes, a uma condição de exercício social e profissional pleno”.

A categoria “*Educação Inclusiva e o trabalho em equipe*” foi pensada a partir de estudos que trouxeram análises e proposições de uma atuação em equipe, articulando diferentes saberes e conceitos, entendendo o sujeito como único e não fragmentado, ressaltando a importância dessa integração para o sucesso dos processos inclusivos na escola. Os estudos desta categoria, exceto um que priorizou a pesquisa nos Anos Iniciais, focalizaram a escola como um todo, sem delimitar um único segmento/nível de ensino.

Rosalen (2019, p. 23) traz que “o professor se sente valorizado e apoiado por outros profissionais que podem somar conhecimentos e dividir angústias nas dificuldades”. Quem atua na escola sabe o quanto, por vezes, o professor se sente sozinho diante dos desafios que enfrenta na sala de aula. Desafios esses potencializados quando se fala em estudantes público-alvo da Educação Especial, ou mesmo estudantes com alguma necessidade educativa e que, nem sempre, o professor se sente preparado, instrumentalizado ou apoiado pela equipe e demais profissionais na escola.

O trabalho pedagógico precisa se constituir como um trabalho coletivo, voltado para a aprendizagem de todos os alunos. Para isso é necessário construir redes de relações criadas e mantidas na escola, com os diferentes profissionais, com a mediação do pedagogo, o profissional responsável em coordenar/articular as práticas pedagógicas (PATTUZZO, 2014, p. 179).

Apesar de, em seu estudo, focar no ensino público e na intersetorialidade, Calheiros (2019) reflete sobre a importância de existir uma rede de apoio que garanta o direito à educação do público-alvo da Educação Especial, não somente com o profissional do Atendimento Educacional Especializado, mas com uma rede composta por diferentes profissionais. O autor ressalta, ainda, que o trabalho em rede favorece a efetivação da inclusão escolar, possibilitando reuniões nas quais os atores envolvidos se relacionam, realizam trocas, identificam demandas, buscam soluções, constituindo-se em agentes transformadores.

Em sua totalidade, os estudos selecionados e analisados apontam para a escassez de achados que envolvessem a Educação Inclusiva e a transdisciplinaridade de maneira articulada.

No entanto, apontam para algumas necessidades vinculadas às temáticas. Referem a formação continuada como algo essencial para que ocorra o acolhimento, o atendimento e aprendizagem de todos os estudantes em suas especificidades. Abordam a importância de ações que coloquem em prática as questões que até então constam em textos da legislação vigente, bem como a necessidade de ampliarmos o olhar, compartilhando saberes e articulando conhecimentos, a fim de compreender o educando em sua totalidade e inteireza. Ao realizar o presente estudo, ficou evidente uma importante lacuna no que diz respeito à pesquisa sobre a possibilidade de uma atuação transdisciplinar com vistas aos processos inclusivos no ambiente da escola regular, o que motivou a busca por essa temática.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica do presente estudo está dividida em dois grandes capítulos, que estão subdivididos em seções. O primeiro capítulo, intitulado “*A história e os desafios da Educação Inclusiva no Brasil*”, tem como intuito contextualizar a trajetória da Educação Inclusiva, apresentando um panorama geral tanto no que tange à legislação, quanto a como foi se constituindo no território brasileiro, e os desafios desde então enfrentados nos diferentes espaços, sobretudo escolares, para a garantia de práticas inclusivas efetivas. Propõe uma reflexão acerca dos fatores que podem tornar a escola um ambiente inclusivo, considerando desde o espaço físico, as pessoas, o currículo, a avaliação e as demais práticas. E, por fim, apresenta a concepção de Educação Inclusiva da Rede Marista, explicitando como a instituição compreende e operacionaliza os processos inclusivos em consonância com os documentos norteadores institucionais.

O segundo capítulo, “*Transdisciplinaridade: contextualização, definição e interfaces com a educação inclusiva*”, subdividido em duas seções, apresenta a definição de transdisciplinaridade, trazendo e propondo interfaces com a educação e com as práticas inclusivas. Considerando que a inclusão se faz a muitas mãos, através de um trabalho em equipe, que conte com diferentes profissionais de diferentes áreas, vislumbrando possibilidades de uma atuação transdisciplinar na prática pedagógica com estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto da escola regular.

A primeira seção descreve quem são os atores dos processos inclusivos nos Colégios Maristas, e como atuam individualmente, no trabalho em equipe na constituição de uma rede de apoio ao professor. Direciona para pensarmos em quem são e como se articulam esses diferentes atores envolvidos nos processos inclusivos escolares. A segunda seção aborda a relação entre a transdisciplinaridade e inclusão, e pressupõe a análise de quais são os fatores que podem facilitar ou limitar uma atuação transdisciplinar na escola. Propõe, ainda, uma reflexão acerca do papel do profissional da Orientação Educacional, como mediador neste processo de possível mudança, e forma de atuar em equipe.

2.1 A HISTÓRIA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A história da Educação Inclusiva no Brasil está diretamente relacionada com a trajetória da Educação Especial e da criação de instituições para cegos e surdos no século XIX, em 1850 e 1857, respectivamente. Foi somente em 1994, a partir da Declaração de Salamanca, resolução

da Organização das Nações Unidas (ONU), que a inclusão escolar passou a ser considerada. Esse documento, entre outras questões, afirma que: “Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994). Dessa forma, é possível perceber a educação inclusiva como benéfica a todos, e não somente às pessoas com deficiência, visto que sua principal premissa é o olhar para as especificidades de cada um. Até então, não se cogitava a possibilidade de as diferenças ocuparem o espaço na escola regular (FREITAS, 2018).

O percurso inclusivo iniciou em 1971, com as alterações na LDBEN de 1961, que definia, até então, tratamento especial e reforçava a ideia de classes e escolas especiais para as pessoas com deficiência. Em 1988, com a Constituição Federal, a Educação passou a ser um direito de todos, preferencialmente na rede regular de ensino, o que foi fortalecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, trazendo a obrigatoriedade da matrícula na rede regular. Quatro anos depois, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial reforça a separação, e em 1996 a LDBEN refere a necessidade de oportunidades educacionais adequadas. Em 1999, a Educação Especial foi definida como uma modalidade de ensino pela Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (THOMA; KRAEMER, 2017).

As legislações se tornaram conhecidas e cobradas pelos órgãos públicos; as famílias se estruturaram de modo a buscar o ensino regular, as escolas se mobilizaram para acolher os estudantes e suas diferentes necessidades. Mas será que, de fato, conseguimos tornar as escolas regulares espaços realmente inclusivos? O que faz de uma escola um ambiente inclusivo? Acolher a matrícula, permitir o acesso ao ambiente da sala de aula, promover mudanças na estrutura arquitetônica da escola? Esses são apenas alguns pontos a serem cumpridos e observados. No entanto, a inclusão de estudantes com deficiência é muito mais do que isso. Tornar uma escola inclusiva é criar uma cultura inclusiva, é promover o acesso, a inclusão e a permanência de todos (COLÉGIOS E UNIDADES SOCIAIS DA REDE MARISTA. GERÊNCIA EDUCACIONAL, 2018).

2.1.1 O que faz de uma Escola um Ambiente Inclusivo?

Para que uma escola seja considerada inclusiva, se faz necessário um trabalho que contemple a todos, e a todas as esferas dos processos educacionais e da comunidade educativa, desde o primeiro acesso do estudante e da sua família à instituição, ao acolhimento e atendimento a eles destinados, o currículo escolar, a implicação com os processos de

aprendizagem, as relações interpessoais, a relação família e escola, a comunidade e, sobretudo, práticas de gestão que favoreçam o acesso, a inclusão e a permanência de todos.

Ao chegar em uma nova escola, as famílias esperam se sentir seguras e acolhidas. Esperam não encontrar olhares de julgamento, de lamento ou de estranhamento; esperam sentir, na instituição e nos profissionais, o desejo em acolher e atender as necessidades das crianças e jovens. Nesse momento, nem sempre é possível se estabelecer uma relação saudável, transparente e de confiança. Geralmente, ao se falar de estudantes com deficiência, esse primeiro contato já será decisivo, e, por isso, a necessidade de formar a todos, desde, por exemplo, a portaria.

Essa relação entre a família e a escola precisa ser estabelecida e fortalecida a cada ação, a cada dia, a cada movimento da escola para conhecer a realidade da criança ou jovem, da sua família, dos seus gostos e desgostos. Superada essa questão, estabelecido o vínculo com os educadores e com o ambiente escolar, inicia-se o processo de construção de estratégias mais assertivas para que a aprendizagem do indivíduo ocorra — seja através de adaptações de grande ou de pequeno porte, de adaptações no currículo, na forma de perceber e avaliar essas aprendizagens.

Além disso, a formação continuada para todos os educadores da instituição — estejam diretamente envolvidos com o estudante em questão ou não — é um ponto a ser considerado como determinante, tanto no que tange aos documentos que embasam as práticas, quanto ao conhecimento compartilhado de maneira interna e externa por diferentes profissionais e áreas da educação e da saúde.

Uma vez matriculado em uma escola, o estudante é responsabilidade de uma comunidade escolar, não somente da professora titular, da monitora ou da gestão escolar. Todos precisam estar imbricados no processo e articulados em seus diferentes saberes.

Cabe ressaltar, ainda, a importância dos gestores escolares, no sentido de fornecer recursos materiais e de pessoas, de promover espaços de diálogo e de formação continuada e de, cada vez mais, fortalecer as parcerias com as famílias e profissionais externos, que muito podem contribuir para que a inclusão se efetive. Para Freitas (2018, p. 21), “É necessário pensar os elementos internos e externos à escola que pressionam pela uniformidade. Isso implica pensar os elementos da dinâmica social e seus reflexos na subjetividade que obstam o contato e a aceitação da diferença”.

Para ser uma escola inclusiva, as pessoas precisam ser inclusivas ou, pelo menos, evidenciar abertura para isso. A inclusão vai além de adaptações arquitetônicas; requer um olhar

mais amplo, mais empático, que atente para as potencialidades dos sujeitos e compreenda a aprendizagem como algo possível e acessível a todos.

Freitas (2018, p. 29) aponta que

[...] a educação inclusiva não depende apenas da escola para se realizar; não se trata de uma questão circunscrita ao campo pedagógico. Todavia, os elementos exteriores à escola, que são obstáculos à inclusão, podem se modificar se a escola e seus agentes seguirem as diretrizes para a educação inclusiva, o que apenas será alcançado com a ajuda de vários elementos, desde a participação maior da família na escola, o que deve ser incentivado inclusive pela própria escola, até a implicação das políticas e dos agentes públicos no sentido de fornecer as condições materiais e de trabalho necessárias para a prática educativa.

A partir da afirmação do autor, entende-se a complexidade de pensar a escola como um espaço de fato inclusivo, embora seja possível observarmos um grande empenho das instituições e dos educadores para tal. Ainda estamos distantes do ideal, porém, entre o ideal e o real, temos o viável, a partir das mudanças que podemos propor nos contextos em que estamos inseridos.

2.1.2 Rede Marista e Inclusão: da Compreensão à Prática, de acordo com os Documentos Institucionais

O Projeto Educativo do Brasil Marista, principal documento que orienta as práticas pedagógicas das escolas da Rede Marista, traz em sua essência a premissa de acesso, inclusão e permanência de todos no ambiente escolar (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010). A partir desse, outros documentos foram sendo escritos para embasar o trabalho dentro e fora das salas de aula — entre eles, as Diretrizes da Educação Inclusiva na Educação Básica da Rede Marista (2018). Elas foram lançadas com o intuito de expressar o posicionamento pedagógico referente ao atendimento de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs³), com destaque aos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), e subsidiar os Colégios e Unidades Sociais para a implementação das melhores práticas inclusivas, que considerem as especificidades dos estudantes. Nesse documento fica evidente a intencionalidade de oportunizar uma educação inclusiva, com uma vasta gama de oportunidades para que tenham acesso ao conhecimento e possam evidenciar as suas potencialidades (COLÉGIOS E UNIDADES SOCIAIS DA REDE MARISTA. GERÊNCIA EDUCACIONAL, 2018).

³ Necessidades Educacionais Especiais, de acordo com as Diretrizes da Educação Inclusiva na Educação Básica da Rede Marista (2018).

As Diretrizes apontam para a necessidade de uma cultura inclusiva, na qual todos os educadores, e não somente o professor, estejam implicados e envolvidos em eliminar barreiras pedagógicas, arquitetônicas ou de qualquer outra ordem que possam comprometer o pleno desenvolvimento de todos os estudantes.

Referenciamos o corpo docente na sequência do capítulo, pautando o compromisso do professor com a aprendizagem de cada estudante a ele confiado, com a transformação das cenas pedagógicas, com a acolhida e a consciência da diversidade que compõe a coletividade (COLÉGIOS E UNIDADES SOCIAIS DA REDE MARISTA. GERÊNCIA EDUCACIONAL, 2018, p. 10).

Essa multiplicidade de estudantes na escola aponta para a necessidade de abertura, acolhimento e reflexão constantes sobre as práticas educativas, promovendo a inclusão de todos e reconhecendo-os como sujeitos de direitos. Porém, para que isso aconteça, se faz necessário traçar caminhos de sensibilização e formação para toda a comunidade educativa acerca do tema.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do MEC, de 2008, em vigor, aponta para a necessidade de constituição de políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos, corroborando a visão apresentada pela Rede Marista. Dessa forma, a instituição pesquisada vem percorrendo um caminho formativo para a construção de uma cultura cada vez mais inclusiva, na qual todos os educadores possam ter acesso ao conhecimento e estejam envolvidos no processo da inclusão escolar. Há uma estrutura processual organizada, de modo que, independentemente das pessoas que venham a ocupar as funções, elas sejam exercidas desde a entrevista inicial do estudante interessado em ingressar no colégio.

À medida que as famílias procuram e acessam a escola, são acolhidas pela central de relacionamento que, ao identificar que se trata de um estudante pertencente ao público-alvo da Educação Especial, aciona a Orientação Educacional, que realiza a primeira entrevista de anamnese, para conhecer a família e o estudante e contar sobre a forma de fazer inclusão no contexto da escola. Assim, uma vez efetivada a matrícula, a criança passa a ser acompanhada pela equipe de gestão composta por orientação educacional, coordenação pedagógica, coordenação de turno, professora do Atendimento Educacional Especializado e pela monitora de turno regular, que o acompanhará diariamente no ambiente escolar. Tais profissionais atuam no sentido de amparar o trabalho do professor e fornecer o apoio necessário para as demandas do dia a dia, desde a orientação na construção do planejamento e dos materiais oferecidos, do acompanhamento das relações, do manejo comportamental dentro e fora da sala de aula e da relação com a família — neste caso, fundamental para a efetividade da inclusão.

Segundo Marques (2006, p. 203), “O que se pretende na atualidade é que, no processo pedagógico, viva-se a ‘complexidade’ do/no cotidiano em sua diversidade e riqueza. O que se busca é a constituição de uma prática pedagógica da acessibilidade, dentro da formação ideológica da inclusão”. Sabe-se que o caminho é longo e árduo, porém possível para tornar a escola um ambiente inclusivo e não um espaço de reprodução de exclusão social.

Cabe, portanto, a cada um de nós, sujeitos desse processo, planejar e construir as diferentes etapas de nossa caminhada: etapas que, se em um primeiro momento são idealizadas, logo transformam-se em realidade, pela reflexão crítica de nossas próprias possibilidades na construção dessa outra escola (MARQUES, 2006, p. 205).

Nesse ponto, dos diferentes profissionais e atuações, é que se poderia pensar uma atuação transdisciplinar, considerando que, em uma única equipe, na escola pesquisada, são pelo menos oito pessoas envolvidas na gestão dos processos, e mais um(a) monitor(a) para cada criança ou jovem PAEE, que trabalham juntos visando identificar o modelo atual de atuação (multidisciplinar, pluridisciplinar ou interdisciplinar) e pensar formas e possibilidades de transcender as barreiras e tornar essas trocas mais fluídas.

As funções exercidas por cada um dos membros da equipe serão descritas na seção 3.3 *Transdisciplinaridade e inclusão: processos inclusivos na escola: atores, facilitadores e limitadores para uma atuação transdisciplinar*.

2.1.3 Rede de apoio na Educação Inclusiva na perspectiva da Orientação Educacional.

Muito se ouve falar em rede de apoio quando o assunto é a *inclusão escolar*, mas o que de fato ela significa? Para Schaffner e Buswell (1999, p. 74):

Uma equipe de apoio é um grupo de pessoas que se reúne para debater, resolver problemas e trocar ideias, métodos, técnicas e atividades para ajudar os professores e/ou os alunos a conseguirem o apoio de que necessitam para serem bem-sucedidos em seus papéis.

Pode-se entender como rede de apoio um conjunto de todas as fontes, pontes e conexões necessárias para que o professor obtenha informações sobre o seu estudante, sobre suas especificidades e necessidades. Segundo Schaffner e Buswell (1999, p. 76), “a rede de apoio pode incluir vários tipos de equipes e outros sistemas de apoio que ajudem a garantir o cumprimento da missão da escola, de efetivamente satisfazer às necessidades de todos os alunos”. Ou seja, além de adaptações arquitetônicas ou pedagógicas, toda a comunidade escolar

precisa estar implicada, desde a portaria, professores, gestão até os profissionais da manutenção e higienização, por exemplo, entendendo que, em um ambiente educativo, todos são educadores.

Nessa rede, ainda se conta com profissionais externos das mais diferentes áreas, que muitas vezes acompanham as crianças e jovens há muitos anos e possuem informações bastante relevantes, tanto do estudante, quanto da família, contribuindo para o desenvolvimento global dos sujeitos. Para Da Silva, Condessa-Franke e Moreira (2009, p. 470):

A implementação e o sucesso de uma rede de apoio não é tarefa fácil. Não é um objetivo que se possa ser posto em prática em pouco tempo. O seu êxito dependerá sempre da capacidade dos professores, do apoio contínuo a eles e de uma atitude positiva em face de processos inovadores, à flexibilidade e à diversificação de ensino. A educação inclusiva não é uma reforma metodológica, nem um novo modelo educativo. É uma atitude, uma predisposição para lidar com as diferenças.

Stainback e Stainback (1999) apontam que, para que uma rede de apoio se efetive no contexto da escola regular, se fazem úteis alguns princípios básicos, como a premissa de que cada pessoa tem as suas potencialidades, dons e talentos, e que podem servir de apoio para os demais; a ideia de ajuda mútua e natural, não sendo somente um recurso para uma situação pontual ou de crise; e que deve ser conduzida por pessoas de dentro da escola, que estejam diretamente envolvidas com a comunidade educativa e com o ambiente da sala de aula.

Na concepção da Rede Marista,

O orientador educacional participa do percurso escolar do estudante oferecendo estratégias que contribuam para o desenvolvimento das potencialidades dos mesmos e para o relacionamento cooperativo entre família e escola. Na rede de apoio, que deve se formar em torno da construção de políticas escolares que garantam a expressão das diferenças, o SOE é o serviço com vistas de atuação na compreensão dos contextos e na promoção de condições específicas de aprendizagem, a todos os estudantes (COLÉGIOS E UNIDADES SOCIAIS, 2018, p. 32).

Por ser o profissional que acolhe e que acompanha de maneira mais sistemática o estudante e a família, o profissional que atua na Orientação Educacional pode desempenhar uma importante função como facilitador dos processos inclusivos e, conseqüentemente, na implementação e garantia de uma rede de apoio mais significativa ao professor. Para Schaffner e Buswell (1999, p. 75), “o facilitador da inclusão atua, sobretudo, como um locador de recursos, pois não se pode esperar que o professor detenha todos os conhecimentos necessários para satisfazer as necessidades de todos os alunos em uma turma heterogênea”. E tratando-se de inclusão, possivelmente nem mesmo o facilitador, o Orientador Educacional ou o

profissional que seja, saberá como conduzir toda e qualquer situação, porém, pode auxiliar na busca de alternativas que promovam os processos de ensino e de aprendizagem.

2.2 TRANSDISCIPLINARIDADE: CONTEXTUALIZAÇÃO, DEFINIÇÃO E INTERFACES COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para compreendermos a perspectiva da transdisciplinaridade, se faz necessário entender o termo disciplina como ciência. De acordo com Japiassu (1976), “Disciplinaridade significará, então, a exploração científica e especializada de determinado domínio homogêneo de estudo” (*apud* IRIBARRY, 2003, p. 483).

A partir da disciplina, derivam-se a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. A multidisciplinaridade pressupõe várias disciplinas/conhecimentos, no entanto, sem fazer aparecer relação entre elas. Já a pluridisciplinaridade envolve a justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico, e agrupadas de modo que apareçam as relações existentes entre elas. Conforme Japiassu (1976 *apud* IRIBARRY, 2003, p. 484), “É um tipo de sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; há cooperação, mas sem coordenação”; diferente da interdisciplinaridade, que prevê um grupo de disciplinas conexas, porém, sob uma coordenação hierárquica; e, por fim, mas não menos importante, a *Transdisciplinaridade*.

Segundo o dicionário on-line, a palavra *Transdisciplinaridade* reflete característica do que é *transdisciplinar*, do que abarca mais de uma disciplina; interação disciplinar que possibilita um diálogo entre campos do saber que, para além da disciplina em si, busca a construção do conhecimento, que influencia diretamente o comportamento e a cognição do sujeito (TRANSDISCIPLINAR, 2021).

Para Nicolescu (1999, p. 53):

A transdisciplinaridade como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

Mas, qual a relação entre a transdisciplinaridade e os processos inclusivos, e de que forma poderiam estar articulados na construção de uma rede de apoio ao professor na Educação Básica?

A relação entre a educação e a transdisciplinaridade vem sendo cada vez mais discutida por grupos que refletem sobre a educação do futuro, tendo em vista que a transdisciplinaridade propõe o rompimento dos “muros” que existem entre os saberes disciplinares, não permitindo uma relação entre esses saberes. Tratando-se de Educação Inclusiva, refere-se ao fato de pensarmos no estudante como um ser único, indivisível, e não de maneira fragmentada e que as áreas/conhecimentos não se conectem, tornando os processos inclusivos pouco fluídos, mais lentos e fragilizados.

É inegável que as escolas brasileiras possuem realidades distintas. No entanto, em maior ou menor grau, percebe-se a dificuldade do professor em lidar com a diversidade da sua sala de aula — não por falta de vontade e interesse, mas, na maior parte dos casos, por falta de conhecimento, de formação, seja ela de base ou formação continuada, ou ainda pela falta de apoio e suporte que as realidades educacionais oferecem. Na rede pública de ensino, comumente as escolas não contam com coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais ou profissionais especializados em Educação Especial e sala de recursos. Na rede privada, a realidade é geralmente mais generosa, conta com diferentes profissionais e a estrutura oferecida é de maior qualidade; mas, ainda assim, a condução dos processos inclusivos por vezes ocorre de uma forma muito fragmentada, como se o sujeito fosse dividido em “caixas”, das quais cada profissional se ocupa da “parte” que lhe compete dentro das suas funções preestabelecidas e que muitas vezes não se integram, não dialogam. Pouco ou nada se percebe em termos de políticas educacionais e inclusivas ou de movimentos autônomos das pessoas e instituições para mudar essa estrutura hierarquicamente fragmentada.

Como mudar esse cenário? É possível propor uma forma distinta, que entenda o sujeito como um ser único e indivisível, visando ao seu desenvolvimento integral, de acordo com a proposta pedagógica da instituição? As estruturas hierárquicas dessa e de outras escolas nos permitem isso? O que se faz necessário para que essa mudança pessoal e institucional ocorra, acarretando resultados positivos no trabalho do professor frente aos processos inclusivos? Como se pode estabelecer essa rede de apoio tão desejada nas mais distintas realidades escolares que compõem o cenário da Educação Básica no Brasil?

Propõe-se, então, um ponto de reflexão e ruptura acerca das possibilidades e das barreiras que possam impedir uma atuação transdisciplinar no contexto das escolas, avaliando atores, facilitadores e limitadores para estabelecer uma rede de apoio ao professor, que considere os diferentes saberes e formas de trabalhar em equipe.

A abordagem transdisciplinar é mais do que uma forma de organização de equipe. Permite cuidar da criança (e família) como uma globalidade, indo ao encontro desta criança complexa, com o seu contexto. Pretende e permite cuidar da criança no seu todo, criança-família-contexto porquanto desenvolve uma atitude face aos determinantes da intervenção que assume uma perspectiva global, sistêmica, contextual ou ecológica da pessoa (FRANCO, 2007, p. 119).

Franco (2007) afirma ainda que a transdisciplinaridade possibilita ultrapassar as limitações da formação disciplinar para melhor atender as necessidades da criança ou jovem, à medida que propõe a partilha de saberes, as trocas, a aceitação do olhar do outro sobre a sua área e prática. Transpondo para a realidade escolar, esse olhar sistêmico poderá trazer muitos benefícios, sobretudo para o estudante incluído, desde que se estabeleça uma relação de cooperação entre os membros da equipe de apoio, e que a estrutura hierárquica da escola permita essa mudança.

No contexto da escola, é comum observarmos diferentes profissionais atuando em suas áreas específicas, realizando trocas, porém, insuficientes para esse olhar mais amplo e neutro, que vise ao desenvolvimento do estudante. Em algumas situações, os encaminhamentos diferem e até mesmo entram em conflito, por olharem somente sob uma perspectiva de formação e conhecimento. Franco (2007, p. 116) aponta que:

No entanto, o resultado é mais o somatório das atividades individuais dos diferentes técnicos, que tendem a trabalhar e a tomar decisões isoladamente, não sendo postas em questão as suas perspectivas pessoais, porquanto se parte do princípio que cada um sabe o que é melhor para aquela situação. A orientação que cada técnico vai seguir depende da sua perspectiva profissional e da formação que possui e cada um tenderá a tomar decisões e a trabalhar isoladamente, sendo fraca a interligação e a coordenação entre as ações e os programas de intervenção.

O intuito aqui não é desmerecer ou desvalorizar o que até então vem sendo realizado nas instituições escolares no que se refere ao acompanhamento dos estudantes com deficiência, pelo contrário, busca a reflexão e a ampliação de possibilidades que venham a potencializar e qualificar os processos inclusivos na escola, através da proposição de uma nova rede de apoio ao professor, que se faça valer dos princípios da transdisciplinaridade.

Machado (2016) apresenta um estudo de doutoramento que estabelece indicadores de atitudes transdisciplinares, baseados em artigos, livros, teses e dissertações, revelando 11 indicadores: *pertença ao cosmo, vivência no tempo presente, presença do sagrado, transculturalidade, imaginário e imaginação, diferentes níveis de realidade, transcendência, respeito pelo outro, solidariedade, cooperação e aprender a aprender*; que compreendem desde o autoconhecimento e alteridade, o olhar focado no presente, a espiritualidade, o respeito

à transculturalidade, o imaginário e a imaginação como possibilidades de ver, para além das suas verdades e certezas, os diferentes níveis de realidade sem julgamentos, a transcendência em seu sentido mais amplo, de romper barreiras da lógica disciplinar, o respeito ao outro, a solidariedade, a cooperação e o aprender a aprender. Para Dopico (2019, p. 41), “a aprendizagem acontece nas relações com o outro, onde há a abertura para esta relação”. Assim, um grupo com diferentes visões deverá realizar conexões por meio da vontade de aprender com o outro e vice-versa, deixando-se contagiar por algo novo e diferente.

2.2.1 Atores dos Processos Inclusivos nos Colégios da Rede Marista

Na instituição pesquisada, assim como na maioria dos demais colégios da rede de ensino, conta-se com profissionais de diferentes áreas de atuação, cujos mapas de competências estão descritos, delimitados e acessíveis, tanto no documento entregue ao próprio educador, quanto no Regimento Escolar e nas Diretrizes da Educação Inclusiva da rede de ensino. Ali constam informações importantes sobre o que compõe o escopo de trabalho, o que é esperado e de que forma deve ser colocado em prática. Sem dúvida, tais documentos são necessários, no sentido de delimitar funções, mas será que essa estrutura hierárquica contribui para um trabalho efetivo em equipe quando o objetivo maior é o desenvolvimento de um ou mais sujeitos/estudantes? Será que essas delimitações não contribuem para práticas cada vez mais egocêntricas e centralizadas, que não permitam a interação entre as áreas, a contribuição de diferentes olhares?

Para além das questões burocráticas e documentais, é preciso olharmos para as pessoas, para os profissionais, aqui chamados de atores dos processos inclusivos. Para Carvalho (2014, p. 97), “a escola pode ser um espaço inclusivo se, nela, todos forem atores e autores”. Todos precisam estar implicados, participando ativamente e seus respectivos papéis, desde a portaria até a sala de aula. Professores, coordenadores pedagógicos e de turno, orientadores educacionais, assistentes, monitores, professores de Atendimento Educacional Especializado, entre outros cargos, com diferentes nomenclaturas em diferentes instituições e que estão diretamente ligados aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Alguns aspectos pessoais, como a predisposição, a abertura para a escuta e para a opinião do outro, também são elementos extremamente relevantes para oportunizar um trabalho integrado e que ultrapasse as barreiras do saber individual (FRANCO, 2007).

Na realidade aqui descrita, além do professor titular, conta-se, nos Anos Iniciais (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), com uma equipe composta por duas coordenadoras

pedagógicas, duas orientadoras educacionais, dois coordenadores de turno e duas professoras do Atendimento Educacional Especializado. A equipe divide-se entre 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Essa divisão se dá, para que possam acompanhar individualmente, cerca de 1300 estudantes, e, embora bem integrados, cada profissional possui um escopo específico de trabalho, contando com a ajuda do colega sempre que necessário.

A coordenação pedagógica é a responsável pelo acompanhamento docente, pelos planejamentos, pelas metodologias empregadas, pelas adaptações de grande e pequeno porte que venham a se fazer necessárias para que a aprendizagem do estudante ocorra. É este profissional que, em parceria com o professor, estabelece o plano de estudos individualizado para cada discente.

A orientação educacional fica responsável pela acolhida do estudante e da sua família, desde a entrevista de ingresso, processo de adaptação e, posteriormente, do acompanhamento no que tange às questões relacionais e de aprendizagem. Também é quem realiza reuniões e contatos com especialistas externos que, porventura, atendam as crianças e jovens. É o profissional que acaba sendo o maior vínculo com a família e com os especialistas e que, de uma certa forma, torna-se o profissional referência no direcionamento mais adequado de todas as questões relacionadas ao estudante.

A coordenação de turno acompanha as rotinas, as questões logísticas e disciplinares, organiza os horários, as saídas, solicita a presença da família frente a algum episódio que interfira nas normas de convivência e/ou coloquem em risco a integridade física e emocional do estudante e dos seus pares. Já o Atendimento Educacional Especializado é conduzido por duas professoras especialistas em Educação Especial, cuja função é testar recursos que possam auxiliar no pleno desenvolvimento dos alunos. Para isso, realizam atendimentos em turno inverso e observações em sala de aula, com intuito de subsidiar o professor com estratégias mais assertivas para os processos de ensino e de aprendizagem. Por fim, um profissional muito importante, embora não esteja ligado à gestão direta dos processos, é o monitor de aprendizagem de turno regular, nomenclatura utilizada pela escola pesquisada para o profissional que acompanha o estudante com deficiência, dando apoio e suporte nas situações de deslocamento, alimentação, higiene e aprendizagem.

Trata-se de uma equipe com muitos envolvidos, cada um com funções muito importantes, que se relacionam e interagem, realizando trocas à medida que surgem as necessidades/possibilidades. Observa-se atualmente a equipe transitando entre diferentes níveis, prevalecendo a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade. No entanto, emerge o

questionamento em relação a uma possível atuação baseada na transdisciplinaridade, não como algo pronto e atingível, mas como uma meta para tornar o processo mais assertivo e de qualidade.

2.2.2 Transdisciplinaridade e Inclusão: Processos Inclusivos na Escola, Facilitadores e Limitadores para uma Atuação Transdisciplinar

Partindo desta lógica de relação entre a inclusão e a transdisciplinaridade, e ao pensar na educação de pessoas com deficiência no contexto da escola regular, pode-se remeter ao sujeito pertencente a esse contexto escolar e que, na maioria das vezes, é acompanhado de maneira segmentada por diferentes profissionais da escola — cada um atuando na sua área, mas com pouca ou nenhuma interação entre elas, o que acaba por se tornar uma barreira para o desenvolvimento pleno e integral do sujeito, considerando a complexidade da inclusão.

Diante de tantas dificuldades vivenciadas nas escolas frente aos processos inclusivos, emerge a necessidade de não somente constatar problemas, mas anunciar novos caminhos, novas formas de fazer, novas direções (MORAES, 2015, p. 19). E, para isso, se faz necessária uma mudança não só institucional, mas pessoal e profissional dos envolvidos nos processos educativos.

Essa almejada reforma educacional, entretanto, não se faz sem uma reforma do pensamento, sem uma reforma paradigmática, ou seja, sem uma reforma em nossa aptidão para construir e organizar o conhecimento, como alertado por Edgar Morin, em várias de suas obras (MORAES, 2015, p. 35).

Morin propõe a reforma do pensamento e afirma, ainda, que “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes, sem uma prévia reforma das instituições” (MORIN, 2018).

Como uma via de mão dupla, torna-se importante refletir sobre as resistências em relação à abertura ao outro e à inclusão como um direito de todos. Somos frutos de um sistema educacional rígido, inflexível, dividido em “caixas”, facilmente vislumbrados em projetos pedagógicos, regimentos escolares, matrizes curriculares, entre outros documentos que balizam e norteiam as práticas pedagógicas.

O que, então, poderia ser considerado como um facilitador de uma nova forma de atuação, de uma nova prática pessoal e institucional com vistas ao olhar para a integralidade

dos sujeitos e, conseqüentemente, aos processos inclusivos? De igual forma, quais poderiam ser os aspectos que poderiam interferir, se tornando uma barreira para que isso seja possível?

Franco (2007, p. 120) ressalta que:

A prática transdisciplinar exige que, para além das competências técnicas específicas, os diferentes profissionais estejam preparados para o trabalho de equipe, nomeadamente para a cooperação. Exige ainda competências relacionadas com a comunicação e a partilha de informação e com o domínio da terminologia e conceitos que permitam o trabalho transdisciplinar. Cada profissional deve ser capaz de se situar perante cada caso ou problema (ou seja, situar a sua perspectiva de abordagem específica), mas sem deixar de situar o seu lugar no processo, sabendo identificar o seu contributo específico para todos os processos de tomada de decisão da equipe.

A partir da citação acima, percebe-se que são muitos os fatores que podem influenciar na implementação ou não de uma atuação que privilegie a transdisciplinaridade. Para além das questões técnicas, implica em questões relacionais, de abertura, de acolhida, de troca e de maturidade profissional para entender a lógica de um trabalho cooperativo e não hierárquico. Cabe ainda salientar que de nada adianta a abertura dos profissionais se a instituição, seja ela escolar ou não, não se modificar, não modificar a sua estrutura. Torna-se inviável pretender uma prática transdisciplinar mantendo uma organização até então multidisciplinar, tanto das equipes, quanto dos espaços de atuação (FRANCO, 2007).

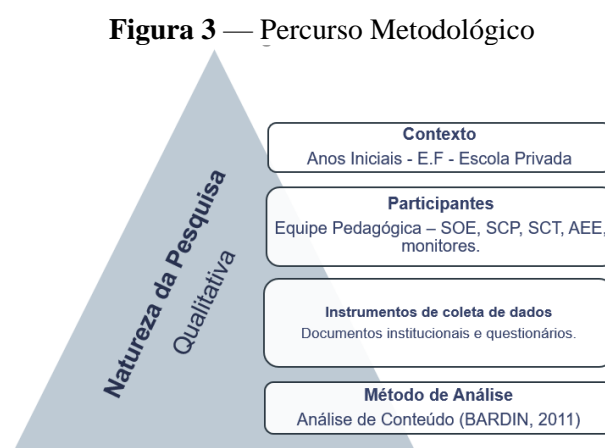
A transdisciplinaridade é, portanto, uma forma de viver a educação que vai além das disciplinas, embora também as interpenetre e as inclua. A transdisciplinaridade, assim, não pode ser instituída ou assumida por uma estrutura organizacional, mas é uma prerrogativa de seres humanos que se decidiram por ela e se instrumentalizaram para aprender permanentemente, respeitando todas as formas de manifestação cultural e científica, sem preconceitos.

Para Rocha Filho, Basso e Borges (2015, p. 36),

Evidentemente, é preciso que estejamos convictos de que a transdisciplinaridade é o caminho a seguir, pois se apresenta como alternativa epistemológica à compartimentalização do saber, representando atitudes em diferentes níveis da realidade. Quanto aponta-se a transdisciplinaridade como caminho é no sentido de que, não é algo facilmente atingível, mas algo que requer processo, construção.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

No presente capítulo, será descrito o percurso metodológico proposto para a execução do estudo. A metodologia tem como objetivo apresentar a organização do pensamento e as práticas para conhecer a realidade que será investigada. Aqui estão descritas a abordagem metodológica, o tipo de pesquisa, os sujeitos de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e o método de análise adotado, conforme apresenta a Figura 3.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

3.1 CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO

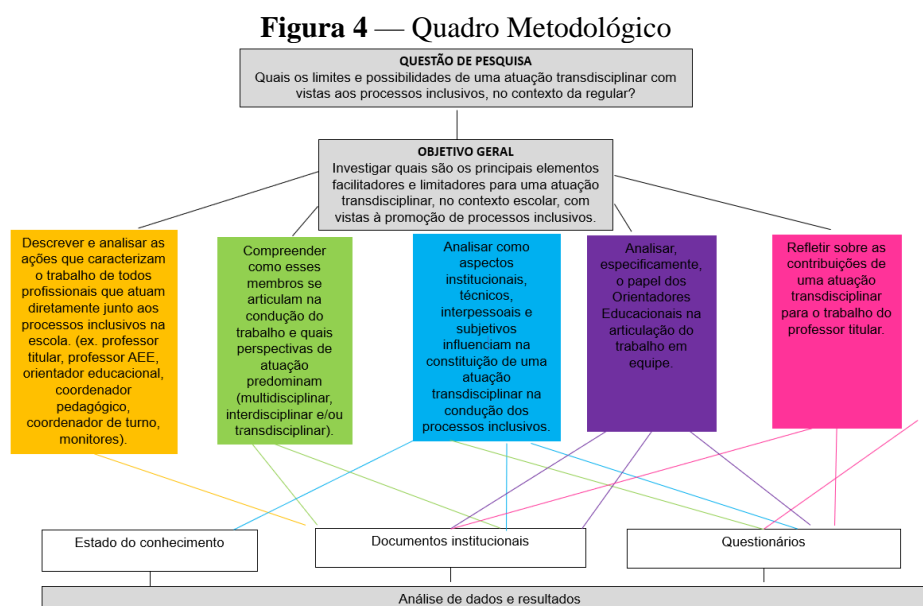
O presente estudo ocorreu no Colégio Marista Rosário, localizado em Porto Alegre (RS) e que integra a rede privada de ensino. Para tal, objetivou-se uma interação direta da pesquisadora com a equipe pedagógica, com os professores do AEE e com os monitores de aprendizagem, buscando uma aproximação com a realidade dos participantes no que tange à construção de uma rede de apoio ao professor com vistas aos processos inclusivos, através de *estudo de caso*. Para Yin (2016, p. 6), “Por ora, a pesquisa qualitativa tornou-se uma forma aceitável, se não dominante de pesquisa em muitas áreas acadêmicas e profissionais diferentes”.

Dessa forma, optou-se por uma pesquisa qualitativa, pois visa estudar profissionais inseridos em um determinado contexto, considerando diferentes visões e perspectivas, condições sociais, institucionais e ambientais (YIN, 2016), utilizando-se o estudo de caso como metodologia. Para Flick (2013 p. 75), “o objetivo dos estudos de caso é a descrição ou reconstrução precisa dos casos”, entendendo o termo “caso” como algo mais amplo, podendo-se utilizar pessoas, comunidades sociais, organizações e instituições como um possível tema de análise (FLICK, 2013).

Para compreender mais sobre o tema de pesquisa e avaliar sua relevância social, realizou-se revisão literária, que permite ao pesquisador identificar os achados existentes acerca de pesquisas anteriores, quais teorias elaboradas estão sendo pautadas e discutidas socialmente, quais são os conceitos frequentemente utilizados, como se dão as discussões e, principalmente, quais são as lacunas deixadas por esses estudos, caracterizando o ineditismo da presente pesquisa. A revisão literária foi realizada na forma de estado do conhecimento, segundo Morosini e Nascimento (2015), e foi discutida na seção 1 (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**) deste projeto.

3.1.1 Estratégia de Pesquisa

Para dar início ao estudo de caso proposto, fez-se necessário estabelecer um projeto de pesquisa, que permitiu orientar as etapas a serem seguidas, como a coleta, a análise e a interpretação dos resultados obtidos por meio da pesquisa, conforme mostra a Figura 4, a seguir.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A elaboração do estudo iniciou com o planejamento da pesquisa e elaboração de um instrumento que guiou o caminho a ser percorrido. Para executar a coleta de dados, foi necessária uma preparação e, após a coleta, a análise desses dados permitiu posterior comunicação e compartilhamento dos resultados obtidos.

3.2 LOCAL E PARTICIPANTES

O estudo teve como participantes profissionais que atuam na equipe pedagógica dos Anos Iniciais do Colégio Marista Rosário — colégio privado integrante da Rede Marista, uma rede confessional de ensino localizada na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, com 117 anos de atuação, que conta com mais de 3300 estudantes, sendo mais de 50 estudantes público-alvo da Educação Especial. O foco da pesquisa foi o segmento dos Anos Iniciais, que, atualmente, representa o maior número de estudantes e, conseqüentemente, maior concentração de estudantes público-alvo da Educação Especial da instituição.

Após os primeiros contatos entre a pesquisadora e os profissionais da equipe pedagógica (coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, coordenadores de turno, professores do Atendimento Educacional Especializado e monitores de aprendizagem de turno regular — por amostragem), foi aplicado um questionário exploratório, para possibilitar a caracterização dos participantes e obter dados que servissem de base para outras etapas de coleta relevantes à pesquisa.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a realização da presente pesquisa, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a análise dos documentos institucionais e dois questionários, realizados em momentos distintos. A seguir, evidencia-se as estratégias utilizadas para a coleta de dados.

3.3.1 Documentos Institucionais

O contexto pesquisado conta com documentos institucionais que expressam valores e concepções, norteiam as práticas e oferecem subsídios à medida que imprimem o jeito de ser e de atuar na educação. Por fazer parte de uma rede de ensino, grande parte dos documentos utilizados na coleta de dados são os mesmos para todos os colégios e unidades sociais pertencentes, tendo especificidades de cada realidade somente no regimento escolar. Para todos os demais, como o Projeto Educativo, as Diretrizes da Educação Infantil e da Educação Inclusiva e as Matrizes Curriculares, há um alinhamento que reforça a ideia de rede. Para Yin (2016, p. 132), “muitos documentos podem ser úteis, simplesmente pela natureza dos detalhes que contém”. Neles estão expressos os posicionamentos que fundamentam as práticas que

ocorrem no ambiente escolar e, dessa forma, fundamentam as percepções emergentes da coleta de dados.

3.3.2 Questionários

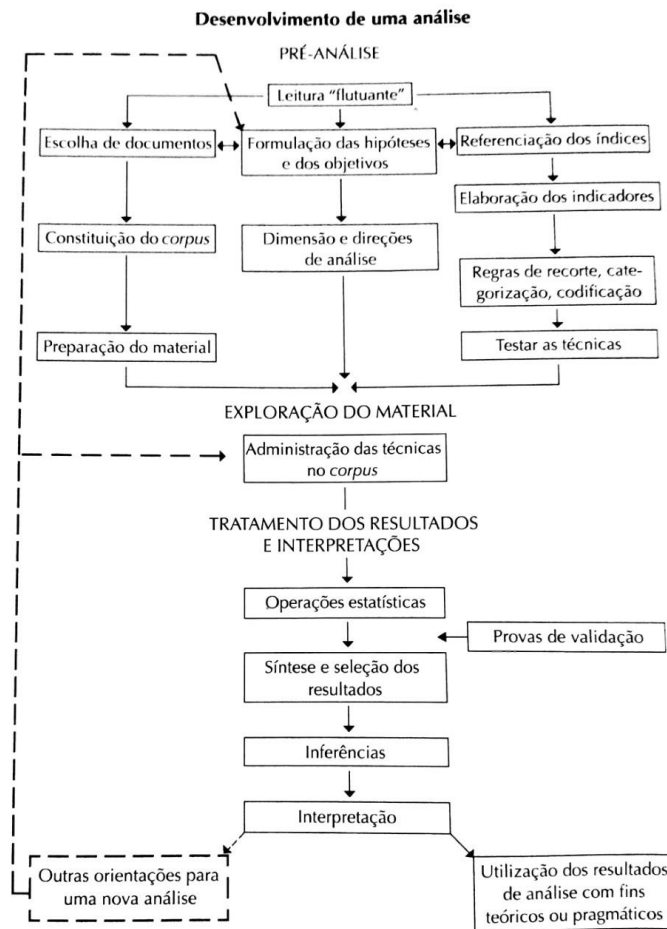
Questionários são instrumentos que apresentam uma série de questões, que podem ser abertas, com respostas dissertativas ou fechadas, cujas opções de resposta são oferecidas prontas aos sujeitos. Foram utilizados questionários de autoaplicação, enviados aos respondentes para que preenchessem com os dados, via formulário on-line (*Qualtrics Survey*). Tais modelos de questionários foram de fácil aplicação, considerando-se o contexto pandêmico e de cuidados sanitários que interferiram nas atividades, que poderiam estar sendo realizadas em campo, ou seja, de modo presencial, no ambiente da escola.

Os questionários foram aplicados em tempos diferentes, sendo o primeiro em junho de 2021, com a equipe pedagógica em questão e monitoras de aprendizagem de turno regular (auxiliar de professora/profissional de apoio), sob a intencionalidade de uma percepção mais geral da escola como ambiente promotor de inclusão. No segundo momento da coleta, em dezembro de 2021, o questionário destinou-se à equipe pedagógica e foi inserida a gestão da central de relacionamento, que acolhe os estudantes e famílias que buscam o colégio.

3.4 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para análise dos dados coletados, optou-se por utilizar o método de Análise de Conteúdo, de acordo com os pressupostos de Laurence Bardin, em 1979. A análise de conteúdo se divide em três etapas: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, como que em um ato de compilar, decompor e recompor os dados coletados (Figura 5). A seguir serão descritas cada uma das etapas.

Figura 5 — Esquema sobre o Desenvolvimento de uma Análise



Fonte: Bardin, 2011, p. 132.

3.4.1 Pré-Análise

A pré-análise representa a organização do estudo. Servirá para conduzir de forma precisa o desenvolvimento dos passos necessários para a análise (BARDIN, 2011). É nessa etapa que serão desenvolvidas as hipóteses que servirão de guia para as análises, bem como os objetivos, a partir da definição do material que será utilizado.

Segundo Bardin (2011, p. 126–131), a escolha do *corpus* de análise deve respeitar algumas regras: a regra da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência, garantindo que todos os documentos relevantes ao processo de análise estejam inseridos, sem seleção entre os mesmos; que as amostras analisadas sejam representativas; que os documentos apresentem homogeneidade e atendam aos critérios previamente bem definidos de escolha. Por fim, garantir que os documentos correspondam aos objetivos estabelecidos para a análise proposta pelo pesquisador (BARDIN, 2011).

Com o *corpus* de análise definido, realiza-se a leitura flutuante para estabelecer possíveis relações entre os documentos e permitir a construção de categorias emergentes através das unidades de sentido, permitindo a classificação do conteúdo analisado, fragmentando-os de acordo com as semelhanças e possíveis aproximações.

3.4.2 A Exploração do Material

Concluída a etapa da pré-análise, a fase de análise consiste na etapa de aplicação das decisões tomadas, na qual o pesquisador realiza arduamente as operações de codificar, decompor e enumerar os dados, seguindo os critérios definidos previamente (BARDIN, 2011). A codificação “corresponde a uma transformação — efetuada segundo regras precisas — dos dados brutos do texto, transformação essa que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão” (BARDIN, 2011, p. 133). A codificação inclui o recorte dos fragmentos, a enumeração das unidades e sua classificação, que dará origem às categorias (BARDIN, 2011). A construção das unidades de registro se dá a partir da escolha dos fragmentos. A enumeração será feita de acordo com a frequência, medida geralmente mais utilizada (BARDIN, 2011).

Concluindo a etapa de exploração do material, ocorre a categorização, que, segundo Bardin (2011, p. 148), “tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”. A categorização deve ainda, seguir o critério da produtividade, que somente considera uma categoria produtiva se fornecer resultados coerentes (BARDIN, 2011).

3.4.3 Tratamento dos Resultados e Interpretação

Os resultados brutos devem ser tratados para garantir resultados significativos e válidos. O analista, então, pode propor inferências e adiantar interpretações sobre os objetivos previstos ou sobre outras descobertas emergentes (BARDIN, 2011, p. 131).

3.5 CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA

A presente dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, tendo sido conduzida em conformidade com os princípios éticos da pesquisa das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao longo de todo o processo investigativo. Para tanto,

cabe ressaltar que a anuência da instituição *locus* da pesquisa ocorreu mediante autorização registrada em carta de anuência.

Ainda, é importante ressaltar que os participantes não são identificados, em consonância com a redação do Parágrafo Único do artigo 1º da Resolução 510, de abril de 2016. Todos os sujeitos de pesquisa maiores de idade que fizeram parte desta investigação receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como previsto na Resolução n. 510/2016, que regula a conduta ética na pesquisa das ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2016). A pesquisa foi cadastrada no Sistema de Pesquisas (SiPesq) da PUCRS e autorizada pela Comissão Científica da Escola de Humanidades da instituição.

3.6 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

O projeto de pesquisa foi qualificado no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS no mês de junho de 2021. Para o desenvolvimento das atividades, foi elaborado um cronograma para organizar os encontros, as observações e as atividades que ocorreram durante o ano de 2021, de maneira híbrida, considerando os tempos pandêmicos e as medidas sanitárias restritivas pelos órgãos competentes.

Uma vez aprovada e autorizada a execução da pesquisa, os participantes receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — TCLE (ANEXO A), declarando o desejo de participar ou não da pesquisa. Mediante o consenso dos participantes, foi realizada a coleta dos dados a partir do uso dos instrumentos citados anteriormente. A seguir, explicita-se, no Quadro 2, a estrutura das atividades da pesquisa.

Quadro 2 — Estrutura das Atividades

	Etapa	Local
1	Estado do conhecimento	PUCRS
2	Análise dos documentos institucionais	Colégio
3	Aplicação do questionário I	On-line
4	Aplicação do questionário II	Colégio/on-line

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A presente pesquisa buscou analisar quais são os elementos facilitadores e limitadores para uma atuação em equipe à luz da transdisciplinaridade, tendo como principal objetivo a construção de uma rede de apoio ao professor e, conseqüentemente, a qualificação dos processos inclusivos no ambiente da escola regular. Foi realizado um estudo de caso na escola, com intenção de identificar os aspectos que podem facilitar e os aspectos que podem limitar uma atuação em equipe, em que os membros da equipe pedagógica ultrapassem as barreiras do seu próprio saber em prol do olhar sistêmico para os sujeitos, nas práticas inclusivas dos anos iniciais.

A partir da análise dos documentos que balizam as práticas dentro da escola pesquisada, foi possível perceber a existência de diretrizes claras e objetivas, para que os seus educadores tenham subsídios para atuar com excelência, tanto no que se refere aos valores institucionais, quanto às questões técnicas e práticas. Portanto, espera-se que a ação da equipe pedagógica, enquanto agentes promotores de inclusão, esteja em consonância com os documentos que norteiam o fazer.

A partir da metodologia escolhida para a pesquisa, foi possível verificar o conhecimento prévio dos sujeitos em relação aos documentos e aos conceitos de inclusão e transdisciplinaridade, e se as suas ações possibilitam a interação entre esses campos — ou seja, se promovem atitudes transdisciplinares que contribuem para um processo inclusivo menos fragmentado, criando uma rede de apoio mais efetiva ao trabalho do professor. Nos momentos promovidos por meio das metodologias, buscou-se incitar reflexão e questionamentos acerca do olhar para os sujeitos com deficiência no ambiente da escola.

A presente dissertação, ao longo da fundamentação teórica, evidencia a relevância de reforma do pensamento e das práticas, visando ao desenvolvimento integral dos estudantes, à luz da transdisciplinaridade como uma oportunidade de tornar a troca de saberes mais fluída entre a equipe que atua com o público-alvo da Educação Especial. Considera-se, ainda, que tais práticas poderiam beneficiar todos os membros da comunidade, entendendo cada criança ou jovem como um ser único.

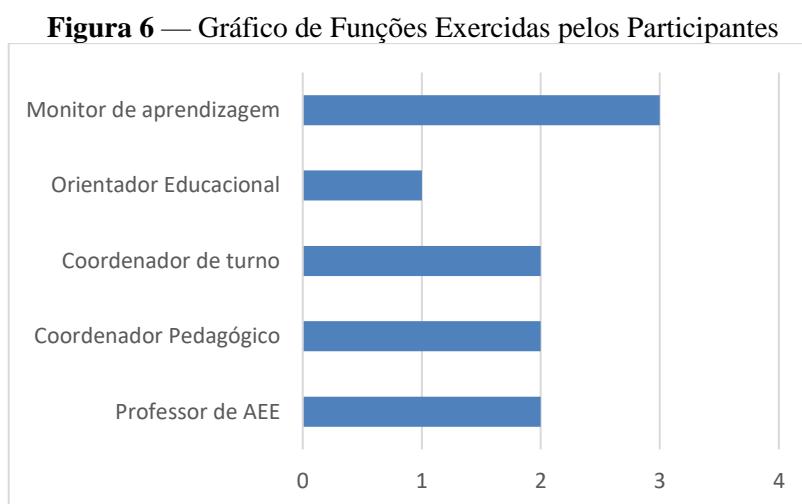
4.1 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

A análise dos documentos institucionais tornou-se um importante fator, no sentido de oportunizar o conhecimento sobre as concepções da instituição pesquisada, estabelecendo um

comparativo com os dados obtidos em outras fontes de coleta (questionários aplicados) e os pressupostos e as práticas, bem como possibilitou avaliar a viabilidade de mudanças propostas pela presente pesquisa. Entre os principais documentos analisados estão o Projeto Educativo do Brasil Marista, as Matrizes Curriculares do Brasil Marista, as Diretrizes da Educação Inclusiva na Educação Básica da Rede Marista e o Regimento Escolar vigente.

4.2 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO I — PESQUISA EXPLORATÓRIA

A partir do questionário aplicado no período entre 27 de maio a 3 de junho de 2021, foi possível realizar a caracterização dos participantes, com idades entre 23 e 59 anos e média de 39,5 anos, sendo 20% (n=2) identificados com o gênero masculino e 80% (n=8) com o gênero feminino, e exercendo diferentes funções no acompanhamento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, sendo 20% (n=2) profissionais do Atendimento Educacional Especializado, 20% (n=2) coordenadores pedagógicos, 20% (n=2) coordenadores de turno, 10% (n=1) orientadores educacionais e 30% (n=3) monitoras de aprendizagem, conforme mostra a Figura 6.



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Os participantes da pesquisa evidenciam diferentes tempos de atuação na instituição pesquisada, variando entre 3 meses e 30 anos, sendo que 30% (n=3) dos participantes possuíam vivências anteriores em outras escolas da mesma rede de ensino e experiência na função de, no mínimo, 1 ano e 9 meses e, no máximo, 24 anos. Dos dez respondentes, 100% possuem graduação e 90% (n=9) possuem pós-graduação *lato sensu*; uma ou mais especializações.

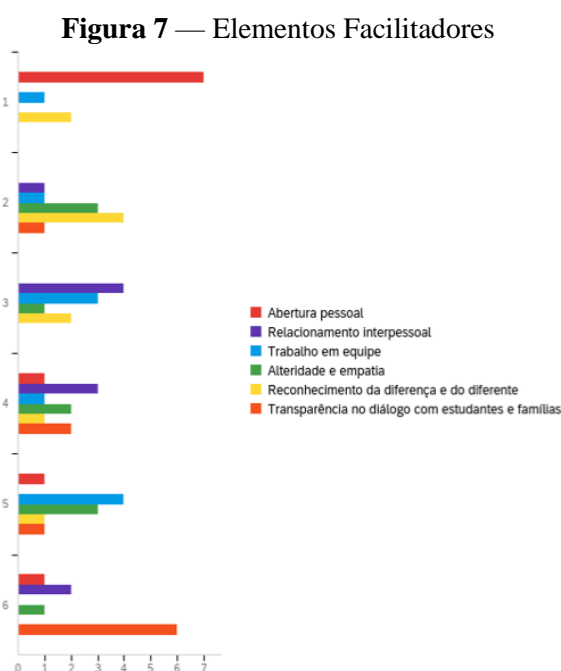
No que tange ao conhecimento acerca do conceito de transdisciplinaridade, a totalidade de 100% (n=10) sinalizou familiaridade com o termo — o que foi percebido a partir de uma escala entre 0 e 10, em que 40% (n=4) participantes assinalaram nível 9, 40% (n=4) sinalizaram nível 8, 10% (n=1) nível 7 e 10% (n=1) dos participantes apontou nível 5 de conhecimento e possibilidade de conceituação sobre o tema; o que culminou em uma média 8 considerando a escala.

Além das informações sobre o perfil e escolaridade dos participantes, o questionário teve como objetivo identificar a compreensão dos indivíduos relacionada à transdisciplinaridade e a percepção sobre as possibilidades (facilitadores) e barreiras (limitadores) que vislumbram no contexto em que atuam. Questionados sobre quão próxima percebem a atuação da equipe dos Anos Iniciais de uma prática alinhada com os pressupostos da transdisciplinaridade, a média estabelecida entre as respostas dos participantes, em uma escala entre 0 e 10, ficou em 8,4. Assim, esse dado, associado à média anterior relacionada às respostas sobre a compreensão da equipe sobre o conceito de transdisciplinaridade, corrobora esta percepção: de que a transdisciplinaridade é reconhecida e pauta as ações da equipe em questão. No entanto, ao analisar todas as questões propostas, talvez, de fato, haja certa inconsistência entre o que alegam dominar — o conceito de transdisciplinaridade — e, por exemplo, as palavras a ele associadas — o que será abordado adiante, sobretudo, a partir do estabelecimento da relação entre a transdisciplinaridade e a inclusão de estudantes com deficiência.

Quando solicitados a listar três palavras de possível associação ao conceito, apareceram *interação, pluralidade, articulação e diálogo* em maior frequência, tendo sido mencionadas em cinco (5), três (3), duas (2) e duas (2) vezes, respectivamente. Outras palavras como *conexão, novas direções, conhecimento, humanização, adaptação, unificação do saber, articulação entre diferentes campos*, entre outras, foram citadas, evidenciando conhecimentos prévios acerca do tema. No entanto, emergiram também palavras vinculadas aos componentes curriculares, como *disciplinas, planejamento, conexão entre o aprendizado e o aprendiz*, sendo todas com alguma relação, mas não totalmente vinculadas à perspectiva inclusiva e aplicabilidade dentro da proposta do estudo.

Considerou-se, então, a necessidade de propor, durante a execução da segunda etapa, a articulação entre os campos da Educação Inclusiva e da transdisciplinaridade, entendendo a relevância de aprofundar o debate em torno dos processos de ensino e aprendizagem voltados para o acesso, a inclusão e a permanência de todos os estudantes no ambiente escolar da realidade pesquisada.

Quando sugestionados a pensar nos *elementos facilitadores* para uma atuação baseada na transdisciplinaridade frente aos processos inclusivos, enumerando em ordem de importância, a *abertura pessoal* (M=2,20; DP=1,89) e o *reconhecimento da diferença e do diferente* (M=2,50; DP=1,20) se destacaram como facilitadores, considerando as médias, apesar da dispersão nas respostas (Figura 7).



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Da mesma forma, quando indagados sobre as *barreiras* que podem se apresentar para que essa forma de atuar seja possível, apontaram a *ausência de reconhecimento da diferença e do diferente* como algo determinante (M=2,00; DP=0,89), seguida da *pouca abertura pessoal* (M=3,40; DP=1,96). Aqui faz-se importante destacar que o termo abertura pessoal diz respeito à predisposição do profissional em atuar em equipe, compreendendo a importância das trocas entre áreas de atuação, no intuito de olhar e atender as necessidades do estudante PAEE e suas famílias de maneira única e indivisível.

Ainda, os participantes evidenciaram perceber a existência de significativa aproximação de uma atuação transdisciplinar na equipe de Anos Iniciais frente aos processos inclusivos, sendo que sete respondentes apontaram os níveis 9 e 10 de aproximação (níveis máximos, considerando uma escala entre 0 e 10), o que resulta em uma média de 8,40.

Tabela 3 — Percepção do Nível de Atuação Transdisciplinar na Equipe

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Total
Qual o nível de aproximação você percebe de uma atuação transdisciplinar com a atuação da equipe de Anos Iniciais frente aos processos inclusivos na instituição que você atua? (arraste a barra abaixo do relógio para indicar o nível desejado).	5.00	10.00	8.40	1.80	10

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Posteriormente, realizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), tal como indicada e discutida ao longo do Capítulo 0, 3 *PERCURSO METODOLÓGICO*, na seção 4.4, 3.4 *MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS*. Inicialmente, foi realizada a leitura flutuante das respostas às questões dissertativas; o que permitiu a obtenção de 23 unidades de registro. Tais unidades foram agrupadas conforme semelhança, originando três categorias emergentes, que serviram de guia para a análise proposta e que, posteriormente, foram sintetizadas e codificadas, conforme mostra o Quadro 3:

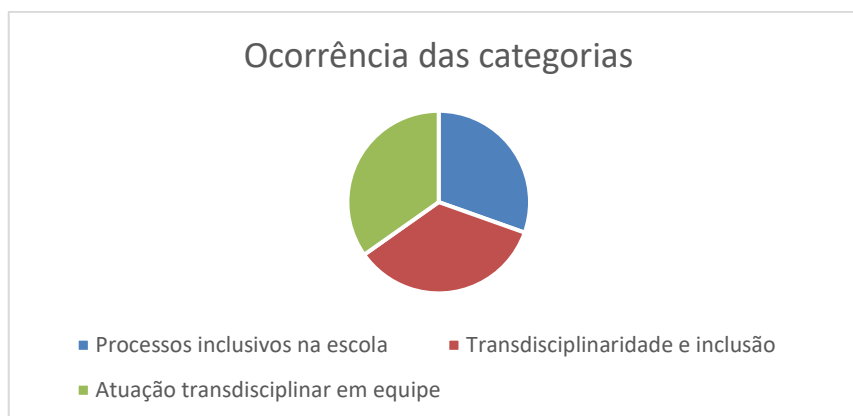
Quadro 3 — Categorias Iniciais Obtidas

Categorias iniciais obtidas a partir das unidades de análise	Síntese	Código
Transdisciplinaridade e inclusão	Transdisciplinaridade	TRA
Processos inclusivos na escola	Processos inclusivos	PIE
Atuação transdisciplinar em equipe	Atuação transdisciplinar	ATE

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Com a construção dessas categorias, foi selecionada uma palavra ou expressão para evidenciar o sentido de cada uma das categorias, nomeada como síntese. Duas categorias apareceram com maior frequência de unidades de análise, totalizando oito unidades cada, que foram as categorias *transdisciplinaridade e inclusão* e *atuação transdisciplinar em equipe* (Figura 8). Embora tenha tido menos unidades de análise, a categoria *processos inclusivos na escola* também foi considerada pela relevância que apresenta.

Figura 8 — Ocorrência das Categorias



Fonte: elaborado pela autora (2022).

A categoria *Transdisciplinaridade e inclusão* corresponde a oito unidades de análise, nas quais foram evidenciadas falas que concebem a transdisciplinaridade por meio de atitudes realizadas em equipe, como possibilidade de olhar para os estudantes de maneira sistêmica, considerando o seu desenvolvimento integral. Considerando o enfoque globalizador, as aprendizagens tendem a se tornar potencialmente significativas e efetivas, no sentido de formar cidadãos competentes que compreendam e participem construtivamente na sociedade em que vivem (ZABALA, 1998). Os participantes apontaram, ainda, elementos essenciais para que se torne possível atuar de maneira transdisciplinar e, assim, qualificar os processos inclusivos, sendo eles: o *reconhecimento da diferença e do diferente* como possibilidade, a *alteridade* e a *empatia* como premissas básicas, o trabalho em equipe e o relacionamento interpessoal.

Na categoria *Processos inclusivos na escola*, foram evidenciadas sete unidades de análise, que, apesar de estarem em menor número, apresentam grande relevância como temática principal da pesquisa, cujo objetivo é potencializar o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Foram pontuadas questões relativas ao que os participantes já percebem na atuação da equipe em seu contexto escolar, por meio de um olhar diferenciado para cada estudante, visando ao seu desenvolvimento integral, sua aprendizagem, sua inclusão na turma, seu vínculo com as professoras e colegas; respeitando as especificidades e potencialidades de cada um.

A categoria denominada *Atuação transdisciplinar em equipe* diz respeito a oito unidades de análise, e manifestam a importância de uma atuação em equipe que busque na transdisciplinaridade, a pluralidade de conhecimentos que, tecidos conjuntamente, possibilitam um entendimento mais abrangente acerca da complexidade da inclusão, contribuindo para a efetividade dos processos inclusivos. As falas apontam, ainda, para a atuação em equipe com a articulação para que o fazer de cada membro faça interface com o fazer do outro, tornando a inclusão real e possível.

As categorias estabelecidas emergiram a partir de um processo de categorização como parte integrante da análise de conteúdo como procedimento metodológico. Sua incorporação ao trabalho foi essencial e deu-se na perspectiva de uma pesquisa exploratória que serviu como base não apenas para uma análise posterior, mas para que a pesquisadora pudesse aprofundar seu conhecimento da realidade pesquisada a partir das respostas dos participantes da pesquisa. Assim, a partir delas, outro instrumento de coleta de dados foi elaborado, sendo as questões específicas que integraram as respostas retomadas e aprofundadas.

4.3 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO II

Partindo do cruzamento de dados das categorias emergentes do questionário I (APÊNDICE B), foi construída uma grade analítica, que deu insumos para a construção de um novo instrumento de coleta de dados. Foi proposto aos participantes, então, um novo questionário (APÊNDICE C), contendo afirmativas relacionadas à Educação Inclusiva, à Transdisciplinaridade e à sua aplicabilidade no contexto da escola regular pesquisada, considerando elementos fundamentais explicitados pelos participantes da pesquisa para que a escola seja um ambiente inclusivo. São eles: acolhimento; relação família e escola; gestão escolar; comunidade educativa; formação continuada; matrizes curriculares (currículo escolar), conforme evidencia a Figura 9, abaixo.

Figura 9 — A Escola como Ambiente Inclusivo



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Na percepção dos participantes da pesquisa, alguns elementos são primordiais para que uma escola possa ser considerada um ambiente inclusivo. *O acolhimento* desde que o estudante e a sua família chegam ao colégio na busca por vaga, nos processos de entrevista e de acompanhamento durante toda a vida escolar é determinante para a cumprir com a função da escola de possibilitar o acesso, a inclusão e a permanência de todos no ambiente escolar. Do mesmo modo, quando se fala em inclusão, se fala em *relação entre família e escola*. Um trabalho de muitas mãos, de uma rede de parcerias definidas para que se estabeleçam relações de transparência e confiança.

Outro elemento imprescindível na construção de uma cultura inclusiva, ponderado pelos respondentes, é uma equipe de *gestão* aberta e disponível para atender as necessidades dos educadores, dando suporte e garantindo os recursos necessários, sejam eles humanos ou materiais, e que, além disso, oportunize conhecimento e formação acerca da inclusão para toda a *comunidade educativa*. Para os profissionais, a *formação continuada* precisa ocorrer de maneira sistemática e abrangente, através de diferentes movimentos e possibilidades para possibilitar o acesso às legislações vigentes, a diferentes teóricos e também aos documentos institucionais que norteiam as práticas no contexto pesquisado. Dessa forma, aliando todos esses fatores, a escola poderá se tornar um espaço cada vez mais inclusivo.

Para a formulação das afirmativas envolvendo os elementos emergentes e descritos acima, a grade analítica considerou a relação entre cada um dos elementos anteriores aos seguintes fatores: *formação pessoal/profissional/acadêmica*, *questões processuais e logísticas*, *relações interpessoais*, *abertura pessoal/predisposição*, *atuação profissional transdisciplinar*, *hierarquia institucional*, estabelecendo diferentes combinações (FIGURA 10).

Figura 10 — Grade Analítica

	ACOLHIMENTO	RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA	GESTÃO	COMUNIDADE EDUCATIVA	FORMAÇÃO CONTINUADA	MATRIZES CURRICULARES/ DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS
FORMAÇÃO PESSOAL/PROFISSIONAL/ACADÊMICA						
QUESTÕES PROCESSUAIS E LOGÍSTICAS						
RELAÇÕES INTERPESSOAIS						
ABERTURA PESSOAL/PREDISPOSIÇÃO						
MATURIDADE PROFISSIONAL (ATUAÇÃO PROFISSIONAL TRANSDISCIPLINAR)						
HIERARQUIA INSTITUCIONAL						

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A partir disso, as assertivas criadas como afirmativas para cada um dos itens anteriormente referidos foram apresentadas aos participantes da pesquisa junto a uma escala de concordância (Escala de Likert), possibilitando aos respondentes estabelecer seu grau de concordância entre 1 — concordo plenamente, 2 — concordo, 3 — não concordo, nem discordo, 4 — discordo, 5 — discordo plenamente, conforme mostra o Quadro 4.

Quadro 4 — Escala Lickert

AFIRMATIVA

1 — concordo plenamente	2 — concordo	3 — não concordo, nem discordo	4 — discordo	5 — discordo plenamente
-------------------------	--------------	--------------------------------	--------------	-------------------------

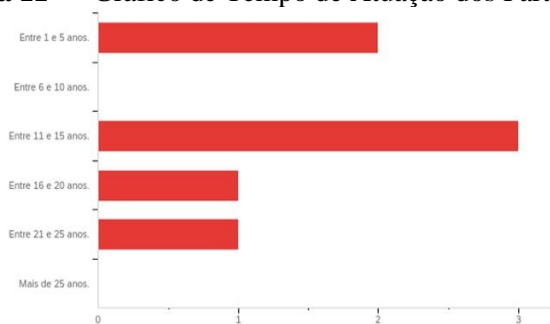
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para Júnior e Costa (2014, p. 5), “a escala de verificação de Likert consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância”.

Nessa etapa, contou-se com sete respondentes, sendo uma professora de Atendimento Educacional Especializado, duas coordenadoras pedagógicas, dois coordenadores de turno, uma orientadora educacional e uma gestora da Central de Relacionamento, considerando que esses são os profissionais que possuem maior relação com os estudantes PAEE e suas famílias, desde o seu primeiro contato, ingresso e processo de acompanhamento escolar — ou seja, os profissionais que, de alguma forma, garantem o acesso, a inclusão e a permanência de todos no ambiente escolar.

Em relação ao tempo de atuação na escola, 28,57% (n=2) atuam entre 1 e 5 anos, 28,57% (n=2) atuam entre 6 e 10 anos, 14,29% (n=1) entre 11 e 15 anos, 14,29% (n=1) entre 16 e 20 anos, 0% entre 21 e 25 anos e 14,29% (n=1) atuam no colégio há mais de 25 anos. Já em relação ao tempo de atuação na função, esse tempo varia de 1 a 25 anos, totalizando 28,57% (n=2), entre 11 e 15 anos, 42,86% (n=3), entre 16 e 20 anos 14,29% (n=1) e entre 20 e 25 anos 14,29% (n=1), não havendo respondentes que atuam entre 6 e 10 anos na escola, conforme mostra a Figura 11, abaixo.

Figura 11 — Gráfico de Tempo de Atuação dos Participantes



Fonte: elaborado pela autora (2021).

No que se refere às titulações, 100% (n=7) dos respondentes possuem especialização.

A seguir, serão apresentados, em tabelas, os resultados evidenciados pelos participantes e as possíveis interpretações, considerando o contexto pesquisado.

4.3.1 Formação Pessoal/Profissional/Acadêmica

4.3.1.1 Acolhimento

Em relação à questão do acolhimento no interior da dimensão Formação pessoal/profissional/acadêmica, parece haver uma concordância geral da equipe em relação às afirmações sobre a compreensão dos profissionais da escola, em relação à importância do acolhimento e sua relação com a formação acadêmica (M=2,0; DP=1,07).

Tabela 4 — Formação Pessoal/Profissional/Acadêmica X Acolhimento

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
A compreensão dos profissionais da escola, em relação à importância do acolhimento, está relacionada à sua formação acadêmica.	1.00	4.00	2.00	1.07
O tempo de formação e atuação dos educadores contribui para a sua percepção em relação à necessidade de acolhimento das famílias e estudantes PAEE.	1.00	3.00	1.86	0.64
O contexto pesquisado orienta e incentiva os educadores para o acolhimento dos estudantes e famílias.	1.00	2.00	1.29	0.45

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Percebe-se o tempo de formação e atuação dos educadores como fator que contribui para a sua percepção em relação à necessidade de acolhimento das famílias e estudantes PAEE (M= 1,68; DP= 0,64); e o entendimento de que contexto pesquisado orienta e incentiva os educadores para o acolhimento dos estudantes e famílias (M=1,29; DP= 0,45). No entanto, quando se analisa a questão relacionada à compreensão dos profissionais da escola em relação à importância do acolhimento e a relação com a formação acadêmica, é onde verificamos maior dispersão nas respostas. A variação apresentada na Tabela 4 (acima) aponta que há certa discordância relacionada à correlação acolhimento/formação, que pode ser evidenciada pelos valores do desvio padrão — em que pese a média de resposta ter se concentrado no âmbito da concordância. O que torna possível afirmar que a equipe, de um modo geral, reconhece a importância da formação para um acolhimento que dê conta das necessidades dos estudantes, mesmo que dependa mais de aspectos subjetivos do que da formação acadêmica de cada um. O acolhimento é algo natural na rotina da instituição como uma marca importante, um diferencial.

4.3.1.2 Relação família-escola

Quando, no âmbito formativo pessoal/profissional/acadêmico, o assunto é a relação família-escola, observamos resultados mais discrepantes, dispersos. Quando é analisado se a relação de transparência entre família e escola é reflexo de uma formação acadêmica sólida e baseada em preceitos éticos (M=2; DP=1,60), evidenciamos que embora prevaleça uma concordância sobre o tema, a percepção da equipe não é pacífica, tendo havido participantes que assinalaram “discordo plenamente” em relação à proposição. Nessa questão relacionada à formação, tal assertiva foi a que apresentou um maior grau de dispersão nas respostas.

Tabela 5 — Formação Pessoal/Profissional/Acadêmica X Relação Família-Escola

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
A relação de transparência entre família e escola é reflexo de uma formação acadêmica sólida e baseada em preceitos éticos.	1.00	5.00	2.00	1.60
Uma boa relação entre família e escola depende da formação acadêmica do(a) educador(a).	1.00	4.00	2.57	1.29
A boa relação entre família e escola depende da formação pessoal e das experiências de cada educador(a).	1.00	3.00	1.71	0.70
A escola atua de maneira transparente com as famílias, estabelecendo uma relação de confiança.	1.00	1.00	1.00	0.00

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Considerando a boa relação entre família e escola como algo dependente da formação acadêmica do(a) educador(a) ($M=2,57$; $DP=1,29$), a tendência pela marcação das respostas é que não haja uma concordância, tampouco uma discordância, mas um posicionamento indiferente quanto à afirmação; o que possibilita inferir que, na percepção dos participantes da pesquisa, pode estar mais relacionada a aspectos pessoais — predisposição, quando concordam com a afirmativa de que a boa relação entre família e escola depende da formação pessoal e das experiências de cada educador(a) ($M=1,71$; $DP=0,70$), e em relação à afirmação de que a escola atua de maneira transparente com as famílias, estabelecendo uma relação de confiança ($M=1,0$; $DE=0$). Em ambas há concordância: a primeira considera a importância das experiências progressas dos educadores, enquanto a segunda reconhece a atuação transparente da escola em seus processos para relacionar-se com as famílias dos alunos, estabelecendo uma relação de confiança, conforme explicitado na Tabela 5, acima.

4.3.1.3 Gestão

No âmbito da *Gestão*, embora haja, de maneira geral, uma concordância em relação às assertivas propostas no questionário, quando verifica-se a afirmativa de que o papel da equipe de gestão é fundamental para a formação profissional dos educadores ($M=2,0$; $DP=0,93$), observa-se que parece não haver total reconhecimento em relação à atuação dos gestores junto à formação profissional, o que pode se considerar algo natural, visto que a seleção dos professores já exige a formação adequada e, com isso, os gestores já não têm responsabilidade para com essa formação.

Tabela 6 — Formação Pessoal/Profissional/Acadêmica X Gestão

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
O papel da equipe de gestão é fundamental para a formação profissional dos educadores.	1.00	4.00	2.00	0.93
A gestão da escola é responsável pela formação de educadores qualificados para atuar com os processos inclusivos.	1.00	3.00	1.57	0.73
Cabe à equipe de gestão, nos processos seletivos, atentar para aspectos relacionados à formação de cada profissional/educador.	1.00	2.00	1.14	0.35
A gestão da escola possui formação/conhecimento acerca dos processos inclusivos.	1.00	3.00	1.57	0.73

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Tais respostas impactam na assertiva seguinte, sobre a gestão da escola ser responsável pela formação de educadores qualificados para atuar com os processos inclusivos ($M=1,57$; $DP=0,73$), o que marca certa indiferença em relação à atuação da gestão em termos de ocupação com processos formativos na escola, possibilitando, ainda, inferir que, embora a gestão possa/deva propiciar momentos formativos, se faz necessário o profissional também se responsabilizar pelo seu itinerário formativo.

No entanto, para a equipe, o papel da gestão em relação à formação é fundamental quando se trata de avaliar os candidatos de processos seletivos ($M=1,14$; $DP=0,35$). A mesma equipe também reconhece que a gestão da escola possui formação/conhecimento acerca dos processos inclusivos ($M=1,57$; $DP=0,73$), das leis e práticas que visam à inclusão escolar de acordo com a Tabela 6, apresentada acima.

4.3.1.4 Comunidade educativa

No que se refere à *Comunidade educativa* e a importância da participação dos momentos formativos que visam aos processos inclusivos, há uma concordância evidenciada entre os respondentes ($M=1,14$; $DP=0,35$), assim como afirmam que a formação continuada dos profissionais da educação impacta diretamente na qualidade dos processos de aprendizagem ($M=1,43$; $DP=0,49$).

Tabela 7 — Formação Pessoal/Profissional/Acadêmica X Comunidade Educativa

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
A comunidade educativa precisa participar de momentos formativos relacionados aos processos inclusivos.	1.00	2.00	1.14	0.35
A formação do profissional da educação impacta em uma aprendizagem mais significativa de todos.	1.00	2.00	1.43	0.49
A escola em questão investe no conhecimento e na formação de toda a comunidade educativa em relação à inclusão escolar.	1.00	2.00	1.57	0.49

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Parece haver concordância sobre a importância de momentos formativos que envolvam todos os públicos envolvidos com o ambiente escolar e do acesso ao conhecimento para a construção de uma cultura inclusiva ($M=1,57$; $DP=0,49$), como pode ser observado na Tabela 7.

4.3.1.5 Formação continuada

Em relação à *formação continuada*, os profissionais entendem que a promoção de momentos formativos por parte da escola impacta positivamente nos processos inclusivos ($M=1,14$; $DP=0,35$).

Tabela 8 — Formação Pessoal/Profissional/Acadêmica X Formação Continuada

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
A promoção de eventos de formação continuada pela escola impacta positivamente nos processos inclusivos.	1.00	2.00	1.14	0.35
A formação continuada dos educadores deve ser promovida pela escola.	1.00	3.00	1.57	0.73
A formação continuada no contexto da escola garante a qualidade dos processos inclusivos.	1.00	4.00	2.14	1.12

Fonte: elaborado pela autora (2022).

No entanto, aumenta o grau de discordância na afirmação de que a formação continuada deve ser promovida pela escola, o que se pode entender como uma crença de que os educadores também podem e devem buscar sua qualificação de maneira proativa ($M=1,57$; $DP=0,73$). Ainda em maior grau de discordância, a afirmativa de que a formação continuada no contexto da escola garante a qualidade dos processos inclusivos, explicitando a percepção de que corresponsabilidade deve ser assumida pelos profissionais da educação, de acordo com a Tabela 8, acima.

4.3.1.6 Matrizes curriculares/Documents institucionais

Tabela 9 — Formação Pessoal/Profissional/Acadêmica X Matrizes Curriculares/Documents Institucionais

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
O conhecimento do(a) educador(a) acerca dos documentos institucionais influencia diretamente na atuação com os estudantes PAEE.	1.00	2.00	1.43	0.49
A instituição pesquisada promove momentos de formação sobre os documentos institucionais, explicitando o que se espera no atendimento aos estudantes PAEE.	1.00	3.00	1.86	0.64
Os profissionais que atuam no contexto pesquisado apresentam domínio dos documentos institucionais que balizam as práticas inclusivas.	1.00	3.00	2.00	0.53

Fonte: elaborado pela autora (2022).

No que tange aos *documentos institucionais*, as respostas evidenciaram um grau de concordância semelhante, explicitando a importância de que o profissional que atua na escola conheça os documentos institucionais, as suas concepções, visto que influencia diretamente na sua atuação com os estudantes PAEE (M=1,43; DP=0,49), variando em relação à afirmação de que a instituição promove formações acerca dos documentos (M=1,86; DP=0,64) e que os profissionais que atuam no contexto pesquisado possuem domínio desses documentos que balizam as práticas pedagógicas e inclusivas (M=2,0; DP=0,53). Percebe-se que nem todo o grupo está apropriado dessas informações, quando sinalizam que não concordam, nem discordam das afirmativas.

4.3.2 Questões Processuais e Logísticas

Em relação à questão do *acolhimento* no interior da dimensão *Questões processuais e logísticas*, considerando a afirmativa de que os espaços físicos da escola favorecem uma boa acolhida aos estudantes PAEE, as respostas apresentaram significativa dispersão, mesmo que tenha havido uma tendência à concordância em relação ao tema (M=2,43; DP=0,73).

4.3.2.1 Acolhimento

Tabela 10 — Questões Processuais e Logísticas X Acolhimento

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Os espaços físicos da escola favorecem uma boa acolhida aos estudantes PAEE.	1.00	3.00	2.43	0.73
O colégio conta com bons recursos materiais, que qualificam as práticas inclusivas.	1.00	3.00	1.57	0.73
A estrutura de recursos humanos da escola é suficiente para atender as demandas do público-alvo da Educação Especial.	1.00	4.00	2.43	1.18

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Da mesma forma, consideram que o colégio possui bons recursos materiais, que qualificam as práticas inclusivas ($M=1,57$; $DP=0,73$). No que se refere à estrutura de recursos humanos, os profissionais discordam entre si sobre ser suficiente para atender as demandas do público-alvo da Educação Especial, o que pode ser evidenciado pelo desvio padrão mais elevado entre as assertivas desse bloco ($M=2,43$; $DP=1,18$), de acordo com a Tabela 10, apresentada acima.

4.3.2.2 Relação família e escola

A Tabela 11 evidencia que, no que se refere à relação família e escola, a equipe apresentou respostas mais dispersas em relação à satisfação das famílias com os espaços físicos que a escola oferece aos estudantes PAEE ($M=2,14$; $DP=0,64$).

Tabela 11 — Questões Processuais e Logísticas X Relação Família e Escola

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
As famílias demonstram satisfação quanto aos espaços físicos que a escola oferece aos estudantes PAEE.	1.00	3.00	2.14	0.64
As famílias são informadas e participam dos processos que envolvem a educação inclusiva na escola.	1.00	3.00	1.86	0.99
Os pais e responsáveis possuem fácil acesso às dependências e profissionais da escola.	1.00	2.00	1.29	0.45
Momentos de reunião entre família e escola são frequentes no contexto pesquisado.	1.00	2.00	1.14	0.35

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Embora prevaleça uma concordância, há uma leve inclinação para a indiferença em relação a esse quesito. Da mesma forma ocorreu ao posicionarem seu grau de concordância em relação ao quanto as famílias são informadas e participam dos processos que envolvem a

educação inclusiva na escola (M=1,86; DP=0,99). Já nas questões envolvendo a facilidade de acesso dos pais às dependências e aos profissionais da escola (M=1,29; DP=0,45) e frequência de reuniões entre família e escola no contexto pesquisado (M=1,14; DP=0,35), parece haver concordância entre os profissionais da equipe.

4.3.2.3 Gestão

Considerando a gestão da escola e os processos inclusivos, parece haver grande concordância nas respostas em relação ao domínio dos processos e práticas inclusivas (M=1,29; DP=0,45), ao reconhecimento do apoio e investimento da equipe de gestão destinado a recursos humanos e materiais que qualificam o trabalho com a inclusão escolar (M=1,29; DP=0,45).

Tabela 12 — Questões Processuais e Logísticas X Gestão

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
A gestão da escola evidencia domínio dos processos e práticas inclusivas.	1.00	2.00	1.29	0.45
A equipe gestora apoia e investe em recursos humanos e materiais que qualificam o trabalho com a inclusão escolar.	1.00	2.00	1.29	0.45
A equipe de gestão tem um papel importante na garantia de recursos humanos e materiais para uma educação inclusiva de qualidade.	1.00	1.00	1.00	0.00

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Fica evidente ainda nas respostas que os profissionais consideram de extrema importância o papel da gestão na garantia de recursos humanos e materiais que favoreçam uma educação inclusiva de qualidade (M=1,00; DP=0,00), como mostra a Tabela 12.

4.3.2.4 Comunidade educativa

Quanto aos processos e logísticas na perspectiva da comunidade educativa, há certa dispersão entre as respostas, mesmo que a média apresente uma tendência à concordância em relação às assertivas.

Tabela 13 — Questões Processuais e Logísticas X Comunidade Educativa

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Os fluxos de atendimento aos diferentes públicos da comunidade educativa são claros para os educadores.	1.00	3.00	1.71	0.70
Os fluxos de atendimento aos diferentes públicos da comunidade educativa são claros para as famílias.	1.00	3.00	1.86	0.83
Os documentos institucionais auxiliam na compreensão dos processos e fluxos com os diferentes membros da comunidade educativa.	1.00	2.00	1.29	0.45

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Para os profissionais respondentes, os fluxos de atendimento aos diferentes públicos são claros para educadores ($M=1,71$; $DP=0,70$) e famílias ($M=1,86$; $DP=0,83$), bem como acreditam que os documentos institucionais auxiliam na compreensão dos processos e fluxos para os diferentes membros da comunidade educativa, como pôde ser observado na Tabela 13, acima.

4.3.2.5 Formação continuada

Considerando a relação entre as questões processuais/logísticas e a formação continuada, fica evidente a percepção de que os momentos formativos favorecem o aprimoramento dos recursos humanos ($M=1,57$; $DP=0,49$) e, conseqüentemente, aumentam as possibilidades de acesso aos recursos materiais.

Tabela 14 — Questões Processuais e Logísticas X Formação Continuada

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
As formações continuadas promovidas pelo colégio favorecem possibilidades de acesso a recursos materiais.	1.00	2.00	1.57	0.49
As formações continuadas promovidas pelo colégio favorecem o aprimoramento de recursos humanos.	1.00	2.00	1.29	0.45

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Frente a essas afirmativas, torna-se possível inferir que, à medida que o educador amplia o seu conhecimento acerca dos processos inclusivos, mais buscará formas de fazer a inclusão acontecer, através de diferentes meios e recursos que a instituição dispõe, de acordo com a Tabela 14.

4.3.2.6 Matrizes curriculares/Documentos institucionais

De acordo com a Tabela 15, em relação às Matrizes Curriculares e documentos institucionais, houve dispersão nos resultados entre o “concordo plenamente” e o “discordo”, sobretudo na afirmativa de que os documentos que norteiam as práticas educativas expressam o posicionamento da escola quanto aos processos inclusivos, recursos humanos e recursos materiais, evidenciando discrepância entre as respostas (M=1,57; DP=1,05).

Tabela 15 — Questões Processuais e Logísticas X Matrizes Curriculares/Documentos Institucionais

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
As Diretrizes da Educação Inclusiva e demais documentos institucionais expressam o posicionamento da escola quanto aos processos inclusivos, no que se refere aos recursos humanos e recursos materiais.	1.00	4.00	1.57	1.05
Os documentos institucionais explicitam as funções de cada profissional/educador com os estudantes PAEE.	1.00	2.00	1.43	0.49
Conhecer os princípios institucionais auxilia o educador a atuar de maneira mais assertiva com os estudantes PAEE.	1.00	1.00	1.00	0.00

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Enquanto profissionais concordam plenamente, outros discordam da afirmativa, o que leva a crer que possam não ter acesso ou desconhecerem tais posicionamentos. Quando afirmado que os documentos explicitam as funções de cada educador com os estudantes PAEE, as respostas foram mais homogêneas, evidenciando maior grau de concordância (M=1,43; DP=0,49), o que também ocorreu na afirmativa de que conhecer os princípios institucionais auxilia o educador a ser mais assertivo com os estudantes PAEE, na qual obtivemos unanimidade de resposta em concordância (M=1,00; DP=0,00).

4.3.3 Relações Interpessoais

4.3.3.1 Acolhimento

No que tange à dimensão das *Relações Interpessoais* relacionada ao *acolhimento*, se evidencia a percepção de concordância com a afirmativa de que a empatia, a educação e a boa comunicação são fundamentais no acolhimento ao outro e às diferenças como um todo (M=1,14; DP=0,35), e um pouco mais dispersa quando afirma-se que o relacionamento

interpessoal é fundamental para que se estabeleça uma boa relação entre família e escola (M=1,43; DP=0,73).

Tabela 16– Relações Interpessoais X Acolhimento

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Empatia, educação e boa comunicação são fundamentais no acolhimento ao outro e às diferenças.	1.00	2.00	1.14	0.35
O relacionamento interpessoal é fundamental para que se estabeleça uma boa relação entre família e escola.	1.00	3.00	1.43	0.73

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Isso leva a crer que existem fatores subjetivos, como abertura, vivências, relação com a inclusão, predisposição, processo empático, entre outros, que podem ser determinantes para que existam movimentos de acolhimento e de construção de relações entre as pessoas envolvidas nos processos escolares, conforme mostra a Tabela 16, acima.

4.3.3.2 Relação família e escola

Considerando as relações interpessoais e a relação entre família e escola, os profissionais respondentes foram expostos a duas afirmativas mais subjetivas. Quando questionados em relação ao grau de concordância com o autoconhecimento como algo importante para o estabelecimento de boas relações, as respostas foram bastante homogêneas (M=1,14; DP=0,35), demonstrando entendimento de que, para nos relacionarmos, precisamos nos conhecer, aprender sobre nós mesmos, o que nos mobiliza, seja positiva ou negativamente.

Tabela 17 — Relações Interpessoais X Relação Família e Escola

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
O autoconhecimento é importante para o estabelecimento de boas relações interpessoais.	1.00	2.00	1.14	0.35
A empatia é fundamental para lidar com divergências de ideias, posicionamentos, percepções, valores, personalidades e objetivos.	1.00	1.00	1.00	0.00

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Da mesma forma, a afirmativa relacionada à empatia com papel fundamental para lidar com a divergência de ideias, posicionamentos, valores, personalidades e objetivos, as respostas foram ainda mais concordantes (M=1,00; DP=0,00), corroborando a ideia de que, para entender e ajudar o outro, precisamos nos conhecer e entender o lugar do outro, de acordo com a Tabela 17.

4.3.3.3 Gestão

A Tabela 18 evidencia que, quanto às relações interpessoais e a gestão, parece haver um grau de concordância significativo, tanto ao afirmar que a gestão da escola possui uma boa relação com os seus liderados (M=1,29; DP=0,45), quanto com as famílias e demais membros da comunidade educativa (M=1,29; DP=0,45).

Tabela 18 — Relações Interpessoais X Gestão

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
A gestão da escola possui uma boa relação interpessoal com seus liderados.	1.00	2.00	1.29	0.45
A gestão da escola possui uma boa relação interpessoal com as famílias e demais membros da comunidade.	1.00	2.00	1.29	0.45
A equipe gestora demonstra abertura e empatia com a comunidade escolar.	1.00	1.00	1.00	0.00

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A concordância fica ainda mais evidente em relação à abertura e empatia da equipe gestora com a comunidade escolar (M=1,00; DP=0), o que evidencia a percepção de uma predisposição da gestão em relação aos processos inclusivos na escola.

4.3.3.4 Comunidade educativa

Em relação às relações interpessoais e a comunidade educativa, denota-se alta concordância com a afirmativa de que o colégio demonstra abertura e escuta diante da comunidade educativa frente aos processos inclusivos (M=1,00; DP=0,00).

Tabela 19 — Relações Interpessoais X Comunidade Educativa

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
O colégio demonstra abertura e escuta diante da comunidade educativa frente aos processos inclusivos.	1.00	1.00	1.00	0.00

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Compreendendo que a escola é feita de pessoas, pode-se concluir que tal abertura e escuta são elementos presentes nas pessoas que gestam os processos e práticas da Educação Inclusiva, conforme mostra a Tabela 19.

4.3.3.5 Formação continuada

Ao analisar as percepções acerca das relações interpessoais e sua interface com a formação continuada, pode-se concluir, de acordo com a Tabela 20, que as respostas foram concordantes em relação às afirmativas de que a escola investe na formação socioemocional dos educadores (M=1,14; DP=0,35); que a educação socioemocional qualifica as relações interpessoais (M=1,14; DP=0,35); e que o colégio investe em formações e ações que qualificam as relações interpessoais (M=1,29; DP=0,45).

Tabela 20 — Relações Interpessoais X Formação Continuada

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
A escola investe na Educação Socioemocional dos educadores.	1.00	2.00	1.14	0.35
A Educação Socioemocional qualifica as relações interpessoais.	1.00	2.00	1.14	0.35
O colégio investe em formações e ações que qualificam as relações interpessoais.	1.00	2.00	1.29	0.45

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Com isso, torna-se possível inferir que, para que os educadores possam auxiliar os estudantes e as famílias em suas necessidades, se faz necessário trabalhar o autoconhecimento, a empatia, saber lidar com as próprias emoções e com as diferentes situações que se apresentam no dia a dia de uma escola.

4.3.3.6 Matrizes curriculares/Documents institucionais

Quanto às relações interpessoais e as matrizes curriculares/documentos institucionais, os profissionais concordam que os documentos evidenciam a necessidade de uma ação integrada entre os membros de uma equipe que atua com a Educação Inclusiva (M=1,14, DP=0,35), como mostra a Tabela 21.

Tabela 21 — Relações Interpessoais X Matrizes Curriculares/Documents Institucionais

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Os documentos institucionais evidenciam a necessidade de uma ação integrada entre os membros de uma equipe que atua com Educação Inclusiva.	1.00	2.00	1.14	0.35

Fonte: elaborado pela autora (2022).

No entanto, a instituição conta com um regimento escolar que determina as funções específicas de cada setor e profissional, o que pode ser compreendido como um limitador para uma atuação transdisciplinar.

4.3.4 Abertura Pessoal

4.3.4.1 Acolhimento

Quanto à abertura pessoal e o acolhimento, as respostas evidenciaram maior dispersão, tendo maior concordância em algumas afirmativas e maior variação em outra. Os profissionais compreendem que a abertura pessoal/predisposição do educador é imprescindível para que o estudante se sinta acolhido no contexto da escola ($M=1,14$; $DP=0,35$).

Tabela 22 — Abertura Pessoal X Acolhimento

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
A abertura pessoal/predisposição do educador é imprescindível para que o estudante se sinta acolhido no contexto da escola.	1.00	2.00	1.14	0.35
A abertura pessoal/predisposição é determinante na aceitação das diferenças, dentro e fora da escola.	1.00	2.00	1.14	0.35
A abertura pessoal/predisposição está relacionada ao acolhimento dos estudantes por parte dos educadores.	1.00	4.00	1.71	1.03

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Da mesma forma, ponderam que a abertura pessoal/predisposição é determinante na aceitação das diferenças dentro e fora da escola ($M=1,14$; $DP=0,35$). No entanto, houve maior discordância entre as respostas quando se afirma que a abertura pessoal/predisposição está relacionada ao acolhimento dos estudantes por parte dos educadores ($M=1,71$; $DP=1,03$), conforme pode ser observado na Tabela 22.

4.3.4.2 Relação família e escola

Nas questões que abordaram a abertura pessoal e a relação família e escola, as respostas evidenciaram certa dispersão, oscilando entre concordo plenamente, concordo, não concordo nem discordo e discordo, embora as médias das respostas tenham se mantido em concordância com as afirmativas.

Tabela 23 — Abertura Pessoal X Relação Família e Escola

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
A postura da família é fator determinante para uma boa relação entre família e escola.	1.00	4.00	1.86	0.99
É obrigação da família se adequar ao sistema da escola.	1.00	3.00	1.86	0.64
É papel do educador acolher a família e o estudante PAEE.	1.00	4.00	1.86	1.12
A função da equipe pedagógica é atender os anseios das famílias.	2.00	4.00	2.86	0.83

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Para os profissionais, a postura da família é fator determinante para uma boa relação entre família e escola, embora tenhamos respostas sinalizando a não concordância (M=1,86; DP=0,99); concordam que é obrigação da família se adequar ao sistema da escola, com alguma neutralidade na afirmativa, não concordando e nem discordando (M=1,86; DP=0,64). Tanto na afirmativa de que é papel do educador acolher a família e o estudante PAEE (M=1,86; DP=1,12), quanto na afirmativa de que a função pedagógica é atender os anseios das famílias (M=2,86; DP=0,83), as respostas evidenciaram variação, sendo que na última alternativa a média evidenciou maior tendência à neutralidade/discordância, de acordo com os dados explicitados na Tabela 23.

4.3.4.3 Gestão

Na interface entre abertura pessoal e gestão, a Tabela 24 demonstra que há concordância entre as respostas de que a gestão da escola demonstra abertura para acolher a comunidade educativa em suas especificidades (M=1,14; DP=0,35).

Tabela 24 — Abertura Pessoal X Gestão

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
A gestão da escola demonstra abertura para acolher a comunidade educativa em suas especificidades.	1.00	2.00	1.14	0.35

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Isso pode ser considerado como um facilitador para a implementação de uma cultura inclusiva, na perspectiva da atuação transdisciplinar, que possibilite um olhar mais amplo e global para os estudantes e suas famílias.

4.3.4.4 Formação continuada

Considerando a abertura pessoal e a formação continuada, evidencia-se, através da Tabela 25, a concordância com as afirmativas de que cabe ao educador, para além do que é oferecido pela escola, buscar o investimento em sua formação continuada (M=1,14; DP=0,35) e que é obrigação da escola oferecer formação continuada aos seus educadores (M=1,57; DP=0,49).

Tabela 25 — Abertura Pessoal X Formação Continuada

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
É obrigação da escola oferecer formação aos seus educadores.	1.00	2.00	1.57	0.49
Cabe ao educador, para além do que é oferecido pela escola, buscar o investimento em sua formação continuada.	1.00	2.00	1.14	0.35

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Com essas afirmativas, pode-se pensar que a formação continuada pode ser um facilitador para uma atuação transdisciplinar com vistas aos processos inclusivos, desde que haja interesse e abertura do educador. Assim como pode se tornar um limitador se o educador não estiver aberto para isso, mesmo quando o momento formativo for oferecido pela instituição.

4.3.4.5 Matrizes curriculares/Documentos institucionais

Da mesma forma que a formação continuada, quando questionados em relação à concordância com a afirmativa de que cabe ao profissional da educação buscar conhecimento acerca dos documentos institucionais e do contexto em que está inserido, as profissionais evidenciaram concordar com essa necessidade (M=1,14; DP=0,35),.

Tabela 26 — Abertura Pessoal X Matrizes Curriculares/Documentos Institucionais

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Cabe ao profissional da educação buscar conhecimento acerca dos documentos institucionais e do contexto em que está inserido.	1.00	2.00	1.14	0.35

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Conforme a Tabela 26, é possível concluir que essa proatividade e busca ativa pelo conhecimento seja um potencial facilitador para a compreensão da transdisciplinaridade como uma nova forma de atuar e perceber a inclusão escolar.

4.3.5 Maturidade Profissional

4.3.5.1 Acolhimento

A Tabela 27 evidencia que, nas afirmativas que envolveram a maturidade profissional e o acolhimento relacionado aos processos inclusivos, à luz da transdisciplinaridade, as respostas foram, de certa forma, homogêneas.

Tabela 27 — Maturidade Profissional X Acolhimento

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
O autoconhecimento e a maturidade profissional para atuar de maneira transdisciplinar são fundamentais para o acolhimento dos estudantes com deficiência e suas famílias.	1.00	2.00	1.29	0.45
A maturidade profissional para atuar de maneira transdisciplinar auxilia o educador a entender e acolher as diferenças.	1.00	2.00	1.29	0.45
A maturidade profissional para atuar de maneira transdisciplinar está relacionada ao tempo de atuação do educador na escola.	1.00	4.00	2.57	1.18

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Os profissionais manifestaram, ainda que em diferentes graus, a concordância com a questão de que o autoconhecimento e a maturidade profissional para atuar de maneira transdisciplinar são fundamentais para o acolhimento dos estudantes com deficiência e suas famílias ($M=1,29$; $DP=0,45$), assim como ponderaram que a maturidade profissional para atuar de maneira transdisciplinar auxilia o educador a entender e acolher as diferenças ($M=1,29$; $DP=0,45$). Quando questionados se a maturidade profissional está relacionada ao tempo de atuação do educador na escola, parece haver maior discrepância nas respostas — como pode ser percebido pela análise do desvio padrão, mais elevado deste bloco de assertivas —, apresentando uma média entre concordo plenamente e discordo ($M=2,57$; $DP=1,18$). Torna-se possível concluir que, na percepção dos profissionais, a maturidade profissional está muito mais ligada às questões subjetivas do que ao tempo de formação e de atuação, sendo um facilitador para que, aos poucos, se possa implementar essa nova forma de olhar para o trabalho em equipe.

4.3.5.2 Relação família e escola

Nos aspectos que envolvem a maturidade profissional e a relação família e escola, as respostas foram concordantes e homogêneas (TABELA 28).

Tabela 28 — Maturidade Profissional X Família e Escola

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
A empatia necessária para atuar com Educação Inclusiva depende da maturidade profissional/disponibilidade dos educadores para atuar na perspectiva transdisciplinar.	1.00	2.00	1.71	0.45

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Compreende-se que, para atuar na perspectiva transdisciplinar, é necessário um processo empático e requer maturidade profissional da equipe envolvida ($M=1,71$; $DP=0,45$), buscando compreender que não se trata de invadir o espaço do outro em suas atribuições, mas, sim, de poder olhar para os sujeitos de uma forma menos fragmentada.

4.3.5.3 Gestão

No que refere à maturidade profissional e equipe de gestão, foram observadas respostas distintas, variando entre concordo e discordo diante da afirmação de que há certo desconforto entre membros da equipe quando um profissional atua no que seria relacionado à função do colega ($M=3,43$; $DP=0,73$).

Tabela 29 — Maturidade Profissional X Gestão

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Há certo desconforto entre membros da equipe quando um profissional atua no que seria relacionado à função do colega.	2.00	4.00	3.43	0.73
Os membros da equipe compreendem quando há necessidade de intervenção entre áreas.	1.00	2.00	1.57	0.49

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Logo, evidencia-se certa tendência à discordância. Frente aos posicionamentos, pode-se concluir que é percebida maturidade e uma boa relação e entre os membros da equipe gestora frente aos processos inclusivos. Da mesma forma, apresentaram maior grau de concordância diante da afirmativa de que os membros da equipe compreendem quando há necessidade de intervenção entre áreas ($M=1,57$; $DP=0,49$), corroborando a questão anterior, como mostra a

Tabela 29 (acima). Cabe ainda inferir que tal postura de maturidade observada pode ser considerada um elemento que facilite a atuação na perspectiva da Transdisciplinaridade.

4.3.5.4 Formação continuada

Quando questionados sobre a maturidade profissional e a formação continuada, conforme a Tabela 30, as respostas apresentaram maior heterogeneidade, estando bastante dispersas e variando desde o concordo plenamente ao discordo e discordo plenamente.

Tabela 30 — Maturidade Profissional X Formação Continuada

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Maturidade profissional/abertura para a atuação transdisciplinar se adquire com formação continuada.	1.00	5.00	2.57	1.18
Maturidade profissional/abertura para a atuação transdisciplinar depende mais da pessoa do que de momentos formativos.	1.00	4.00	2.29	0.88

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Os profissionais não apresentaram consenso diante da afirmativa de que a maturidade profissional e abertura para uma atuação transdisciplinar se adquirem com formação continuada ($M=2,57$; $DP=1,18$). De maneira menos intensa, porém ainda dispersa, manifestaram diferentes posicionamentos quanto ao fato de a maturidade profissional e abertura para atuação transdisciplinar dependerem mais da pessoa do que dos momentos formativos ($M=2,29$; $DP=0,88$) e, igualmente, as respostas estiveram mais voltadas para a confirmação da afirmativa, relacionando como maior contribuição as características pessoais e vivências de cada profissional.

4.3.6 Hierarquia Institucional

4.3.6.1 Acolhimento

Nas afirmativas envolvendo a hierarquia institucional e o acolhimento, as respostas não foram homogêneas e apresentaram uma variação extrema, como pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 31 — Hierarquia Institucional X Acolhimento

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
O acolhimento às famílias e estudantes PAEE na escola deve ser feito pelos serviços hierarquicamente inferiores.	1.00	5.00	3.86	1.25
A Central de relacionamento e o SOE são responsáveis por acolher as famílias e os estudantes.	1.00	5.00	2.43	1.50

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Na percepção dos respondentes, a afirmativa de que o acolhimento às famílias e estudantes PAEE na escola deve ser feito pelos serviços hierarquicamente inferiores não está de acordo ($M=3,86$; $DP=1,25$), evidenciando que deve ser feito por outros profissionais envolvidos com a comunidade escolar. Tal posicionamento vai ao encontro dos documentos institucionais, que explicitam o posicionamento do colégio frente à inclusão escolar. Na questão que afirma que a Central de Relacionamento e o SOE são responsáveis por acolher as famílias e estudantes ($M=2,43$; $DP=1,50$), embora tenha ocorrido dispersão entre os resultados, a média das respostas aponta para uma concordância, em um primeiro momento, considerando que são os profissionais que possuem os primeiros contatos com quem procura a escola.

4.3.6.2 Relação família e escola

Ainda abordando a hierarquia institucional e a relação família e escola, a afirmativa de que as famílias sabem a quem recorrer diante de uma necessidade teve respostas concordantes ($M=2,00$; $DP=0,53$).

Tabela 32 — Hierarquia Institucional X Família e Escola

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
A famílias sabem a quem recorrer diante de alguma necessidade.	1.00	3.00	2.00	0.53

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Isso evidencia certa clareza em relação à hierarquia institucional, nas atribuições de cada profissional e a transparência com as famílias, um ponto que tende a facilitar os processos inclusivos de qualidade e a construção de uma rede de apoio ao professor, de acordo com os resultados explicitados na Tabela 32, acima.

4.3.6.3 Gestão

Considerando a hierarquia institucional e a equipe de gestão pedagógica, as respostas explicitadas na Tabela 33 variaram entre os diferentes graus de concordância.

Tabela 33 — Hierarquia Institucional X Gestão

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
A estrutura hierárquica da escola favorece um trabalho em equipe de maneira transdisciplinar.	1.00	3.00	1.71	0.70
Cada membro da equipe gestora possui as suas funções bem delimitadas.	1.00	4.00	2.00	0.93
Cada profissional acompanha o estudante somente na sua área de atuação.	2.00	5.00	3.57	0.90
As reuniões entre membros da equipe ocorrem de maneira sistemática, com vistas ao acompanhamento dos estudantes PAEE.	1.00	2.00	1.71	0.45

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Quando questionados se a estrutura hierárquica da escola favorece um trabalho em equipe de maneira transdisciplinar, as respostas ficaram centradas nos níveis de maior concordância ($M=1,71$; $DP=0,70$). Já na afirmativa de que cada membro da equipe gestora possui as funções bem delimitadas, houve uma maior dispersão, embora ainda com uma média concordante ($M=2,00$; $DP=2,00$). No entanto, na afirmativa de que cada profissional acompanha o estudante somente na sua área de atuação, os níveis de discordância observados foram maiores, elevando a média das respostas ($M=3,57$; $DP=0,90$). Quando apontado que as reuniões entre membros da equipe ocorrem de maneira sistemática, com vistas ao acompanhamento do PAEE, as respostas foram homogêneas e de concordância ($M=1,71$; $DP=0,45$), o que possibilita uma leitura de que a circulação das informações, as trocas entre os membros da equipe, torna mais viável uma atuação transdisciplinar, na qual o estudante e a família sejam olhados e acompanhados de maneira global, e não fragmentada.

4.3.6.4 Comunidade educativa

Em relação ao entendimento da comunidade educativa no que se refere à hierarquia institucional, os participantes da pesquisa demonstraram, conforme explicitado na Tabela 34.

Tabela 34 — Hierarquia Institucional X Comunidade Educativa

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
A comunidade educativa reconhece uma hierarquia no trabalho em equipe, frente aos processos inclusivos.	1.00	3.00	2.00	0.53

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A tabela em questão trata da concordância com a afirmativa de que a comunidade educativa reconhece uma hierarquia no trabalho em equipe, frente aos processos inclusivos ($M=2,00$; $DP=0,53$), indicando que, apesar da percepção da equipe de que já atuam de forma transdisciplinar, ainda há uma fragmentação explícita e que, no caso da instituição pesquisada, a inclusão escolar acaba por ser mais acompanhada pelo SOE e pelo AEE.

4.3.6.5 Formação continuada

No que tange ao plano de formação continuada e a sua relação com a hierarquia institucional, as respostas evidenciadas na Tabela 35 apresentaram discrepância, estando entre os extremos (concordo plenamente e discordo plenamente).

Tabela 35 — Hierarquia Institucional X Formação Continuada

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
O investimento da escola em formação continuada é maior de acordo com o grau de hierarquia dos profissionais.	2.00	5.00	3.00	1.07
Alguns profissionais, dependendo da função, não necessitam de formação em Educação Inclusiva.	2.00	5.00	4.14	0.99

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Embora haja uma tendência à discordância — conforme as médias dos resultados —, nas afirmativas, o investimento da escola em formação continuada é maior de acordo com o grau de hierarquia dos profissionais ($M=3,00$; $DP=1,07$), o que causou respostas bastante heterogêneas e mais voltadas para a discordância, assim como a afirmativa de que alguns profissionais, dependendo da função, não necessitam de formação em Educação Inclusiva ($M=4,14$; $DP=0,99$). Tais afirmativas vão de encontro aos documentos institucionais, que entendem a formação continuada como um dos projetos estratégicos mais significativos para a instituição.

4.3.6.6 Matrizes curriculares/Documentos institucionais

Na interface hierarquia institucional e Matrizes Curriculares/Documentos Institucionais, as respostas apontam para o entendimento de que todos os educadores precisam ter acesso e receber formação acerca dos documentos que norteiam as práticas educativas.

Tabela 36 — Hierarquia Institucional X Matrizes Curriculares/Documentos Institucionais

Afirmativa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Total
Os documentos institucionais contemplam a atuação profissional transdisciplinar.	1.00	3.00	1.71	0.70	7
Somente gestores e professores possuem acesso aos documentos institucionais.	1.00	5.00	3.86	1.25	7
Todos os educadores precisam ter acesso e receber formação acerca dos documentos que norteiam as práticas educativas.	1.00	2.00	1.29	0.45	7

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A Tabela 36 evidencia que, em relação à formação que envolve o conhecimento dos documentos institucionais — sejam elas inclusivas ou não ($M=1,29$; $DP=0,45$) —, há uma tendência à discordância em relação a somente gestores e professores possuírem acesso aos documentos institucionais ($M=3,86$; $DP=1,25$). Ainda que não explicitamente, demonstram concordância que os documentos institucionais contemplam a atuação profissional transdisciplinar ($M=1,29$; $DP=0,45$); ou seja, evidenciam abertura para uma forma de trabalhar em equipe de maneira mais fluida e menos isolada em suas áreas de atuação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor encaminhamentos finais à problematização da presente dissertação, é importante, antes de tudo, salientar que o debate em torno do tema desta investigação está longe de algum tipo de encerramento. Acredito que uma das funções da pesquisa e do compromisso do investigador é o de, exatamente, jogar luzes sobre temas para que os mesmos possam ser evidenciados, ganhem visibilidade e, por extensão, se tornem objeto da crítica de outros pesquisadores e de seus grupos de trabalho. Nesse sentido, associar a temática da transdisciplinaridade com as atividades das equipes pedagógicas na Educação Básica foi importante para construir uma ponte que enseja não apenas uma reflexão sobre os saberes que envolvem o dia a dia destes profissionais, sua ação cotidiana, mas — além disso — acaba por potencializar uma discussão que também é formativa.

Assim, a presente pesquisa surgiu de uma inquietação que desde sempre me acompanhou ao longo da minha trajetória enquanto educadora. Os processos inclusivos desde o início me mobilizaram a buscar alternativas para garantir uma inclusão escolar que fosse real, que pudesse ser percebida por ocorrer na prática e não somente no papel, a partir de imposições legislativas que tendem a não ser consideradas e, portanto, cumpridas. Logo, estando à frente da gestão escolar, percebi que precisava buscar, na pesquisa, algumas respostas que auxiliassem na construção de uma cultura mais inclusiva e menos excludente nas escolas; não só no contexto no qual estou inserida — considerando o universo da Educação Básica da rede privada de ensino —, mas que esse estudo pudesse ser compartilhado, disseminado, na intenção de auxiliar outras realidades.

Destarte, a presente dissertação teve como objetivo geral: *analisar os principais elementos facilitadores e limitadores para uma atuação transdisciplinar, com vistas à promoção dos processos inclusivos, no contexto da escola regular*. Para tanto, foi de fundamental importância a organização de um processo de escuta dos diferentes atores envolvidos com a inclusão escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de modo que pudessem, na prática — e sendo atuantes na realidade pesquisada — contribuir com as suas percepções em relação a facilitadores e limitadores para uma atuação transdisciplinar na construção de uma rede de apoio mais efetiva, um professorado que pudesse de maneira real apoiar-se nela, bem como também apoiá-la naquilo que estivesse ao seu alcance.

No decorrer da escrita desta dissertação, foram abordados conceitos relacionados à Educação Inclusiva e à Transdisciplinaridade, bem como a relação entre ambos, como uma alternativa para qualificar os processos inclusivos no contexto da escola regular pesquisada.

Um desafio complexo, mas, ao mesmo tempo, gratificante, pois de alguma forma este trabalho, ao longo de seu desenvolvimento, conseguiu desvelar percepções dos participantes, integrantes de uma equipe de apoio em relação não apenas ao papel que costumam desempenhar, mas em relação à situação dessa rede no interior da realidade escolar em questão, mobilizando diferentes categorias de análise que puderam enriquecer e complexificar o debate.

Ao considerar tal complexificação como efeito da organização e das escolhas feitas para a pesquisa, destaco a importância daquilo que foi, inicialmente, construído: um estado do conhecimento com o intuito de conhecer as pesquisas já realizadas nesse campo e que pudessem contribuir para o presente estudo. A partir desta busca e da organização do material derivado da procura em banco de dados acadêmicos, foi possível perceber a ausência de achados que aliassem a “Transdisciplinaridade” e a Educação Inclusiva. Das 1.203 referências encontradas, foram utilizados 13 estudos — a partir de critérios que considerassem os *processos inclusivos no contexto da escola regular*, independentemente da etapa de ensino, que envolvessem *sujeitos público-alvo da Educação Especial (PAEE) ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEE’S)* e que focalizassem o *trabalho em equipe*, ainda que utilizando conceitos diversos. Tais estudos contribuíram para a fundamentação teórica e escrita desta dissertação, evidenciando o ineditismo e a relevância da pesquisa, tanto para o contexto pesquisado, que, embora tenha uma sólida trajetória de inclusão e de atendimento ao PAEE, pode se beneficiar qualificando os seus processos, quanto para a sociedade, ao compartilhar os resultados.

Para contextualizar o estudo, abordou-se a história e os desafios da Educação Inclusiva no Brasil, desde a legislação até as questões que contribuem para que a escola se torne um espaço inclusivo. Ainda, para que a presente pesquisa se viabilizasse, foi necessário analisar os documentos e coletar dados acerca da compreensão de Educação Inclusiva da Rede Marista, suas práticas e os atores envolvidos nesses processos, respondendo ao objetivo específico: *identificar a compreensão atribuída à inclusão pela Rede Marista, bem como as orientações relacionadas aos processos inclusivos, conforme os documentos institucionais.*

Na esteira dessas ações, buscou-se conceituar o termo rede de apoio e evidenciar as possíveis contribuições do profissional da Orientação Educacional como um facilitador da implementação dessa rede na perspectiva da Transdisciplinaridade, avaliando as suas possibilidades e limitações dentro do contexto da escola e estabelecendo interfaces com a Educação Inclusiva, através dos diferentes atores envolvidos na inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial e suas funções. Tais aspectos foram pesquisados, buscando responder aos objetivos específicos: *investigar como aspectos institucionais, técnicos, interpessoais e subjetivos influenciam na constituição de uma atuação transdisciplinar na*

condução dos processos inclusivos, analisando, especificamente, o papel dos Orientadores Educacionais na articulação do trabalho em equipe e descrever e analisar as ações que caracterizam o trabalho dos profissionais do Colégio Marista Rosário que atuam em processos inclusivos na escola, compreendendo como esses membros se articulam na condução do trabalho.

A partir dessas considerações, discutiu-se a importância do olhar sistêmico da escola e dos seus diferentes atores para os estudantes, entendendo-os como sujeitos indivisíveis, muitas vezes abrindo mão de percepções individuais para pensar de maneira coletiva e integrada com os demais envolvidos.

Frente a essa realidade, percebeu-se que a Transdisciplinaridade pode contribuir para a efetividade da Educação Inclusiva no contexto da escola regular, por meio de uma prática que possa romper paradigmas e estruturas hierárquicas, visando olhar para os sujeitos de maneira ampla, global e não fragmentada. Sabe-se que não é algo que possa ser desenvolvido de maneira imediata, mas é uma construção que depende da abertura da instituição, abrindo mão de sua estrutura hierárquica e dos profissionais envolvidos, atuando de maneira integrada.

Com isso, o que se verifica é o fato de que se trata de um movimento pessoal e coletivo, por meio de trabalhos de conscientização, de formação continuada e de conhecimento acerca dos estudantes, além da parceria fundamental com as famílias e profissionais que acompanham a trajetória escolar desses sujeitos.

Considera-se, ainda, necessário explicitar que a estrutura das escolas no Brasil é uma estrutura bastante fragmentada, e exige uma padronização do desempenho escolar — o que interfere e dificulta não só a atuação da equipe, mas também a qualidade da inclusão nas escolas, sendo um dos principais limitadores da prática transdisciplinar que este estudo propõe.

A pesquisa ainda possibilitou a compreensão de elementos que podem interferir, sendo facilitadores ou limitadores para que uma instituição escolar implemente uma atuação transdisciplinar em equipe, visando à construção de uma rede de apoio ao professor e, conseqüentemente, tornando a inclusão escolar mais efetiva.

A partir dos resultados, percebe-se que a abertura pessoal/predisposição pode tanto ser um facilitador quanto um limitador, dependendo de como o profissional se posiciona para isso. Se há uma visão de que é detentor do saber, se apresenta dificuldade em partilhar práticas e vivências, se entra em conflito quando o colega de equipe interfere em alguma situação, temos um limitador. No entanto, se o profissional evidencia maturidade profissional, no sentido de compreender que uma equipe precisa ser uma rede de apoio na qual todos se ajudam e possuem um mesmo objetivo — de atender as necessidades dos estudantes —, pode-se contar com um

grande facilitador ter uma pessoa que de certa forma “centralize” em si as informações acerca de um estudante específico e crie uma relação de confiança com a família; não desvalorizando, nem excluindo a atuação de outro colega de outra área, mas contribuindo, realizando trocas, considerando diferentes percepções. Frente a esses apontamentos, observa-se que as relações interpessoais impactam diretamente na possibilidade de atuar em equipe à luz da transdisciplinaridade, podendo ser uma grande aliada, que facilite este novo olhar, ou um limitador, mantendo as relações hierárquicas e as formas comumente desconectadas de incluir.

Outro ponto a ser considerado de maneira significativa e facilitadora da articulação entre a inclusão e a transdisciplinaridade são os documentos institucionais, que evidenciam as concepções e as possibilidades de atuação. No caso do contexto pesquisado, embora tenha um regimento com atribuições bem definidas, há uma autonomia para que os membros da equipe conduzam os processos, desde que as formas de atuação não venham a ferir os posicionamentos institucionais. Cabe ressaltar que, nessa realidade, o orientador educacional acaba por ser, de alguma forma, este profissional que busca articular as demais áreas de atuação para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Frente a todas essas questões, pode-se concluir que todos os elementos evidenciados pelos participantes podem se tornar facilitadores ou limitadores, dependendo da forma como a instituição e os profissionais envolvidos conduzem os processos. Para Mantoan (2006, p. 29), “o ensino escolar comum e o despreparo dos professores, por sua vez, não podem continuar sendo justificativas dos que querem escapar da inclusão escolar pelos mais diferentes motivos”.

Nessa perspectiva, a formação continuada desempenha um importante papel facilitador — uma vez que produz reflexão e conhecimento acerca do tema —, bem como a abertura pessoal, as relações interpessoais, a maturidade profissional e a estrutura hierárquica da escola podem ser melhor exploradas, se a intenção for buscar uma forma mais integrada de incluir.

Por fim, cabe ressaltar que esta dissertação foi desenvolvida a partir da motivação para pensar diferentes modos de fazer a Educação Inclusiva acontecer nas escolas regulares, conhecendo, estudando e buscando, de maneira cooperativa, novas formas de compreender e possibilitar a aprendizagem de todos os estudantes público-alvo da Educação Especial. A partir dela abre-se um caminho para que, no universo da pesquisa, seja possível um aprofundamento dos estudos, a fim de compreender os fenômenos pessoais e sociais que interferem na forma de pensar a Educação Inclusiva.

Ainda, e para além disso, no campo das práticas, da realidade escolar, este trabalho também abre precedentes para a conscientização individual e coletiva de que a inclusão não deve ser vista de modo rígido e definido, mas pensada, repensada e reestruturada sempre que

necessário, a partir das necessidades observadas em cada estudante e família, beneficiando toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. R. P. **Instituição ou instituído? Análise de uma prática escolar de inclusão.** 2007. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.
- BAPTISTA, C. R. Vestígios... pistas e relações entre pensamento sistêmico e processos inclusivos. *In: JESUS, D. M. et al. (Orgs.). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.* 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 154–165.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na Escola:** de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BEYER, H. O. O projeto da Educação Inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. *In: JESUS, D. M. et al. (Orgs.). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.* 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 75–81.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 510**, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 26 maio 2021.
- BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 fev. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.
- CALHEIROS, D. S. **Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica:** dos limites às possibilidades. 2019. 204 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2019.
- CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2016.

COLÉGIOS E UNIDADES SOCIAIS DA REDE MARISTA. GERÊNCIA EDUCACIONAL. **Diretrizes da Educação Inclusiva na Educação Básica da Rede Marista/Colégios e Unidades Sociais da Rede Marista.** Gerência Educacional; organização Ana Rosemeri Araújo da Cunha; Simone Martins da Silva. 1. ed. Porto Alegre: Centro Marista de Comunicação, 2018.

DA SILVA, V. C.; CONDESSA-FRANKE, M. C. G.; MOREIRA, L. C. A Rede De Apoio Permeando o Trabalho do Professor no Processo de Inclusão. *In: V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação especial*, 2009, Londrina, p. 466–474.

DOPICO, S. I. B. **Como o ensino de Cosmologia pode contribuir para o desenvolvimento de atitudes transdisciplinares nos alunos.** 2019. 113f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

FERREIRA, L. N. **Educação inclusiva:** desafios e possibilidades de uma escola aberta para todos. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado profissional) Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2015.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa:** um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANCO, Vítor. Dimensões transdisciplinares do trabalho em equipe em intervenção precoce. **Interação em Psicologia**, Paraná, v. 11, n. 1, p. 113–121, 2007.

FREITAS, N. A. Alguns obstáculos para a Educação Inclusiva dentro e fora da escola. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop/MT/Brasil, v. 8, n. 1, p. 20–31, jan./jun. 2018.

IRIBARRY, I. N. Aproximações sobre Transdisciplinaridade: algumas Linhas Históricas, Fundamentos e Princípios Aplicados ao trabalho em equipe. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, 16 (3), p. 483–490.

JARDIM, Alexandre. **Educação e Transdisciplinaridade:** a teoria da complexidade e a reforma do pensamento. 2014. 87 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), Ijuí, RS, 2014.

JÚNIOR, S. D. S.; COSTA, F. J. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. PMKT — **Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia** (ISSN 2317-0123, On-line), São Paulo, Brasil, v. 15, p. 1–16, out. 2014.

KOBAYASHI, D. E. A. S. **Educação inclusiva:** Possibilidades e desafios para uma escola pública estadual de Campinas. 186 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

MACHADO, C. P. **Indicadores de transdisciplinaridade:** ensaio da identificação e evidências na narrativa e atuação de professores de ciências e matemática. 159 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

MACIEL, R. V. M. **Educação inclusiva**: um estudo a partir de uma proposta inclusiva alemã. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação — UFRGS/Porto Alegre, RS, 2007.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. *In*: MANTOAN, M. T.; PRIETO, R. G. (Orgs.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 15–30.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar — o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARQUES, L. P. Implicações da inclusão no processo pedagógico. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 31 (2): 197–208, jul./dez. 2006.

MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: Repensar a reforma/reformar o pensamento. Edgar Morin; Eloá Jacobina. 24. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

MOROSINI M. C.; NASCIMENTO, L. M. Uma perspectiva metodológica da produção sobre Internacionalização da Educação Superior, em Programas de Pós-Graduação do Brasil. **VIII Seminário Internacional de Educação Superior — RIES**. REDE GEU: A Educação Superior e Contextos Emergentes. Porto Alegre: UFRGS, 2015.

NASCIMENTO, S. S. **Educação especial e inclusão escolar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. 197 f. (Dissertação Mestrado em Educação) Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Catalão/Goiás, 2019.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 10 jun. 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 24 maio 2021.

PATTUZZO, K. G. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar**: possibilidades de ação na escola comum. 193 f. (Dissertação Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Espírito Santo, 2014.

ROCHA FILHO, J. B.; BASSO, N. R. S.; BORGES, M. R. R. **Transdisciplinaridade**: a natureza íntima da Educação Científica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ROSALEN, P. C. **Práticas colaborativas no trabalho com alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE)**: o cotidiano de uma escola polo. 242 f. (Dissertação Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências. Rio Claro, 2019.

- SANTOS, M. M. R. **Educação inclusiva: desafios, possibilidades e enfrentamentos na prática de gestão escolar.** 140 f. (Dissertação Mestrado em Gestão Educacional) Programa de pós-graduação em Gestão Educacional pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS, 2018.
- SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. B. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. *In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 69–87.
- SILVA, A. M. S. **Gestão escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersectorialidade.** 201 f. (Dissertação Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, SP, 2018.
- SILVA, C. L. **Educação inclusiva e os desafios da equipe gestora de uma escola regular de ensino.** 122 f. (Dissertação Mestrado profissional) Programa de pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.
- SOMMERMAN, A. **Inter ou Transdisciplinaridade?: da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes.** São Paulo: Paulus, 2006.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Colaboração, Rede de Apoio e Construção de Comunidade. *In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 223–230.
- THOMA, A. S.; KRAEMER, G. M. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governmentação.** Curitiba: Appris, 2017.
- TRANSDISCIPLINARIDADE. *In: DICIO*, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/risco/>. Acesso em: 16 mar. 2021 às 00h05.
- UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Projeto Educativo do Brasil Marista: Nosso jeito de conceber a Educação Básica.** 1. ed. Brasília: UMBRASIL, 2010.
- VASCONCELOS, D. H. F. **Dislexia e escola: um olhar crítico sobre a equipe multidisciplinar e sua relação com as práticas pedagógicas tendo como foco o professor.** 160 f. (Dissertação Mestrado em Linguística) Programa de pós-graduação em Linguística. João Pessoa, UFPB, 2011.
- VICARI, L. P. L. **Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino.** 164 f. (Dissertação Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e inclusão social. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.
- YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO A — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar como entrevistado da pesquisa: Inclusão e Transdisciplinaridade: limites e possibilidades para a construção de uma rede de apoio ao professor no contexto dos Anos Iniciais na Educação Básica, sob responsabilidade da mestranda Mariana de Souza Arieta e orientação do Dr. José Luís Schifino Ferraro, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul — PUCRS, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Declaro que estou ciente de que as informações prestadas serão analisadas e utilizadas na pesquisa sem qualquer tipo de identificação garantindo, assim, o sigilo em relação às informações dos participantes.

Em caso de dúvidas entrarei em contato com mariana.arieta@edu.pucrs.br ou jose.luis@pucrs.br.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

Porto Alegre, _____ de _____ de 2021.

ANEXO B — Carta de Anuência**CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL**

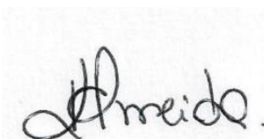
Aceito que a pesquisadora Mariana de Souza Arieta, pertencente à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, desenvolva sua pesquisa intitulada: *Inclusão e Transdisciplinaridade: limites e possibilidades para a construção de uma rede de apoio ao professor no contexto dos Anos Iniciais na Educação Básica*, sob a orientação do professor Dr. José Luís Schifino Ferraro, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS n: 510/2016;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nesta pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

O referido projeto será realizado no Colégio Marista Rosário e poderá ocorrer somente a partir da aprovação do Comissão de Pesquisa da Escola de Humanidades da PUCRS.

Porto Alegre, 31 de maio de 2021.



Vice-diretora Educacional

E-mail: leia@maristas.org.br

APÊNDICE A — Bibliografia Sistematizada

ABRANTES, Aline Reck Padilha. Instituição ou Instituído? Análise de uma prática escolar de inclusão. Programa da Faculdade Ciências e Letras — UNESP/Araraquara, 2007.							
N.	Ano	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados	Público-alvo
1	2007	Instituição ou Instituído? Análise de uma prática escolar de inclusão	Mestrado	Realizar uma leitura da prática da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Centro Integrado de Desenvolvimento - CID. Os sujeitos foram todos os profissionais e professores desta escola, os alunos do último ano da educação infantil, alunos da primeira série e alunos da última série do ensino fundamental, os pais e uma profissional da Escola Nossa Senhora do Bom Conselho, escola que recebe alunos egressos do CID, visando uma escola promotora de unidade, de trabalho em grupo, de autonomia, que promova diálogo com as famílias e com a sociedade e que tenha a equipe interdisciplinar como suporte. Após análise e discussão reflexiva, consideramos que o cerne da inclusão é a prática instituída no cotidiano da escola e, pensamos que a relevância desta pesquisa está na possibilidade de contribuir com aqueles setores que pretendem instituir a inclusão.	Qualitativa, através de entrevistas, questionários, análise documental e observações.	Chegamos agora à conclusão de que a escola que inclui não é a escola inclusiva, mas sim aquela que reconhece cada sujeito como importante para o seu processo educativo escolar, que respeita a singularidade de todos e que trabalha sobre a unidade e a diferença. A nomenclatura inclusiva deve fazer parte do processo histórico, pois temos a certeza de que hoje estamos a falar da “escola aberta”. Aberta às diferenças que se completam, aberta aos esforços que se somam, aberta à vida em sociedade, aberta a todo universo que aí se inclui e 188 no qual está incluída; aberta às possibilidades de trocas e construções, aberta ao vir a ser de uns e ao reconstruir de outros; aberta a parar quando preciso e a correr quando necessário.	Profissionais da escola CID, alunos do último ano da Educação Infantil, do 1º e do 5º ano do CID e uma profissional da escola Bom Conselho.
MACIEL, Rosângela Von Mühlen. Educação inclusiva: um estudo a partir de uma proposta inclusiva alemã. Programa de Pós-graduação em Educação — UFRGS/Porto Alegre, RS, 2007.							
N.	Ano	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados	Público-alvo
2	2007	Educação inclusiva: um estudo a partir de uma proposta inclusiva alemã	Dissertação Mestrado	Reconhecer práticas inclusivas no dia a dia da sala de aula e da escola, baseadas nos princípios pedagógicos inclusivos alemães, e analisar as práticas educativas dos professores que atuam junto a alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula do ensino regular.	Qualitativa, através de entrevistas, reuniões de estudo, observações de aula, entrevistas semiestruturadas e testemunhos, procura fazer uma análise de conteúdo.	Conclui-se propondo algumas considerações, como, por exemplo, a práxis da inclusão como um princípio de toda escola e não somente de algumas pessoas; a importância do trabalho em equipe, a fim de que se possam atender todos os alunos e não somente uma parcela; a adaptação da escola tanto em recursos físicos e materiais, como em atendimento curricular, oferecendo um conjunto de situações que favoreçam o desenvolvimento de todos os alunos nas diferentes áreas do conhecimento.	Nove professores do Ensino Fundamental, nas séries de 5ª a 8ª, de uma escola regular.
FERREIRA, Luziete Natalina. Educação inclusiva: desafios e possibilidades de uma escola aberta para todos. Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.							
N.	Ano	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados	Público-alvo
3	2015	Educação inclusiva: desafios e possibilidades de uma escola aberta para todos.	Dissertação Mestrado profissional	Compreender como ocorre o atendimento a alunos com deficiência matriculados em uma escola da rede estadual de ensino regular, em Minas Gerais, a partir do 6º ano de escolaridade.	Qualitativa, através de revisão bibliográfica, análise documental, entrevistas semiestruturadas e grupo focal.	Por meio desta pesquisa, foi possível retratar o desafio enfrentado pela equipe gestora ao lidar com a diversidade humana, no cotidiano da escola, bem como possibilidades de superá-lo, a partir do envolvimento de todos os participantes da comunidade escolar. Possíveis caminhos a serem seguidos para a consolidação de uma educação inclusiva e a melhoria do atendimento ofertado aos alunos com deficiência são apresentados por meio de um Plano de Ação Educacional.	Estudantes, professores e famílias de Anos Finais e Ensino Médio.

Continua

Continuação

SANTOS, Maria Margareth Rodrigues dos. Educação inclusiva: desafios, possibilidades e enfrentamentos na prática de gestão escolar. Programa de pós-graduação em Gestão Educacional pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/São Leopoldo, RS.							
N.	Ano	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados	Público-alvo
4	2018	Educação inclusiva: desafios, possibilidades e enfrentamentos na prática de gestão escolar.	Dissertação Mestrado profissional	Analisar os desafios, as possibilidades existentes e os enfrentamentos necessários considerando a política de educação inclusiva e a prática de gestão escolar, com vistas à garantia do direito à aprendizagem. Os fundamentos que subsidiaram a pesquisa consideram acordos internacionais, legislação nacional, a política nacional de educação e a contribuição de diversos autores que estudam esta temática. Realçam a importância de uma educação pautada como direito de todos, evidenciando que a escola deve redimensionar sua organização e aperfeiçoar suas práticas, de modo a reconhecer as diferenças e acolher a diversidade.	Qualitativa, através de grupo focal e de diário narrativo. Optou-se, para realização da análise, da técnica de Análise de Conteúdo.	A análise permitiu constatar que as equipes gestoras dos colégios evidenciaram uma concepção sobre educação inclusiva que se aproxima do conceito na atualidade, quando explicita que educação inclusiva é a garantia de educação para todos os estudantes, independentemente de suas condições. Embora tenha relatado em suas práticas fatos relativos apenas aos alunos com necessidades educacionais especiais, o estudo também indica o desafio existente e as possibilidades para uma educação inclusiva, assim como os enfrentamentos necessários ao aperfeiçoamento das práticas de gestão, com vistas a essa educação inclusiva. Tendo maior prevalência a necessidade indispensável de investimento na formação continuada dos educadores, com ênfase nos professores e na equipe gestora, quanto aos pressupostos e práticas relativas à inclusão, com vistas a garantia das condições de aprendizagem dos estudantes, dando ênfase aos que têm necessidades educacionais especiais.	Três colégios da Rede Jesuíta de Educação.
VICARI, Luiza Pinheiro Leão. Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino. Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e inclusão social, da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.							
N.	Ano	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados	Público-alvo
5	2019	Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino.	Dissertação Mestrado	Analisar as práticas educativas adotadas no cotidiano escolar de dois alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculados em uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, Minas Gerais.	Qualitativa, através de observação sistemática em duas salas de aula e a realização de entrevistas semiestruturadas.	Os resultados da pesquisa indicam que as profissionais reconhecem um avanço no processo de inclusão no contexto da rede municipal, entretanto, ainda demonstram insegurança e dúvidas quanto às estratégias de ensino que devem ser adotadas, uma vez que não identificam um apoio efetivo da rede no processo de inclusão.	Seis professoras e duas auxiliares.

Continua

Continuação

NASCIMENTO, Selma Soares do. Educação especial e inclusão escolar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Catalão/ Goiás, 2019.							
N.	Ano	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados	Público-alvo
6	2019	Educação especial e inclusão escolar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	Dissertação Mestrado	O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar a oferta e organização da Educação Especial para estudantes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em municípios goianos. Como objetivos específicos, procura-se: analisar as normativas políticas de Educação Especial e Inclusão escolar de municípios do estado de Goiás; descrever a organização e os serviços de Educação Especial ofertados para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental; e identificar os sujeitos envolvidos na Educação Especial, estudantes e profissionais.	Qualitativa, através de análise documental e entrevistas semiestruturadas com todos os participantes da investigação.	Como resultado, esta pesquisa mostrou que há poucas diretrizes específicas para a Educação Especial nos sistemas de ensino dos municípios investigados, que fazem interpretações equivocadas e restritas em relação aos regulamentos nacionais. Constatou-se que não há diretrizes que definem o papel e atribuições dos profissionais que atuam nessa área, embora estas se constituam no contexto das práticas, das políticas ocultas, sejam nas secretarias ou nas escolas. Outro aspecto observado foi que, nas salas de recursos multifuncionais, o atendimento se centra no professor de atendimento educacional especializado, e há limites desse espaço funcionar no contraturno e em restringir o atendimento ao definido público-alvo da Educação Especial na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Em dois municípios há presença de Centros Multidisciplinares, que complementam o serviço ofertando atendimento com profissionais da área da saúde. Considerando o exposto, a pesquisa indicou a necessidade de formulação de políticas voltadas para a Educação Especial e Inclusão dos alunos com deficiência no âmbito municipal, bem como a relevância de serem definidos os papéis dos profissionais nela envolvidos.	De cada município, foram selecionadas duas escolas, uma de educação infantil e outra de anos iniciais do ensino fundamental, com sala de recursos multifuncionais em funcionamento. Como participantes, foram selecionados dois professores de cada escola, o de atendimento educacional especializado e o regente, além do profissional de apoio. Também participaram do estudo os gestores municipais, como os Coordenadores de Inclusão, Secretária de Educação, Diretora Pedagógica e Superintendente de Educação.

Continua

Continuação

KOBAYASHI, Daniele Eloise do Amaral Silveira. **Educação inclusiva: Possibilidades e desafios para uma escola pública estadual de Campinas.** Programa de pós-graduação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

N.	Ano	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados	Público-alvo
1	2009	Educação inclusiva: Possibilidades e desafios para uma escola pública estadual de Campinas	Dissertação Mestrado	Estudar a implementação de uma proposta de capacitação de professores em serviço sobre o tema “inclusão”, no espaço do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em uma escola pública estadual de ensino fundamental, pertencente à Diretoria Regional de Ensino Campinas Oeste.	Qualitativa através de estudo de caso. Análise documental, estudos de inspiração etnográfica, como a entrevista, a observação participante, o registro em áudio e a análise de conteúdo.	A pesquisa teve como objetivo estudar a implementação de uma proposta de capacitação de professores em serviço sobre o tema “inclusão”, no espaço do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em uma escola pública estadual de ensino fundamental, pertencente à Diretoria Regional de Ensino Campinas Oeste. Foi utilizada uma abordagem qualitativa e como instrumento, o estudo de caso, que implica no uso de diferentes técnicas e procedimentos de pesquisa. Foram analisados documentos relacionados ao funcionamento da escola, como o Projeto Pedagógico e peças da legislação que regem a política de educação inclusiva. Outras técnicas, de uso corrente nos estudos de inspiração etnográfica, como a entrevista, a observação participante, o registro em áudio e a análise de conteúdo foram utilizados para conhecer e analisar os pontos de vista dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O presente estudo visou a sistematização de propostas de formação ou capacitação de professores em serviço, enfocando diferentes aspectos da problemática educacional. A partir do estudo de caso e da análise dos resultados obtidos na escola, foram identificados aspectos relevantes (positivos e negativos) das propostas de capacitação, fato que colaborou para refletir sobre a eficácia do formato ora proposto, além de avaliar a viabilidade de se utilizar a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo como espaço de formação. Os resultados revelaram que o projeto de intervenção contribuiu para modificar percepção dos professores em relação aos alunos com deficiência e ao seu potencial de aprendizagem e participação. Os professores passaram a perceber as possibilidades de aprendizagem dos alunos e observaram que é possível planejar e realizar atividades que podem ser realizadas por todos, destacando a responsabilidade da escola pela inclusão dos alunos. Sobre as condições para o atendimento dos alunos com deficiência, as professoras e direção reiteraram a necessidade de formação em serviço, a necessidade de estabelecer parcerias com os serviços de saúde para planejar ações em conjunto, adequação do espaço físico, recursos pedagógicos, e a concretização da adequação curricular proposta pela legislação. Constatou-se a partir da avaliação final dos professores e equipe gestora que o projeto de intervenção foi satisfatório e os participantes sugeriram a continuidade dessa formação na escola e na rede pública do estado de São Paulo, pois é fundamental a reflexão sobre a prática pedagógica e o acompanhamento do processo de inclusão.	Dezesseis professoras da escola selecionada, uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora.

Continua

Continuação

VASCONCELOS, Diva Helena Frazão de. Dislexia e escola: um olhar crítico sobre a equipe multidisciplinar e sua relação com as práticas pedagógicas tendo como foco o professor. Programa de pós-graduação em Linguística da UFPB/ João Pessoa, 2011.							
N.	Ano	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados	Público-alvo
2	2011	Dislexia e escola: um olhar crítico sobre a equipe multidisciplinar e sua relação com as práticas pedagógicas tendo como foco o professor.	Dissertação Mestrado	Esta pesquisa objetivou identificar o nível de conhecimento entre profissionais docentes do 5º ano, de Escolas Privadas e Públicas Municipais, de João Pessoa, PB, acerca da Dislexia, como também trabalho realizado pela escola com professores para o atendimento de alunos disléxicos e a relação mantida entre a escola e os profissionais de saúde que tratam desse distúrbio.	Qualitativa, através de pesquisa bibliográfica e entrevistas com os participantes.	A pesquisa apontou para um nível de conhecimento deficitário sobre este distúrbio entre esse segmento docente, motivado, principalmente, por inadequação curricular nos cursos de formação acadêmica e continuada; para uma relação estreita entre profissionais de saúde e a escola privada e sua ausência entre aqueles e a escola pública.	Vinte professoras de 5º ano do Ensino Fundamental I, de escolas públicas e privadas, dez técnicos de escolas públicas e privadas e membros da equipe multidisciplinar de tratamento da dislexia.
SILVA, Claudio Lopes da. Educação inclusiva e os desafios da equipe gestora de uma escola regular de ensino. Programa de pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.							
N.	Ano	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados	Público-alvo
3	2018	Educação inclusiva e os desafios da equipe gestora de uma escola regular de ensino	Dissertação Mestrado	Analisar os desafios encontrados pela equipe gestora de uma escola pública regular na inclusão de alunos com necessidade educativa especial.	Qualitativa através de estudo de caso.	Os resultados encontrados permitiram inferir que, na escola estudada, as ações pedagógicas e administrativas concernentes à efetivação da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais ocorrem, mas sem a devida articulação entre os envolvidos — pais, alunos, professores e gestores. Isso evidenciou o despreparo da comunidade escolar para promover as condições necessárias para a efetivação da educação inclusiva como um direito e da gestão democrática como um instrumento. Essas constatações foram utilizadas na construção do Plano de Ação Educacional proposto ao final deste trabalho, com a definição de estratégias e de ações para o fortalecimento da educação inclusiva.	Três vice-diretores, três supervisores, uma orientadora educacional, dois professores (de apoio e do AEE).
ROSALEN, Patrícia Cristina. Práticas colaborativas no trabalho com alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE): o cotidiano de uma escola polo / Patrícia Cristina Rosalen. -- Rio Claro, 2019.							
N.	Ano	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados	Público-alvo
1	2019	Práticas colaborativas no trabalho com alunos público-alvo da Educação Especial (Pae): o cotidiano de uma escola polo.	Mestrado	Compreender de que forma a estrutura organizativa da escola possibilitou o trabalho com os alunos público-alvo da educação especial para a efetivação da proposta de educação verdadeiramente inclusiva.	Pesquisa narrativa	A partir do estudo, as lições aprendidas estão em torno da importância da presença do aluno PAEE para que o ensino de toda turma seja qualificado, o benefício da inserção dos recursos da Tecnologia Assistiva para atender às necessidades e limitações do referido aluno, bem como a valorização do compromisso assumido pelos envolvidos para a aprendizagem de todos. Soma-se aos achados, a importância da formação continuada singular oferecida na referida escola por nela estarem inseridos os alunos público-alvo da educação especial, a formação inicial e continuada da professora do AEE (específica em Educação Especial) e a busca por caminhos singulares em cada situação específica dos alunos da EM Prof. Victorino Machado a exemplo da rede municipal de ensino de Rio Claro.	Professores regentes, professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e agentes educacionais, sujeitos que se responsabilizaram por elaborar e desenvolver projetos, atividades e materiais pedagógicos para alunos PAEE

Continua

CALHEIROS, David dos Santos. Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades / David dos Santos Calheiros. -- 2019.							
N.	Ano	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados	Público-alvo
2	2019	Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades.	Doutorado	O objetivo da pesquisa consistiu em analisar o processo de desenvolvimento, implementação, bem como as possibilidades e os limites dos serviços de uma rede de apoio à inclusão escolar para estudante com paralisia cerebral.	Qualitativa. Pesquisa-ação.	Os resultados obtidos comprovam a tese de que uma política educacional de inclusão escolar, que vise garantir realmente o direito à educação dos estudantes do PAEE, na realidade brasileira, requer a implementação de uma rede de apoios diversificados.	19 pessoas, entre elas: diretores, coordenadores, professores de classe comum, professor de educação especial, profissionais de apoio, técnica em Educação Especial da rede municipal, profissionais de um Centro Especializado em Reabilitação, representante do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade, estudante com paralisia cerebral e sua responsável e o pesquisador
PATTUZZO, Karolini Galimberti. O pedagogo no contexto da inclusão escolar: possibilidades de ação na escola comum. Programa de pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)/ Espírito Santo, 2014.							
N.	Ano	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados	Público-alvo
3	2014	O pedagogo no contexto da inclusão escolar: possibilidades de ação na escola comum.	Dissertação Mestrado	Investigar as possibilidades de ações articuladas pelo pedagogo, em colaboração com os demais profissionais da escola, visando ao processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, no Ensino Fundamental.	Qualitativa através de pesquisa-ação colaborativo-crítica como aporte metodológico e, como instrumentos de coleta de dados, utiliza a observação-participante, diário de campo, realizamos entrevistas semiestruturadas e processos de intervenção coletiva.	Como resultados, evidencia o processo de colaboração, envolvendo a pedagoga e os profissionais da escola, vislumbrando assim, novas possibilidades de organização do trabalho pedagógico, das práticas docentes e do currículo escolar de forma a favorecer a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial nas ações planejadas e desenvolvidas pela escola, que também oportunizou aos alunos ditos "normais" o acesso ao conhecimento. Problemática a importância da formação, como espaço de diálogo coletivo na escola e reconhece que a escola, como espaço educativo, se transforma em lugar de aprendizagens, não somente para os alunos, mas também para os profissionais que lá atuam. Enfatiza que o profissional que exerce a função de pedagogo, se constitui como um profissional importante para mediar as questões pedagógicas da escola. Porém, reforça que sua atuação de forma isolada terá menor contribuição para a escola, pois o trabalho pedagógico voltado para a aprendizagem de todos os alunos deve se constituir como um trabalho coletivo e, sendo assim, acontecerá nas relações entre os diferentes profissionais da escola, mediado, pelo pedagogo, o profissional responsável por coordenar as práticas pedagógicas.	Público de 1º ao 5º ano, envolvendo a equipe gestora (pedagoga, coordenadora e diretores), os dez professores regentes, dois professores de área, duas professoras de Educação Especial, além dos educandos, ganhando destaque três alunos público-alvo da Educação Especial de uma escola municipal de Ensino Fundamental.

SILVA, Ana Mayra Samuel da. Gestão escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersetorialidade. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2018.							
N.	Ano	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados	Público-alvo
4	2018	Gestão escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersetorialidade.	Dissertação Mestrado	Analisar como a equipe gestora escolar de uma escola de educação básica pública municipal pode viabilizar a formação continuada da equipe escolar e a articulação intersetorial para atender a política nacional de uma perspectiva inclusiva.	Qualitativa através de análise documental, diagnóstico da realidade investigada, observações participantes, intervenções formativas colaborativas, grupos de discussões, relatório de campo da pesquisadora e gravação em áudio de todas as interações, que foram transcritas.	Diante dos dados foi possível compreender quais ações seriam necessárias para solicitar e implantar uma Sala de Recursos Multifuncionais na unidade escolar e desenvolver ações e parcerias intersetoriais. A pesquisa revela que a equipe de gestão escolar, enquanto facilitadora do processo de inclusão escolar, pode apoiar práticas inclusivas e saber como e onde buscar apoio, considerando os diferentes setores da sociedade, denominada pelas políticas públicas educacionais como intersetorialidade.	Equipe de gestão escolar, que compreende a diretora, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica da unidade escolar.

Continuação

APÊNDICE B — Questionário I

Querido(a) educador(a),

Convidamos você a responder a um questionário de pesquisa, o qual faz parte de uma pesquisa sobre Educação Inclusiva e Transdisciplinaridade que está sendo desenvolvida com profissionais que estão à frente dos processos inclusivos e que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo do estudo é identificar limites e possibilidades para uma atuação transdisciplinar em equipe, com vistas aos processos inclusivos. Esta pesquisa é liderada pela Mestranda em Educação em Mariana de Souza Arieta, sob orientação do professor Dr. José Luís Ferraro, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS/Brasil — www.pucrs.br).

Para cumprir os princípios éticos da pesquisa, todas as informações fornecidas serão confidenciais e anônimas. Se desejar obter mais informações sobre como as informações fornecidas serão usadas, entre em contato pelo e-mail: mariana.arieta@edu.pucrs.br.

Obrigada pelo seu tempo.

Mariana de Souza Arieta

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação — PUCRS, Brasil

Você entende o objetivo dessa pesquisa e concorda em responder livremente a este questionário?

- SIM
- NÃO

1. Qual a sua idade? (Escreva em números).

2. Com qual gênero você se identifica?

- Masculino
- Feminino
- Se outro, especifique.

3. Qual a função que exerce?

- Professor de AEE
- Coordenador Pedagógico
- Coordenador de turno
- Orientador Educacional
- Monitor de Aprendizagem de Turno Regular

4. Há quanto tempo atua na Rede Marista? (responda, em números, os anos).

5. Qual seu tempo de atuação na escola? (responda em números, os anos).

5. Qual seu tempo de atuação na função que exerce atualmente? (responda em números, os anos contando o tempo de experiência na função em outras instituições).

6. Com relação à sua formação, marque os títulos que você possui. (você poderá marcar mais de uma opção)

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado

7. Você já ouviu falar do conceito de transdisciplinaridade?

- SIM
- NÃO

8. Sobre a transdisciplinaridade, de 0 a 10, o quanto você poderia afirmar que poderia conceituá-la? (arraste a barra abaixo do relógio para indicar o nível desejado).



9. Cite três palavras/frases que você associaria com a transdisciplinaridade. (escreva as palavras e/ou frases dentro da caixa de texto).

Palavra/Frase 1

Palavra/Frase 2

Palavra/Frase 3

10. Pensando na realidade escolar, você enxerga possibilidades de atuação transdisciplinar da equipe pedagógica frente aos processos inclusivos? (Justifique sua resposta).

11. Enumere em ordem de importância, de 1 a 6, os fatores que você compreende como facilitadores para a possibilidade de atuação transdisciplinar da equipe pedagógica frente aos processos inclusivos? (arraste para ordenar os itens).

- Abertura pessoal

- Relacionamento interpessoal

- Trabalho em equipe

- Alteridade e empatia

- Reconhecimento da diferença e do diferente

- Transparência no diálogo com estudantes e famílias

12. Enumere em ordem de importância, de 1 a 6, os fatores que você compreende como barreiras para a possibilidade de atuação transdisciplinar da equipe pedagógica frente aos processos inclusivos? (arraste para ordenar os itens).

- Abertura pessoal

- Relacionamento interpessoal

- Trabalho em equipe

- Alteridade e empatia

- Reconhecimento da diferença e do diferente

- Transparência no diálogo com estudantes e famílias

13. Qual o nível de aproximação você percebe de uma atuação transdisciplinar com a atuação da equipe de Anos Iniciais frente aos processos inclusivos na instituição que você atua? (arraste a barra abaixo do relógio para indicar o nível desejado entre 0-10).



14. Considerando a realidade da equipe em que você está inserido, quais processos você destacaria que poderiam ser considerados atitudes transdisciplinares? Justifique sua resposta.

Obrigada por participar como respondente. Caso queira fazer algum comentário, ou escrever algo que não tenha sido perguntado, utilize o espaço abaixo.

APÊNDICE C — Grade de análise — Questionário II

Querido(a) educador(a),

Convidamos você a responder a um questionário de pesquisa, o qual faz parte de uma pesquisa sobre Educação Inclusiva e Transdisciplinaridade que está sendo desenvolvida com profissionais que estão à frente dos processos inclusivos e que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo do estudo é identificar limites e possibilidades para uma atuação transdisciplinar em equipe, com vistas aos processos inclusivos. Esta pesquisa é liderada pela Mestranda em Educação em Mariana de Souza Arieta, sob orientação do professor Dr. José Luís Ferraro, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS/Brasil — www.pucrs.br).

Para cumprir os princípios éticos da pesquisa, todas as informações fornecidas serão confidenciais e anônimas. Se desejar obter mais informações sobre como as informações fornecidas serão usadas, entre em contato pelo e-mail: mariana.arieta@edu.pucrs.br.

Obrigada pelo seu tempo.

Mariana de Souza Arieta

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação — PUCRS, Brasil

Você entende o objetivo dessa pesquisa e concorda em responder livremente a este questionário?

Sim, aceito participar. Não, não desejo participar.

Qual a sua idade:

Entre 20 e 30 Entre 30 e 40 Entre 40 e 50 Entre 50 e 60 Mais de 60

Setor que atua:

AEE Coordenação Pedagógica Coordenação de turno Orientação Educacional Sala de aula - apoio
Sala de aula — professor (a)

Central de relacionamento

Tempo de atuação: Entre 1 e 5 anos Entre 5 e 10 anos Entre 10 e 15 anos Mais de 15 anos

Formação: Graduação Especialização Mestrado Doutorado Pós-doutorado

Instrumento de crenças e atitudes em relação à construção de uma rede de apoio ao professor frente aos processos inclusivos, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A Transdisciplinaridade pressupõe o rompimento de fronteiras entre disciplinas e/ou saberes na qual cada profissional problematiza conceitos de diferentes campos. Considerando essa contextualização, classifique as afirmativas em: *Concordo plenamente, concordo, não concordo e nem discordo, discordo e discordo plenamente.*

	ACOLHIMENTO	RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA	GESTÃO	COMUNIDADE EDUCATIVA	FORMAÇÃO CONTINUADA	MATRIZES CURRICULARES/ DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS
FORMAÇÃO PESSOAL/ PROFISSIONAL /ACADÊMICA	<p>A compreensão dos profissionais da escola, em relação a importância do acolhimento, está relacionada à sua formação acadêmica.</p> <p>O tempo de formação e atuação dos educadores, contribui para a sua percepção em relação à necessidade de acolhimento das famílias e estudantes PAEE.</p> <p>O contexto pesquisado orienta e incentiva os educadores para o acolhimento dos estudantes e famílias.</p>	<p>A relação de transparência entre família e escola é reflexo de uma formação acadêmica sólida e baseada em preceitos éticos.</p> <p>Uma boa relação entre família e escola depende da formação acadêmica do (a) educador (a).</p> <p>A boa relação entre família e escola depende da formação pessoal e das experiências de cada educador (a).</p> <p>A escola atua de maneira transparente com as famílias, estabelecendo uma relação de confiança.</p>	<p>O papel da equipe de gestão é fundamental para a formação profissional dos educadores.</p> <p>A gestão da escola é responsável pela formação de educadores qualificados para atuar com os processos inclusivos.</p> <p>Cabe a equipe de gestão, nos processos seletivos, atentar para aspectos relacionados à formação de cada profissional/educador.</p> <p>A gestão da escola possui formação/conhecimento acerca dos processos inclusivos.</p>	<p>A comunidade educativa precisa participar de momentos formativos relacionados aos processos inclusivos.</p> <p>A formação do profissional da educação impacta em uma aprendizagem mais significativa de todos.</p> <p>A escola em questão investe no conhecimento e na formação de toda a comunidade educativa em relação à inclusão escolar.</p>	<p>A promoção de eventos de formação continuada pela escola impacta positivamente nos processos inclusivos.</p> <p>A formação continuada dos educadores deve ser promovida pela escola.</p> <p>A formação continuada no contexto da escola garante a qualidade dos processos inclusivos.</p>	<p>O conhecimento do (a) educador (a) acerca dos documentos institucionais influencia diretamente na atuação com os estudantes PAEE.</p> <p>A instituição pesquisada promove momentos de formação sobre os documentos institucionais, explicitando o que se espera no atendimento aos estudantes PAEE.</p> <p>Os profissionais que atuam no contexto pesquisado apresentam domínio dos documentos institucionais que balizam as práticas inclusivas.</p>
	ACOLHIMENTO	RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA	GESTÃO	COMUNIDADE EDUCATIVA	FORMAÇÃO CONTINUADA	MATRIZES CURRICULARES/ DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS
QUESTÕES PROCESSUAIS E LOGÍSTICAS	<p>Os espaços físicos da escola favorecem uma boa acolhida aos estudantes PAEE.</p> <p>O colégio conta com bons recursos materiais, que qualificam as práticas inclusivas.</p> <p>A estrutura de recursos humanos da escola é suficiente para atender as demandas do público-alvo da</p>	<p>As famílias demonstram satisfação quanto aos espaços físicos que a escola oferece aos estudantes PAEE.</p> <p>As famílias são informadas e participam dos processos que envolvem a educação inclusiva na escola.</p> <p>Os pais e responsáveis possuem fácil acesso às</p>	<p>A gestão da escola evidencia domínio dos processos e práticas inclusivas.</p> <p>A equipe gestora apoia e investe em recursos humanos e materiais que qualificam o trabalho com a</p>	<p>Os fluxos de atendimento aos diferentes públicos da comunidade educativa são claros para os educadores.</p> <p>Os fluxos de atendimento aos diferentes públicos da comunidade educativa são claros para as famílias.</p> <p>Os documentos institucionais auxiliam na compreensão dos processos e fluxos com os diferentes</p>	<p>As formações continuadas promovidas pelo colégio, favorecem possibilidades de acesso a recursos materiais.</p> <p>As formações continuadas promovidas pelo colégio, favorecem o aprimoramento de recursos humanos.</p>	<p>As Diretrizes da Educação Inclusiva e demais documentos institucionais expressam o posicionamento da escola quanto aos processos inclusivos, no que se refere aos recursos humanos e recursos materiais.</p> <p>Os documentos institucionais explicitam as funções de cada profissional/educador com os estudantes PAEE.</p>

	Educação Especial.	dependências e profissionais da escola. Momentos de reunião entre família e escola, são frequentes no contexto pesquisado.	inclusão escolar. A equipe de gestão tem um papel importante na garantia de recursos humanos e materiais para uma educação inclusiva de qualidade.	membros da comunidade educativa.		Conhecer os princípios institucionais auxilia o educador a atuar de maneira mais assertiva com os estudantes PAEE.
	ACOLHIMENTO	RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA	GESTÃO	COMUNIDADE EDUCATIVA	FORMAÇÃO CONTINUADA	MATRIZES CURRICULARES/DO CUMENTOS INSTITUCIONAIS
RELAÇÕES INTERPESSOAIS	Empatia, educação e boa comunicação são imprescindíveis nas relações interpessoais. Empatia, educação e boa comunicação são fundamentais no acolhimento ao outro e às diferenças.	O relacionamento interpessoal é fundamental para que se estabeleça uma boa relação entre família e escola. O autoconhecimento é importante para o estabelecimento de boas relações interpessoais. A empatia é fundamental para lidar com divergências de ideias, posicionamentos, percepções, valores, personalidades e objetivos.	A gestão da escola possui uma boa relação interpessoal com seus liderados. A gestão da escola possui uma boa relação interpessoal com as famílias e demais membros da comunidade . A equipe gestora demonstra abertura e empatia com a comunidade escolar.	O colégio demonstra abertura e escuta diante da comunidade educativa frente aos processos inclusivos.	A escola investe na Educação Socioemocional dos educadores. A Educação Socioemocional qualifica as relações interpessoais. O colégio investe em formações e ações que qualificam as relações interpessoais.	Os documentos institucionais evidenciam a necessidade de uma ação integrada entre os membros de uma equipe que atua com Educação Inclusiva.
ABERTURA PESSOAL/PRE-DISPOSIÇÃO	A abertura pessoal/ predisposição do educador é imprescindível para que o estudante se sinta acolhido no contexto da escola. A abertura pessoal/ predisposição do educador é imprescindível para que a família se sinta acolhida no contexto da escola. A abertura pessoal/ predisposição é determinante na aceitação das diferenças, dentro e fora da escola. A predisposição pessoal está relacionada ao acolhimento dos estudantes por parte dos educadores.	A postura da família é fator determinante para uma boa relação entre família e escola. É obrigação da família se adequar ao sistema da escola. É papel do educador, acolher a família e o estudante PAEE. A função da equipe pedagógica é atender os anseios das famílias.	A abertura pessoal/ predisposição do educador, aliada a boas práticas de gestão dos processos, promove uma educação mais inclusiva. A equipe de gestão entende a abertura pessoal como algo imprescindível para uma educação inclusiva.	A gestão da escola, demonstra abertura para acolher a comunidade educativa em suas especificidades.	Cabe ao educador, para além do que é oferecido pela escola, buscar o investimento em sua formação continuada. É obrigação da escola oferecer formação aos seus educadores.	Cabe ao profissional da educação, buscar conhecimento acerca dos documentos institucionais e do contexto em que está inserido.
MATURIDADE PROFISSIONAL	O autoconhecimento e a maturidade	A empatia necessária para atuar com	Percebe-se um certo desconforto		Maturidade profissional/ abertura para a	Os documentos institucionais contemplam a atuação

<p>(ATUAÇÃO PROFISSIONAL TRANSDISCIPLINAR)</p>	<p>profissional para atuar de maneira transdisciplinar são fundamentais para o acolhimento dos estudantes com deficiência e suas famílias.</p> <p>A maturidade profissional para atuar de maneira transdisciplinar, auxilia o educador a entender e acolher as diferenças.</p> <p>A maturidade profissional para atuar de maneira transdisciplinar, está relacionada ao tempo de atuação do educador na escola.</p>	<p>Educação Inclusiva, depende da maturidade profissional/ disponibilidade dos educadores, para atuar na perspectiva transdisciplinar.</p>	<p>entre membros da equipe quando um profissional atua no que seria relacionado à função do colega.</p> <p>Os membros da equipe compreendem quando há necessidade de intervenção entre áreas.</p>		<p>atuação transdisciplinar se adquire com formação continuada.</p> <p>Maturidade profissional/ abertura para a atuação transdisciplinar depende mais da pessoa do que de momentos formativos.</p>	<p>profissional transdisciplinar.</p>
<p>HIERARQUIA INSTITUCIONAL</p>	<p>O acolhimento às famílias e estudantes PAEE na escola, deve ser feito pelos serviços hierarquicamente inferiores.</p> <p>A Central de relacionamento e o SOE são responsáveis por acolher as famílias e os estudantes.</p>	<p>A famílias sabem a quem recorrer diante de alguma necessidade.</p>	<p>A estrutura hierárquica da escola favorece um trabalho em equipe de maneira transdisciplinar.</p> <p>Cada membro da equipe gestora possui as suas funções bem delimitadas.</p> <p>Cada profissional acompanha o estudante somente na sua área de atuação.</p> <p>As reuniões entre membros da equipe ocorrem de maneira sistemática, com vistas ao acompanhamento dos estudantes PAEE.</p>	<p>A comunidade educativa reconhece uma hierarquia no trabalho em equipe, frente aos processos inclusivos.</p>	<p>O investimento da escola em formação continuada é maior de acordo com o grau de hierarquia dos profissionais.</p> <p>Alguns profissionais, dependendo da função, não necessitam de formação em Educação Inclusiva.</p>	<p>Somente gestores e professores possuem acesso aos documentos institucionais.</p> <p>Todos os educadores precisam ter acesso e receber formação acerca dos documentos que norteiam as práticas educativas.</p>



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br