

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO JESUÍTICA: APRENDIZAGEM
INTEGRAL, SUJEITO E CONTEMPORANEIDADE**

ROSANITA MOSCHINI VARGAS

**PERSPECTIVAS PARA OS PROCESSOS INCLUSIVOS NO
COLÉGIO ANCHIETA**

São Leopoldo

2018

ROSANITA MOSCHINI VARGAS

**PERSPECTIVAS PARA OS PROCESSOS INCLUSIVOS NO
COLÉGIO ANCHIETA**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Jesuítica, pelo Curso de Especialização em Educação Jesuítica: aprendizagem integral, sujeito e contemporaneidade da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Rejane Ramos Klein

São Leopoldo

2018

Dedico este estudo a todos os que compreendem que
“o pensar” os processos inclusivos é o caminho para
“o fazer” inclusivo, bem como, para a construção de uma
sociedade mais humana e fraterna.

AGRADECIMENTOS

Utopia [...] ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. Para que sirve la utopia? Para eso sirve: para caminar. (Fernando Birri).

A monografia que adiante se apresenta resulta da concretização de um projeto que se tornou comum entre mim e o Colégio Anchieta. Este trabalho, durante aproximadamente dois anos, foi tomando corpo, forma, a partir de muito estudo, leituras, pensares, encontros e reflexões.

Foram tempos intensos de investigação, pesquisa, leitura e interpretação, em um trabalho denso, desafiador e, ao mesmo tempo, muito compensador.

Tempos esses exigentes, em meio aos compromissos do dia a dia, bem como às surpresas que a vida trata de nos apresentar. Conquanto, na certeza de que realizar essa especialização foi uma escolha, uma oportunidade, com vista a buscar a melhor versão de mim mesma, e assim, contribuir, singelamente, com proposições que visam à qualificação dos processos inclusivos no colégio do estudo.

Este percurso só foi possível com o auxílio de pessoas especiais, que também contribuíram na realização deste projeto.

Para que se tornasse realidade este trabalho, iniciou-se com o convite, após com as orientações, repletas de ânimo, do prezado **Professor Ms. Dário Schneider**, Diretor Acadêmico do Colégio Anchieta, que, com seu olhar atento e capacidade de discernimento, acolheu a proposta deste estudo e incentivou para que se tornasse concreto.

À professora **Dra. Rejane Ramos Klein**, agradeço por ter aceitado orientar-me neste estudo, e ainda pelas preciosas considerações para que esta monografia mesmo tomasse corpo: conceitual e de análise.

Agradeço imensamente aos **colegas de curso** do Colégio Anchieta, que foram fundamentais no caminho percorrido e que, sem nossos encontros, repletos de alegrias, pensares, conhecimentos e saberes compartilhados tornaria esta caminhada mais séria, pesada e escura. Você foram MAGIS desde o início!

Por fim, e não por serem menos importantes, agradeço aos meus familiares, em especial ao meu esposo **Marcelo**, que aceitou comigo este desafio e sustentou minha ausência, para as webconferências, para as infinitas horas dedicadas às

leituras, escritas e versões e versões desta monografia. Sem esse apoio e paciência, nada seria possível.

À minha amada **Helena**, minha fonte de amor e inspiração, que, com seu olhar, carinho e companhia, impulsiona-me para que eu realize meus sonhos e, assim, possa ser uma melhor versão de mim mesma em todos os papéis que desempenho neste percurso, entre eles o de mãe!

Aos **professores do curso de Especialização em Educação Jesuítica** pelas aulas, leituras e reflexões realizadas. Em especial ao **Professor Dr. Ederson Luiz Locatelli** pela prestatividade, apoio e esclarecimentos realizados, visando ao bom andamento dos exigentes processos de uma formação em EAD.

MUITO obrigada!

“O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas.

Temos direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

Boa Ventura de Souza Santos (FADERS, 2002).

RESUMO

Este estudo possui como objetivo investigar como se estruturam os processos inclusivos no Colégio Anchieta, escola da rede privada do município de Porto Alegre (RS). Esse colégio caracteriza-se como uma instituição da Companhia de Jesus. Assim, buscou-se estabelecer um eixo entre esses processos e o que preconizam os documentos que o embasam. Como metodologia do estudo, foram selecionados os documentos norteadores da instituição: a Pedagogia Inaciana (PI), o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Projeto Educativo Comum (PEC), o Projeto de Inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) e o Relatório de Ações e Atividades referentes ao tema Inclusão. Visando apontar nesses documentos o que se refere aos processos inclusivos, identificando as características que amparam a prática inclusiva, caracterizando como as práticas inclusivas organizavam-se e como hoje estão sendo pensadas na Instituição. Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa descritiva exploratória de delineamento documental. Nas análises realizadas, foi possível identificar duas unidades de análise: a Histórica e a Vigente. A primeira apresenta através dos documentos as crenças da Instituição e como os processos inclusivos eram deliberados e normatizados; a segunda expõe como a Instituição vislumbra na atualidade os processos inclusivos, investindo em formação continuada, projetos de inclusão de alunos com NEE e a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Diante das unidades de análise, entende-se que os processos inclusivos da Instituição, a qual se encontra em processo de mudança, conjectura novos estudos, os quais possam elucidar para além de uma análise documental, os processos enquanto prática, a escuta dos professores, identificando como percebem esses processos em relação aos alunos que se declaram ou não com deficiência. Com isso, entende-se que os resultados são parciais, necessitando de um cruzamento com os dados apontados.

Palavras-chave: Educação Jesuítica. Pedagogia Inaciana. Processos Inclusivos. (In)Exclusão.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APE	Atendimento Pedagógico Especializado
CID	Classificação Internacional de Doenças
FLACSI	Federação Latino Americana de Colégios da Companhia de Jesus
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NAE	Núcleo de Atendimento Especializado
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PEC	Projeto Educativo Comum
PI	Pedagogia Inaciana
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RJE	Rede Jesuíta de Educação
SQGE	Sistema de Qualidade na Gestão Escolar
SINEPE/RS	Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SOP	Serviço de Orientação Pedagógica
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO A PARTIR DE UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
2.1 OLHAR SOBRE (IN)EXCLUSÃO	Erro! Indicador não definido.
2.2 DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA....	Erro! Indicador não definido.
3 DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS	23
3.1 SOBRE O PERCURSO DE PESQUISA	23
3.2 SOBRE OS DOCUMENTOS.....	25
3.2.1 Pedagogia Inaciana.....	27
3.2.2 Projeto Educativo Comum.....	30
3.2.3 Projeto Político Pedagógico.....	33
4 PROCESSOS INCLUSIVOS NO COLÉGIO ANCHIETA: PERSPECTIVAS HITÓRICAS E VIGENTES	38
4.1 DE ONDE VIEMOS: PERSPECTIVAS QUE AMPARAM A FORMAÇÃO INTEGRAL PARA TODOS	38
4.2 ONDE ESTAMOS: PERSPECTIVAS ACERCA DAS AÇÕES QUE AMPARAM OS PROCESSOS INCLUSIVOS.....	43
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS.....	55
APÊNDICE A - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	59

1 INTRODUÇÃO

Já se disse que as grandes ideias vêm ao mundo mansamente, como pombas. Talvez, então, se ouvirmos com atenção, escutaremos, em meio ao estrépito de impérios e nações, um discreto bater de asas, o suave acordar da vida e da esperança. Alguns dirão que tal esperança jaz numa nação; outros, num homem. Eu creio, ao contrário, que ela é despertada, revivificada, alimentada por milhões de indivíduos solitários, cujos atos e trabalho, diariamente, negam as fronteiras e as implicações mais cruas da história. Como resultado, brilha por um breve momento a verdade, sempre ameaçada, de que cada e todo homem, sobre a base de seus próprios sofrimentos e alegrias, constrói para todos. (Albert Camus).

Pensar os processos inclusivos para além do público-alvo da Educação Especial, como normatiza a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e para além do Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2014, entre outras tantas leis e decretos/resoluções e notas técnicas que o amparam, como também o ingresso e permanência, e o atendimento às necessidades educacionais especiais (NEE) dos alunos, fortalecendo os discursos sobre a (in)exclusão educacional é um dos objetivos deste estudo. Nesse contexto, busca-se analisar esses processos no Colégio Anchieta, escola da rede privada do município de Porto Alegre (RS), confessional e integrante da Rede Jesuíta de Educação (RJE). Para tanto, faz-se relevante refletirmos sobre esses processos à Luz da Pedagogia Inaciana (PI), do Projeto Educativo Comum (PEC) e do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio, documentos esses norteadores de todos os processos realizados na Instituição.

Busca-se assim, averiguar possíveis relações com processos inclusivos na Instituição apontadas por esses documentos, a partir de análise metodológica, constatando o que preconizam, suas características e como propiciam a inclusão de pessoas com NEE.

Assim, buscou-se uma trajetória de pesquisa que, a partir do segundo capítulo deste estudo, contempla primeiramente uma análise de contexto acerca das leis que amparam os processos inclusivos hoje, no Brasil, por entender-se como pertinente compreender do que se trata a (in)exclusão, a partir de aportes teóricos (LOPES, 2007; LOPES; DAL'IGNA, 2007; CASTEL, 2008; LOPES et al., 2010; DAL'IGNA, 2012), buscando o contexto atual em relação às leis que amparam a inclusão no Brasil e no mundo. E, posteriormente, analisar a concepção em relação

à legislação diante dos conceitos dados pelos autores para as possíveis relações entre o PPI, PEC e PPP e os processos inclusivos da Instituição em questão, chegando às considerações sobre a (in)exclusão.

No terceiro capítulo, caracteriza-se o delineamento de pesquisa, visando ao percurso a ser seguido, nesse caso, a identificação e a seleção, além da conceitualização dos documentos norteadores da Instituição, apresentados em um quadro conceitual, para, assim, obter-se o conhecimento dos mesmos com vistas aos processos inclusivos e à identificação das características que amparam a prática inclusiva na Instituição investigada neste estudo. Ainda, entendeu-se como relevante a caracterização da dinâmica e da estrutura que preconizam os documentos analisados e a descrição dos fatores significativos acerca das práticas inclusivas.

No capítulo subsequente, apresenta-se a análise das possíveis relações diante do que apresentam os documentos e a relação desses com os processos inclusivos a partir de análise metodológica. Elencou-se duas unidades de análise que se caracterizam em histórica e vigente: a primeira apresenta a inexistência nos documentos da Instituição em pensar a inclusão como um projeto, em uma perspectiva excludente; e a segunda expõe, a partir do Projeto Educativo Comum e das políticas de inclusão, a construção de um novo paradigma, mais inclusivo, vislumbrado o pensar e o fazer em prol de uma educação integral.

Por fim, as considerações finais contemplam o olhar acerca da dinâmica do estudo em questão, procurando apresentar aportes que vislumbrem o caminhar, o exercício de olhar da Instituição com vistas a uma educação integral, mais humana e inclusiva.

A presente pesquisa aponta os resultados da investigação e justifica-se pela relevância do estudo para o Colégio Anchieta, para a Rede Jesuíta de Educação (RJE), bem como para o meio acadêmico, uma vez que apresenta uma análise documental acerca dos processos inclusivos, ou seja, direciona o olhar aos documentos norteadores das práticas educativas da RJE, com vistas aos processos inclusivos no Colégio do estudo.

2 PROCESSOS DE (IN)EXCLUSÃO A PARTIR DE UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1 OLHAR SOBRE (IN)EXCLUSÃO

Eu reduzida a uma palavra? Porém, qual palavra me representa? Uma coisa sim que eu sei é que eu não sou meu nome. Meu nome pertence aos que me chamam. Porém meu nome íntimo é zero. É um eterno começo que interrompe sem parar minha consciência de começo. (Clarice Lispector).

A banalização do conceito de inclusão em resposta à exclusão, observada nos documentos oficiais e políticas públicas do Brasil, aponta-a como solução aos problemas sociais, constituindo-se necessária e naturalizada, tornando-se dispensável a tarefa de olharmos para o que se é pensado e dito sobre tudo o que engloba os processos inclusivos, afastando qualquer possibilidade de questionamentos. (DAL'IGNA, 2012).

De qualquer forma, pensar a respeito do que trata a lógica binária que faz compreender-se a inclusão como estar do lado de dentro e a exclusão como estar do lado de fora de uma instituição torna-se pertinente e, assim, faz-se necessário elucidar de onde falamos, de qual perspectiva vemos a fim de contribuir para tensionar o binarismo que atrapalha nossas relações com o outro. Poder tensionar quem é visto como aprendente, inteligente, educado, engajado, inovador e, por outro lado, estão os: não aprendentes, fracassados, mal-educados, desinteressados, passivos.

Nesse sentido, emprestamo-nos das palavras de Castel (2008) quando afirma que não podemos examinar a situação de uma criança com deficiência considerando-a como excluída. Ela não é excluída, pois participa da vida coletiva e beneficia-se de princípios que regem a sociedade e lhe garantem direito, como, por exemplo, de frequentar a escola comum¹. Apesar disso, também não é incluída, considerando que o fato de estar dentro da escola não lhe garante condições para a construção de aprendizagens e não elimina a possibilidade de exclusão. Como nos afirma Lopes (2007), *estar junto* pode transformar-se em um processo de inclusão excludente.

¹ Aqui pretende-se utilizar o termo "escola comum" por considerá-lo mais assertivo, embora as Políticas Públicas, leis e referenciais adotem o termo "escola regular".

Assim sendo, para fins deste estudo utilizar-se-á o termo (in)exclusão (LOPES; DAL'IGNA, 2007; LOPES et al., 2010), por considerar-se a impossibilidade de definirmos cada um dos termos, isoladamente, e por compreender-se que assumir as categorias de incluídos e excluídos não seja suficiente. Como, por exemplo, no caso de uma criança com diagnóstico de TEA (Transtorno do Espectro Autista), a qual necessita de auxílio na sua higiene como um todo e, ainda, por usar fraldas. Nesse cenário, além das demandas próprias da criança, constatam-se demandas físicas do ambiente que a criança estará incluída, ou seja, limitações físicas pela ausência de um fraldário. Destaca-se que a orientação geral é que as crianças ingressem na escola infantil, aos três anos, já com controle de esfíncteres, ou seja, sem o uso de fraldas, sem considerar suas condições, sejam elas fisiológicas, emocionais, comportamentais... Diante da necessidade da criança com TEA, a escola, em uma medida remediativa, providencia a instalação de um fraldário para atender a **essa**² criança por **ela**³ necessitar desse recurso. Assim, fica a constatação: caso houvesse uma criança com desenvolvimento típico com a mesma necessidade, haveria a instalação do fraldário ou exigir-se-ia o desfralde? Em nenhum momento considerou-se que crianças com dois anos e 11 meses/três anos, ou mais, podem ainda estar no processo de **transição/aprendizagem**⁴ em relação ao uso do banheiro? Essa pode ilustrar uma situação de (in)exclusão, na medida que incluímos a criança com TEA, excluimos as demais que possuem suas individualidades/necessidades e vice-versa.

Outro exemplo pode ser citado em relação a uma situação de sala de aula em que o professor possui um “aluno de inclusão”⁵, com laudo, que necessita de manejo especial pelas demandas recorrentes de intervenções pontuais e intensas em seu comportamento. Na medida que o professor intervém (sozinho em sala de aula, sem profissional de apoio – apenas monitor itinerante) com esse aluno, tanto em relação à aprendizagem quanto em relação à sua demanda comportamental intensa, acaba por deixar de intervir, mediar, atender, etc., os demais alunos, já que diante das demandas próprias do temperamento, condição, comportamento e vocabulário do aluno em questão, acabam os demais sendo limitados frente aos seus avanços

² Grifo nosso.

³ Grifo nosso.

⁴ Grifo nosso.

⁵ Expressão usada com frequência nos espaços de escolarização para caracterizar alunos com necessidades educacionais especiais.

pedagógicos. Porquanto o professor acaba por, também, estar “sob pressão” em função do processo de aprendizagem, comportamento e características desse “aluno de inclusão”. As demandas próprias de uma sala de aula já são por si mesmas intensas e exigentes, quando se trata de diligências de alunos com problemas de comportamento, elas tendem a ser ainda mais rigorosas. Um profissional de apoio *full time* nesses casos é de fundamental necessidade para a garantia da aprendizagem de todos de acordo com suas condições e especificidades. Nesse sentido, entende-se que, sendo necessário intervir com os demais alunos, a criança com NEE acaba não tendo a intervenção efetiva do professor referência, por ele ter a demanda de toda uma turma de alunos. Na medida que o professor incluiu o aluno com NEE, excluiu a sua atenção, intervenção, investimento com os demais alunos. Temos aí mais uma condição de (in)exclusão.

Tais exemplos apontam para a necessidade de as políticas inclusivas serem mais estudadas e discutidas nas escolas, em espaços próprios, através de formação continuada e específica, grupos de estudos, estudos de casos... pelo grupo de professores, entre gestores e professores, entre gestores e gestores, para que sejam de fato compreendidas e, assim, problematizá-las, visionando ações mais assertivas e efetivas nos processos inclusivos.

2.2 DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A exclusão da normalidade é traduzida em regras jurídicas que vincam, elas próprias, a exclusão. Na base da exclusão, está uma pertença que se afirma pela não pertença, um modo específico de dominar a dissidência. (Boa Ventura de Souza Santos).

Com o passar das décadas, mais precisamente a década de 1990, com a Declaração de Salamanca, podemos constatar um aumento crescente de políticas públicas que deliberam acerca da inclusão e práticas inclusivas, em busca de, iminentemente, mapear o público-alvo dessas políticas: os excluídos. Ou seja, pessoas com deficiência, crianças e jovens não escolarizados, etc., visando à sua inclusão. (DAL'LAGNA, 2012).

Para maior compreensão do que tratam essas políticas, apresenta-se um breve histórico, para, assim, entender as condições de possibilidade de pensar a inclusão.

Como afirma Boa Ventura de Sousa Santos (1995), como regulação social, a modernidade capitalista é constituída por processos que geram desigualdade e exclusão e, por outro lado, estabelece maquinismos que permitem controlar ou manter dentro de certos limites esses processos, a fim de impedir que esses mecanismos caiam com demasiada frequência na desigualdade extrema e na exclusão extrema. Esses geram, portanto, uma gestão controlada do sistema de desigualdade e de exclusão.

Lembrando que, como nos afirma Lopes (2007, p. 11), “inclusão e exclusão são invenções de nosso tempo. Invenções completamente dependentes e necessárias uma para a outra. Tal necessidade se inscreve na própria ideia de ordem social e de posições de sujeitos dentro de tramas definidas no tempo e no espaço”. Tramas essas que, também, são definidas pelas políticas públicas, as quais são necessárias, mas que na medida que favorecem determinados sujeitos, deixam de contemplar outros. As políticas inclusivas carregam consigo a demarcação territorial e relacional da diferença. Essa última parte do pressuposto orientador que esta pode ser capturada, identificada, (des)velada, nomeada e, dependendo de como ela é vista se inscrevendo no corpo, descartada como possibilidade de normalidade. (LOPES, 2007).

Nessa perspectiva, passamos a rememorar os movimentos contra a desigualdade e a exclusão, a partir do dispositivo ideológico. Esse, segundo Santos (1995), caracteriza-se por ser uma forma de caracterização essencialista que, paradoxalmente, pode assumir duas formas de aparência contraditórias: o universalismo antidiferencista, que opera na negação das diferenças, e o universalismo diferencialista, que opera pela absolutização das diferenças.

Refletindo, entende-se que a negação das diferenças opera segundo a norma da homogeneização, a qual impede a comparação. A absolutização das diferenças opera segundo a norma do relativismo, que torna incomparáveis as diferenças pela ausência de critérios transculturais.

Dessa forma, podemos compreender que quer um, quer outro processo permitem a aplicação de critérios abstratos de normalização, baseados em uma diferença que tem poder social para negar todas as demais ou para declará-las incomparáveis e, portanto, inassimiláveis. (SANTOS, 1995).

Nessa lógica, constatamos esses mecanismos nos documentos que normatizam as leis, decretos e resoluções no Brasil, os quais ora atuam sobre a

perspectiva da negação das diferenças, ora na perspectiva da norma da homogeneização. (UNESCO, 1948; BRASIL, 1998; 1990;1994; 1996; 1999).

Assim, pensar em Políticas Públicas e Educação Inclusiva, bem como (in)exclusão escolar, remete às leis que amparam e que demarcaram os principais avanços em termos de (in)exclusão de pessoas NEE na escola comum e o quanto esses mesmos documentos favorecem os processos de (in)exclusão, em um processo maquinário e produtor de desigualdades e diferenças.

Nesse sentido, pode-se considerar que o marco para se pensar esse processo foi a Declaração Universal de Direitos Humanos (UNESCO, 1948) a qual inspira fortemente os movimentos integracionistas na esfera educacional, com base em que toda criança tem direito à educação.

Em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial sobre “**Educação Para Todos**”⁶, tendo como documento a Declaração de Jomtien, que fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo como objetivo o estabelecimento de compromissos mundiais para a garantia dos conhecimentos básicos necessários para uma vida digna a todas as pessoas. Como se destaca no Art. 1:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (UNESCO, 1990).

Esse documento fundamenta a educação como um direito de todos e destaca como o real papel da escola a garantia da aprendizagem, incluindo as pessoas com necessidades educacionais especiais, citado no Art. 4, inciso 5:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990).

⁶ Grifo nosso.

Contemplar a aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais, bem como a busca de medidas que proporcionem essa aprendizagem, também é abordada na Declaração de Jomtien.

Com a Declaração de Salamanca (1994), os princípios para a inclusão apresentam-se em uma gama de diretrizes que apontam para a **Educação para Todos**⁷. Essa declaração é de suma importância por servir de referência para a implementação de Políticas Públicas para a Inclusão Escolar por assim instituir a educação inclusiva como compromisso mundial. Ainda em seu texto introdutório afirma:

2. O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados [...]; 3. O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p. 4).

A Declaração de Salamanca (1994) ainda traz em seu texto o princípio fundamental de escola inclusiva, no item 7, como aquela em que todas as crianças aprendem juntas, independente de quaisquer dificuldade ou diferenças que possam ter⁸. Devendo as escolas inclusivas reconhecer e responderem às necessidades diversas de seus alunos.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências (Convenção de Guatemala, 1999) surge como um documento que define o que é discriminação, conceituando “deficiência” e orientando como se deve proceder a fim de eliminar qualquer discriminação⁹. No Brasil, como lei ordinária, possibilitou a reinterpretção da LDBEN (BRASIL, 1996).

O marco nesse processo, no Brasil, é a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que até então não obtinha nenhuma política pública que contemplasse o acesso

⁷ Grifo nosso.

⁸ Grifo nosso.

⁹ Grifo nosso.

universal ao ensino. Essa Constituição garante o direito à cidadania e dignidade (Art. 1º, inc. II e III) e a promoção do bem de todos, sem preconceitos (Art. 3º, inc. IV). Direito à igualdade (Art. 5º) e direito de todos à educação (Art. 205º e demais). O Atendimento Educacional Especializado é garantido na rede regular de ensino, tendo a Educação Especial o papel de complementar a aprendizagem (Art. 208º). No Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), normatiza que é de direito de toda a criança e adolescente à educação, visando pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania [...] (Art. 53).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Lei Nacional nº 9394, que aborda, em seu capítulo V, as disposições gerais sobre a Educação Especial, afirma que se entende por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais. Nesse caso, observamos que a Educação Especial passa a atuar na rede regular de ensino, mas não unicamente nela, uma vez que deve ser oferecida “preferencialmente” na rede regular. Em seu parágrafo 2, afirma que o Atendimento Educacional Especializado “será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. (BRASIL, 1996).

Nas políticas apresentadas acima, podemos constatar que, na medida que delibera uma educação para todos, atua-se na lógica da negação das diferenças, ou seja, no universalismo antidiferencialista, que opera pela descaracterização das diferenças. A educação é para TODOS, independente de suas condições. A escola regular é para TODOS, pois visa à universalização do ensino, independente das condições e recursos.

Encontramos nas leis que embasam as práticas (in)exclusivas, paradigmas que reproduzem uma hierarquização, com critérios abstratos de normalização, sempre baseados em uma diferença que tem poder social de negar todas as demais ou para declará-las incomparáveis e, portanto, inassimiláveis. (SANTOS, 1995).

Como nos afirma Santos,

o universalismo antidiferencialista confrontou a desigualdade através das políticas sociais do Estado-Providência e confrontou a exclusão a partir de políticas de reinserção social [...]. Estas políticas representam o máximo de consciência possível da modernidade capitalista na luta contra a desigualdade e a exclusão. (1995, p. 7).

Assim, constata-se que os princípios da cidadania e dos direitos, da reinserção e do assimilacionismo têm no Estado¹⁰ a sua instituição privilegiada. Contudo, no que respeita à desigualdade, a função consiste em mantê-la dentro dos limites que não inviabilizem a integração subordinada. O Estado tem de tentar validar socialmente as diferentes formas de exclusão, com critérios que as distinguem em suas dualidades. Ou seja, como abordou-se anteriormente, a exclusão combate-se por via de uma sociologia e antropologia diferencialista imaginária que opera por sucessivas especificações do mesmo universalismo diferencialista, como um modelo de regulação social. (SANTOS, 1995).

Nesse sentido, nos remetemos às políticas que visam caracterizarem, diferenciarem, conceituarem os sujeitos atravessados pelas mesmas, a fim de manterem um modelo de regulação social que, por um lado, produz igualdade e exclusão e, por outro, procura mantê-las dentro de limites funcionais.

Como, por exemplo, a Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência (BRASIL, 1999), Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853, dispõe de um conjunto de normativas que objetiva assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência (Art. 1º). Conceitua, esclarecendo, o que se considera “deficiência”, “deficiência permanente” e “incapacidade” (Art. 3º, inc I, II e III); caracterizando o que se considera pessoa portadora de deficiência (deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental e deficiência múltipla) (Art. 4º, inc. I ao V). Além de colocar a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, tendo-a como complementar ao ensino regular, deferindo a inserção, no sistema educacional de ensino, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas. (BRASIL, 1999).

No que tange à formação de professores, podemos citar a Resolução CNE/CP nº1/2002 (BRASIL, 2002), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem prever formação docente voltada à diversidade, contemplando em sua organização curricular conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

¹⁰ Ampliando o argumento de Poulantzas. Ver mais em: Jessop, B. O Estado, O Poder, o Socialismo de Poulantzas como um Clássico Moderno. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, v. 17, n. 33, p. 131-144, jun. 2009.

Tratando-se da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, determinando a garantia de apoio ao uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de LIBRAS como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Em relação ao Braille, a Portaria nº 2,678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para seu uso, ensino e produção e difusão do sistema em todas as modalidades de ensino. Assim, o Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a Lei nº 10.436/02, que visa ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão de LIBRAS como disciplina curricular, a formação e a certificação do professor, instrutor/interprete de LIBRAS, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Cabe destacar que, impulsionado pela inclusão social e educacional, o Decreto nº 5.296/04 (BRASIL, 2004) regulamentou as leis nº 10.048/00 e 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

A implementação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), em todos os estados e no Distrito Federal, ocorreu em 2005, organizando-se como referência na área de Altas Habilidades/Superdotação, visando ao atendimento educacional especializado, à orientação das famílias e à formação continuada dos professores. Em seus estudos, Freitas & Pérez (2012) destacam:

Programas de enriquecimento são formas possíveis de se disponibilizar a estes alunos um trabalho diferenciado e com recursos e estratégias específicas para atender a suas peculiaridades. Estes programas podem ser complementados com o trabalho do professor em sala de aula, realizando atividades curriculares que considerem estas especificidades. (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 13).

Em 2010, o Plano Nacional de Educação, para vigorar de 2011 a 2020, apresenta 10 diretrizes com 20 objetivos que visam à universalização e ampliação do acesso e atendimento a todos os níveis do ensino, entre eles, destaca-se a Educação Infantil, com a universalização do ensino a partir dos quatro anos. O PNE destaca o incentivo à formação continuada de professores e profissionais da educação, bem como, avaliação e acompanhamento periódico de todos os

envolvidos na educação no país. O PNE (BRASIL, 2010) fundamenta-se no princípio da inclusão total ou da não-exclusão: todos devem ser incluídos na escola comum. Como nos afirma Dal'Igna (2012, s/p), “a consequência disto no âmbito dos estados e municípios pode ser observada no investimento realizado para a implementação do AEE, das salas de recursos multifuncionais e da formação continuada de professores para o AEE complementar [...]”.

Já o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) mantém os princípios do plano anterior, descrevendo:

“Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

[...] Estratégias:

4.3. implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4. garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno.

Dessa forma, entende-se que, com base nessas diretrizes, há um grande investimento em ações que objetivam a promoção dos processos inclusivos. Dentre elas, a formação de professores e a elaboração e efetivação do AEE, tanto pelas instituições públicas – subsidiadas pelo poder público – quanto as instituições privadas, as quais se utilizam de recursos próprios para tal efetivação.

No que se refere ao AEE, como modalidade da educação especial, transversal, na escola comum, encontramos na Nota Técnica nº 11/2010 (BRASIL, 2010), a qual delibera sobre as orientações para a institucionalização obrigatória da oferta do atendimento educacional especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Entendendo o AEE como forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público-alvo da educação especial. Ainda afirma:

Esse atendimento constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino para

apoiar o desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades, ao longo de todo o processo de escolarização. O acesso ao AEE constitui direito do aluno público-alvo do AEE, cabendo à escola orientar a família e o aluno quanto à importância da participação nesse atendimento. (BRASIL, 2010, p. 2).

Além disso, afirma que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e a articulação com as políticas públicas.

É necessário discutir a proposta do AEE no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual tem como objetivo:

o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais [...]. (BRASIL, 2008, s/p.).

Essa política, ainda, faz menção ao fazer inclusivo e a importância da Educação Especial não apenas como um AEE, mas como parte do ensino como um todo, além de destacar quem são os seus sujeitos, definindo seu público-alvo como:

[...] aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (BRASIL, 2008, s/p).

Destaca, ainda, a importância da formação continuada de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, salientando a importância da participação da família e da comunidade. (BRASIL, 2008).

Diante das legislações aqui apresentadas, constata-se o processo pelo qual vem passando a Educação como um todo, sendo ela Especial/Inclusiva. As quais nos mostram que a inclusão ocupa um *status* de imperativo de Estado, tornando-se uma das estratégias contemporâneas mais potentes para que o ideal de universalização dos direitos individuais seja visto como uma possibilidade. (LOPES; FABRIS, 2013).

Nesse sentido, Lopes e Fabris (2013) afirmam que a noção atual e emergente da inclusão sobrevém de um processo datado, advindo dos movimentos sociais, econômicos e culturais produzidos pela história da Modernidade. Desde a Constituição de 1988, quando contempla a “Educação para todos”, até o Plano Nacional de Educação de 2014, vigência de 2014 a 2024, que inclui como parte da

educação crianças a partir de quatro anos, legitimando a Educação Infantil. Tendo em vista todos os movimentos internacionais e nacionais, amparados nesses primeiros, como no caso da Convenção de Guatemala, que contribui com a adaptação da LDBEN 9394/96 no que se refere à educação inclusiva, passa a pensar-se sobre os avanços que já tivemos em relação à educação inclusiva. A própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) nos remete a pensar nas mudanças sociais, culturais, econômicas, políticas e pedagógicas. Fazendo com que as escolas em si repensem seus Projetos Político Pedagógicos, busquem novas possibilidades para projetos que visem à escola inclusiva, à busca pela formação continuada dos docentes, criando novas possibilidades para a organização do ensino; repensem o currículo e seus critérios de avaliação, e ainda, a elaboração de adaptações curriculares. Exigindo a revisão/reflexão permanente das práticas com vistas a enfrentar as diferentes formas de (in)exclusão.

Como se pode observar, as políticas/diretrizes criadas produzem efeitos e, conseqüentemente, precisam ser analisadas, conhecidas, examinadas. Foi o que objetivou a análise realizada anteriormente, para que, assim, nesse contexto, possamos nos remeter aos processos inclusivos nas escolas privadas, mais especificamente em uma escola da Rede Jesuíta de Educação (RJE) de Porto Alegre (RS), a qual possui documentos que norteiam seu modo de proceder. De que tratariam esses documentos diante dos processos educacionais? Como são abordados os processos (in)exclusivos nessa escola? O que diz o PPP? Quais são os fundamentos que regem as práticas (in)exclusivas?

Nas linhas a seguir, apresenta-se o percurso em busca de possíveis respostas, ou a possibilidade de elaboração de novas perguntas.

3 DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS

A memória pode também alterar lembranças, esquecer fatos importantes, ou deformar acontecimentos. Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto uma fonte extremamente preciosa para todo o pesquisador nas ciências sociais. (André Cellard).

Este capítulo apresenta o percurso de pesquisa utilizado no estudo, bem como os documentos selecionados para tal: Pedagogia Inaciana (PI), Projeto Educativo Comum (PEC), Projeto Político Pedagógico (PPP), Projeto de Inclusão de alunos com NEE, e o Relatório de Ações e Atividades referentes ao tema Inclusão. Sequencialmente contempla cada um desses documentos, caracterizando-os e destacando as evidências apresentadas neles que estão relacionadas aos processos inclusivos.

3.1 SOBRE O PERCURSO DE PESQUISA

Entende-se que o delineamento de pesquisa é fundamental diante da trajetória metodológica que se pretende seguir. O mesmo é constituído de um percurso investigativo. Considerando que esta é uma pesquisa da área de Educação, para a realização do estudo compreende-se como pertinente uma abordagem qualitativa, sendo uma pesquisa exploratória de delineamento documental (CELLARD, 2008).

Os estudos qualitativos são caracterizados por buscarem um fenômeno em seu ambiente natural, onde esses ocorrem e do qual fazem parte. Para tanto, o pesquisador é o objeto principal por recolher/captar as informações, interessando-se mais pelo processo do que pelo produto. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Já a pesquisa documental propõe-se “a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos”. (SÁ-SILVA et al, 2009, p.14). Ela pode ser utilizada na perspectiva de que o pesquisador aprofunde-se no campo de estudo, procurando captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos, contribuindo com a área na qual ele se insere. A partir da análise dos documentos selecionados, em sequência, foram analisados os dados coletados, reunindo as partes, dentre elas, o contexto, interesses, conceitos-chave, fornecendo uma interpretação

coerente, tendo em conta a temática e/ou o questionamento inicial, indo além das aparências. (CELLARD, 2008; SÁ-SILVA et al, 2009). Essa análise é metodologicamente conduzida, neste estudo, pela análise de discurso, com base em unidades de análise geradas a partir do percurso trilhado, as quais não são compreendidas “como um conjunto de signos, mas como práticas produtivas que possuem efeito de poder na fabricação das identidades e das diferenças dos sujeitos”. (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 782).

Destaca-se, portanto, que esta pesquisa aborda uma perspectiva pós-estruturalista, ou seja, esse percurso acima descrito só foi possível de ser elaborado mediante o objeto e questões de pesquisa, como nos aponta Tedeschi e Pavan:

Pós-estruturalismo parte da perspectiva de que as metodologias devem ser construídas no percurso da investigação, de acordo com o objeto de pesquisa e as questões elaboradas e suscitadas, pois não é possível estabelecer antecipadamente os passos ou procedimentos denominados metodológicos e construir caminhos em abstrato ou modelos prévios. Em outras palavras, a perspectiva pós-estruturalista entende que não se pode estabelecer de antemão o processo de pesquisa, pois nada assegura que o planejado *a priori* se concretize ou que postulações teóricas previamente estabelecidas funcionem. (2017, p.773).

Assim, compreende-se a partir de uma visão metodológica, que se relaciona ao modo de elaborar perguntas e interrogações, articulando-as com a produção de informações, encontrando mecanismos ou estratégias de descrição e análise. Portanto, assumir o Pós-estruturalismo como perspectiva epistemológica e metodológica para a pesquisa em Educação implica a desconstrução de metanarrativas construídas na modernidade, que marcam a produção do conhecimento nessa área. (TEDESCHI; PAVAN, 2017).

Para este estudo, selecionou-se alguns documentos considerados centrais para discutir os processos inclusivos nesse colégio. Sendo eles: Pedagogia Inaciana (KLEIN, 2015); Projeto Educativo Comum (PROVÍNCIA DOS JESUÍTAS DO BRASIL, 2015); e o Projeto Político Pedagógico (COLÉGIO ANCHIETA, 2014).

A partir da análise dos documentos citados, elencaram-se duas unidades de análise a fim de evidenciar alguns achados da pesquisa que possam contribuir para a continuidade dessa caminhada do Colégio no que diz respeito aos processos de inclusão. A primeira unidade está direcionada à discussão sobre os processos

inclusivos **históricos**¹ e a segunda, aos processos inclusivos **vigentes**², visando a uma maior compreensão das ações atuais desenvolvidas na Instituição.

3.2 SOBRE OS DOCUMENTOS

Os documentos selecionados tiveram como critério a relevância para a Instituição da pesquisa. São documentos que amparam todos os processos que regem o Colégio, a fim de propagar as características da instituição jesuítica, pressupostos da missão, sua identidade, concepção e ideal em educação, bem como buscar compreender o Educar a partir de três perspectivas: Como? Por quê? Para quê?

A seguir, apresenta-se, para melhor compreensão, um quadro que conceitua, resumidamente, os documentos selecionados para o estudo.

Quadro 1- Documentos do estudo

DOCUMENTO	RESUMO
Pedagogia Inaciana (KLEIN, 2015)	A Pedagogia Inaciana caracteriza-se por ter uma identidade própria, inspirada na experiência de vida e nos escritos de Santo Inácio de Loyola, seu fundador. A PI assume uma visão de mundo que entende os sujeitos de forma integral, contemplando as diversas dimensões, articulando com o âmbito que a escola interage, integrando valores inacianos ao processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, busca-se o desenvolvimento global da pessoa. O sentido da Educação Jesuítica é a formação de homens e mulheres para e com os demais.
Projeto Educativo Comum (PROVÍNCIA DOS JESUÍTAS DO BRASIL, 2016)	Documento elaborado pela Província dos Jesuítas do Brasil, juntamente com as Unidades Educativas da Rede Jesuítica de Educação. O período de vigência é de quatro anos (2016-2020), o qual visa priorizar a efetivação da prática educativa de todas as unidades da RJE. Está organizado em três capítulos e neles apresenta pressupostos a serem

¹ Primeira Unidade de Análise.

² Segunda Unidade de Análise.

	<p>contemplados, dimensões do processo educativo e encaminhamentos de implementação. Os pressupostos apresentados no PEC destacam a consideração pela diversidade como fator essencial para a transformação da escola, relacionando aos estilos e ritmos de aprendizagem e, ainda, discorrendo sobre a importância da aprendizagem integral no contexto atual.</p>
<p>Projeto Político Pedagógico (COLÉGIO ANCHIETA, 2014)</p>	<p>O PPP apresenta o objetivo da Instituição diante dos tempos atuais, destacando seu modo de ser e proceder, com vistas à formação integral. Esse projeto fundamenta-se na Pedagogia Inaciana, com base em pressupostos para fundamentar e motivar a vivência e o ensino de valores éticos e morais, sendo uma obra apostólica de um centro educacional de excelência. Possui como fundamentação a compreensão da concepção do educar como um ato que visa à convivência social, à cidadania e à tomada de consciência planetária. Ainda, complementa-se que visa a uma educação emancipatória, com vistas ao protagonismo do processo da passividade em relação à realidade que nos cerca, propondo o educar e o ensinar para a autonomia intelectual e coletiva, diante da diversidade. Neste documento, o Colégio afirma integrar-se ao movimento pela educação inclusiva, entendendo uma educação de qualidade acessível e inclusiva.</p>
<p>Projeto de Inclusão de alunos com NEE (COLÉGIO ANCHIETA, 2016)</p>	<p>O Projeto de Inclusão de alunos com NEE contempla as diretrizes do Colégio em torno dos seus processos inclusivos, visando à promoção de espaços, cuja cooperação, o diálogo a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico estejam presentes na vida de todos os envolvidos nos processos educativos, oportunizando o crescimento dos alunos. Este documento delibera a constituição do Núcleo de Atendimento Especializado (NAE), bem como normatiza as funções que lhe cabem,</p>

	com vistas a conduzir os processos inclusivos na Instituição, juntamente com os Serviços de Orientação Educacional e Pedagógica.
Relatório de Ações e Atividades referentes ao tema Inclusão (COLÉGIO ANCHIETA, 2016)	O documento apresenta um breve histórico e dados institucionais sobre os processos inclusivos no colégio em estudo. Esses favorecem a compreensão de como se constituem os procedimentos acerca do ingresso na Instituição por alunos declarados NEE e como se procede em relação aos não declarados, mas que durante o percurso na escola o fazem. Apresenta também um quadro com o levantamento quantitativo, dos anos de 2015 e 2016, do número de alunos de Educação Infantil ao Ensino Médio atendidos pelo Colégio e suas respectivas condições que abarcam desde alunos com atendimentos emocionais até alunos com diagnósticos clínicos.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2.1 Pedagogia Inaciana

Esta pedagogia se esforça por formar pessoas lúcidas que saibam aplicar os conteúdos, competências e habilidades desenvolvidas durante a escola. Trata-se de pessoas hábeis para interpretar o mundo de hoje, para saber discernir e oferecer soluções aos problemas, para mover-se em um mundo cambiante, para assegurar a sua educação vitalícia. (Luiz Fernando Klein, SJ).

A Pedagogia Inaciana caracteriza-se por ter uma identidade própria, inspirada na experiência de vida e nos escritos de Santo Inácio de Loyola, seu fundador. As recentes formulações dessa pedagogia reafirmam a tradição jesuíta de um processo educativo integral, o qual “considera as diversas dimensões do sujeito e articula os variados âmbitos com os quais a escola interage”. (KLEIN, 2017, p. 1).

Nesse sentido, entende-se que a Pedagogia Inaciana assume essa visão de mundo, avançando ao sugerir modos mais explícitos que permitam aos valores inacianos integrar-se no processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo da Pedagogia Inaciana caracteriza-se pela “promoção do desenvolvimento intelectual de cada aluno, para desenvolver os talentos recebidos de Deus”. (KLEIN, 2015, nº12, p.177). Destaca-se ainda que sua finalidade não se

define no acúmulo de informações ou na formação para uma profissão. O objetivo supremo da educação jesuítica é “o desenvolvimento global da pessoa, que conduz à ação, ação inspirada pelo Espírito e a presença de Jesus Cristo [...]”. (KLEIN, 2015, nº12, p.177).

Objetivo esse que se baseia em uma compreensão reflexiva e vivificada pela contemplação e exatidão, distingue formas de pensar fáceis e superficiais, indignas do indivíduo e, sobretudo, perigosas para o mundo que eles e elas são chamados a servir. Nesse sentido, entende-se que a meta educativa da educação jesuítica é a formação de homens e mulheres para e com os demais.

Klein (2015, nº 14, p.178) acrescenta ainda que tal objetivo

[...] requer uma formação profunda da pessoa humana, um processo educativo que aspire a excelência, um esforço de superação no desenvolvimento das próprias potencialidades, que integre o intelectual, o acadêmico e todo o resto. Procura alcançar uma excelência humana, cujo modelo é o Cristo do Evangelho, uma excelência que reflita o mistério e a realidade da Encarnação, uma excelência que respeite a dignidade de todo o mundo e a santidade de toda a criação [...] percebemos cada vez mais claro que, se nossa educação aspira exercer influência ética na sociedade, devemos conseguir que nosso processo educativo se desenvolva tanto no plano moral como intelectual.

Também, acresce que, enquanto Companhia de Jesus, ordem religiosa dentro da Igreja Católica, possui como missão

o serviço da fé, da qual a promoção da justiça é elemento essencial [...] arraigada na crença de que um novo mundo de justiça, amor e paz precisa de gente formada e com competência profissional, responsabilidade e compaixão; homens e mulheres que estejam preparados para acolher e promover tudo o que for realmente humano, comprometidos no trabalho a favor da liberdade e dignidade de todos os povos [...] em cooperação com outros igualmente empenhados em modificar a sociedade e suas estruturas [...] gente perseverante e capaz de renovar nossos sistemas sociais, econômicos e políticos, de tal forma que fomentem e preservem nossa humanidade ao amor e cuidado com os outros [...] pessoas educadas na fé na justiça, que tenham a convicção possante e sempre crescente de que podem chegar a serem defensores eficazes, agentes e modelos da justiça, do amor e da paz de Deus, nas circunstâncias habituais da vida e do trabalho cotidiano, bem como fora delas. (KLEIN, 2015, nº 17, p. 180).

Em se tratando da educação na fé e na justiça, Klein (2015, p. 180) acrescenta que se inicia “pelo respeito à liberdade, ao direito e à capacidade dos indivíduos e grupos humanos de criarem para si uma vida diferente. Isso significa ajudar os jovens a se comprometerem no serviço e na alegria de partilhar suas vidas

com os outros”. Significa que a maior riqueza não está no que se têm e sim o que eles são.

A educação nos colégios da Companhia de Jesus busca transformar a maneira como a juventude vê-se a si mesma e aos outros, aos sistemas sociais e suas estruturas. Nesse sentido, entende-se que a educação jesuíta somente alcança seu objetivo, segundo Klein (2015, nº 19, p. 181),

de modo ordinário de pensar e agir, mas também de modo de entender a vida, como homens e mulheres competentes, conscientes e compassivos que buscam o ‘maior bem’ na realização do compromisso da fé, da justiça, para melhorar a qualidade de vida dos homens, especialmente dos pobres de Deus, oprimidos e desamparados.

A Pedagogia Inaciana ainda destaca que pretende ser uma pedagogia que luta pelo ideal de “homem e mulher para e com os demais”, “em um mundo pós-moderno no qual estão atuando forças antagônicas a este objetivo”. (KLEIN, 2015, nº 20, p. 181). Destaca em si a formação permanente dos mestres (professores), visando à transmissão dessa pedagogia eficazmente. Eficaz entende-se por uma pedagogia que estimule a atividade do aluno na aprendizagem, visando à uma Educação Integral (KLEIN, 2017), fomentando o crescimento e a qualidade humana, promovendo a formação da fé e nos valores, além de transmitir conhecimentos e habilidades. A Pedagogia Inaciana “cria um desafio apostólico complexo em nosso trabalho cotidiano de conquistar a confiança de gerações”. (KLEIN, 2015, nº 20, p. 181).

A fim de que se efetive a Pedagogia Inaciana, tem-se um modelo prático a se saber como há de se proceder para promover os objetivos da educação jesuítica, um paradigma significativo ao processo de ensino-aprendizagem, relação professor-aluno, tendo um cunho prático e aplicável em sala de aula: esse modelo embasa-se nos Exercícios Espirituais de Santo Inácio³, caracterizando-se como “uma descrição ideal da inter-relação dinâmica entre professor e o aluno, na caminhada deste último rumo à maturidade do conhecimento e da liberdade”. (KLEIN, 2015, nº 23, p. 183). Sendo nominado como Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI) e tendo como característica a metodologia da Pedagogia Inaciana. O PPI orienta o professor a amparar sua prática pedagógica em cinco vivências: Contextualização; Experiência;

² Para maior conhecimento, sugere-se a leitura de: KLEIN, Luiz Fernando. Exercícios Espirituais: Escola de Formação para a Pedagogia Inaciana. São Leopoldo: UNISINOS, II Encontro de Professores de Teologia da AUSJAL, 02 set. 1999.

Reflexão; Ação e Avaliação, visando à formação de pessoas conscientes, competentes, comprometidas e compassivas. (KLEIN, 2017).

3.2.2 Projeto Educativo Comum

A fim de responder aos desafios de cada tempo de forma crítica, consciente e efetiva, “empreendendo caminhos com coragem para inovar e renovar [...] tendo como principal objetivo rever, posicionar e revitalizar o trabalho apostólico da Companhia de Jesus na área de Educação Básica no Brasil” (PROVÍNCIA DOS JESUÍTAS DO BRASIL, 2016, p. 14), a Província dos Jesuítas do Brasil elaborou, juntamente com as Unidades Educativas da Rede Jesuíta de Educação, o Projeto Educativo Comum (PEC).

Esse projeto passou a ser a oportunidade da busca por uma educação de excelência, sendo capaz de contribuir na construção de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária. O PEC tornou-se o resultado de um percurso iniciado em 2013, sendo, em 2015, instituído um Grupo de Trabalho (GT) com representantes de diversas Unidades da RJE, que promoveu estudos, espaços de diálogo, reflexões, discussões, consultas e discernimento, a fim de trazerem contribuições para a redação do documento. O foco do PEC também foi atualizar e complementar a Pedagogia Inaciana, trazendo em seu corpo quatro dimensões do processo educativo em consonância com o Sistema de Qualidade na Gestão Escolar da Federação Latino Americana dos Colégios da Companhia de Jesus (FLACSI): currículo; organização, estrutura e recursos; clima institucional; família e comunidade local. (PROVÍNCIA DOS JESUÍTAS DO BRASIL, 2016).

Nesse sentido, conforme o documento, afirma-se que:

O PEC não que ser mais do mesmo. Faz-se necessário superar modelos lineares pautados somente no ensino. Nesta perspectiva se busca organizar os espaços e tempos escolares com novas e criativas perspectivas de aprendizagem. É meta para os próximos anos colocarmos o aluno no centro do processo educativo [...] Buscamos até 2020, ser uma rede de ‘Centros de Aprendizagem Integral’, onde a excelência acadêmica seja fruto da construção coletiva do conhecimento [...] que resulte em vidas transformadas para o bem de uma nova sociedade.

Assim, compreende-se que o período de implementação e disseminação do documento é de quatro anos (2016-2020), visando como prioridade efetivar-se na

prática educativa de todas as Unidades da RJE. O documento em si apresenta três capítulos: o primeiro expõe os pressupostos que sustentam as opções feitas dentre os sinais dos tempos, buscando reconhecer e assumir os desafios no campo da missão; o segundo capítulo especifica as dimensões, sua identidade conceitual, mediações e aplicações na vida escolar; e o terceiro capítulo dedica-se aos encaminhamentos e ao cronograma de implementação do PEC. (PROVÍNCIA DOS JESUÍTAS DO BRASIL, 2016).

Dessa forma, para fins deste estudo, iremos direcionar o olhar para o que esse documento aponta em vistas dos processos inclusivos.

Logo em seu primeiro capítulo, no pressuposto nº 22, diante dos sinais dos tempos e dos desafios no campo de missão, encontra-se:

O desafio de articular fé e justiça nos leva a considerar, no espaço escolar, os temas referentes a gênero, diversidade sexual e religiosa, novos modelos de família, questões étnico-raciais, elementos referentes às culturas indígena, africana e afro-brasileira no Brasil e todos os temas similares relacionados a categorias ou grupos sociais que sofrem discriminação, violência e injustiça. São realidade que, iluminadas pela fé e em comunhão com a Igreja, precisam fazer parte, de forma transversal, de um 'currículo evangelizar', voltado para uma aprendizagem integral. (PROVÍNCIA DOS JESUÍTAS DO BRASIL, 2016, p. 36).

Em seu segundo capítulo, localiza-se, na Dimensão Curricular, o pressuposto nº 31, que aborda a importância da construção de um currículo que considere a concepção de mundo, de sociedade, de homem e de pessoa que se deseja formar. Contempla aspectos da formação integral, tendo fundamentação na natureza epistemológica, pedagógica e psicológica. Esse primeiro indaga sobre limites e possibilidades do conhecimento e as relações que se estabelecem entre conhecimento, sujeitos e meio; o segundo busca melhores caminhos e percursos para que a aprendizagem integral ocorra e, por fim, o terceiro, considera os diferentes estágios do desenvolvimento do educando e sua capacidade de pôr-se em atividade, em consonância com os desafios próprios a cada etapa. No pressuposto nº 33, reafirma que a educação jesuítica educa na justiça, no respeito, na solidariedade, na contemplação e na compaixão. (PROVÍNCIA DOS JESUÍTAS DO BRASIL, 2016).

De acordo com o pressuposto nº 36, o aluno é o centro do processo de aprendizagem, sendo que o currículo visa a oferecer oportunidades para a constituição do conhecimento a partir de "diversas formas, individual e

coletivamente, garantindo acompanhamento sistemático do aluno, do processo de ensino e aprendizagem [...]”. (PROVÍNCIA DOS JESUÍTAS DO BRASIL, 2016, p. 46). A meta, nesse caso, é garantir a avaliação constante, evitando assim, que o não aprender seja entendido como responsabilidade dos educandos.

Esse pressuposto corrobora o que apontam as políticas, quando destacam a educação para todos e o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, tendo como perspectiva uma educação emancipatória, influenciada pela lógica neoliberal.

Ainda destacam a consideração da diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem, como guia aos professores na preparação das aulas e na seleção e organização de recursos para a aprendizagem dos alunos. Destaca ainda a importância da promoção da aprendizagem integral em vista de compreender que o contexto mudou, que a aprendizagem se dá em formas e tempos, espaços distintos, exigindo respostas individualizadas, modos de fazer e de mediar a construção do saber, oportunizando vivências a fim de atender as diferentes necessidades. (PROVÍNCIA DOS JESUÍTAS DO BRASIL, 2016).

Mais especificamente nos pressupostos que visam à Educação Inclusiva, o PEC compreende a diversidade como um fator essencial para a transformação da escola (nº 48), visando à prática de um novo conceito, que tem como base tornar a “educação acessível às pessoas, atendendo às exigências de uma sociedade que vem combatendo preconceitos, discriminações, barreiras entre indivíduos, povos e culturas”. (PROVÍNCIA DOS JESUÍTAS DO BRASIL, 2016, nº 49, p. 52). Ainda esse mesmo pressuposto caracteriza:

Uma escola inclusiva oferece não apenas recursos especializados, mas também um espaço que valoriza a diversidade, no qual se experimentam as vantagens de um ensino e de uma aprendizagem cooperativos, em que todos ajudam e são ajudados. (PROVÍNCIA DOS JESUÍTAS DO BRASIL, 2016, p. 52).

Dessa forma, o pressuposto nº 50 (PROVÍNCIA DOS JESUÍTAS DO BRASIL, 2016) afirma que a Companhia de Jesus comunga com a perspectiva da educação inclusiva, por ter como finalidade uma educação integral para todos os alunos, entendendo a educação inclusiva como garantia de aprendizagem para todos, independente de suas condições.

Ainda no pressuposto nº 51, são estabelecidas ações como diretrizes, visando que os colégios da RJE as adotem como propulsoras do aperfeiçoamento de seus projetos pedagógicos, objetivando à oferta de uma educação de qualidade, sendo elas:

(1) Definir, nos programas de capacitação continuada, temas relacionados à educação inclusiva e às necessidades educacionais especiais; (2) considerar que 'aprender a viver juntos' é um dos pilares da educação contemporânea, já que supõe participar e cooperar com os demais; (3) garantir acessibilidade física; (4) desenvolver campanhas de sensibilização para a promoção de acessibilidade pedagógica e atitudinal; (5) implantar atendimento educacional especializado, em espaços e tempos distintos, como meio de suporte ao processo de ensino e de aprendizagem; (6) definir, a partir das orientações legais, os procedimentos internos para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. (PROVÍNCIA DOS JESUÍTAS DO BRASIL, 2016, p. 53).

Assim, constata-se que o PEC apresenta pressupostos que visam a colaborar na definição e implementação de políticas de educação inclusiva às unidades da RJE.

3.2.3 Projeto Político Pedagógico

O colégio selecionado para este estudo trata-se de uma instituição da Rede Jesuíta de Educação, tendo mais de 12 décadas de história, completou 128 anos de fundação em 13 de janeiro de 2018. O Colégio Anchieta caracteriza-se como sendo de vanguarda na educação. Inspira-se na Pedagogia Inaciana, considerada sempre atual⁴ e conectada ao nosso tempo⁵, como podemos constatar em dados de realidade, através de reportagens e assuntos dos quais o Colégio Anchieta é protagonista⁶.

Inicialmente era conhecido como "Colégio dos Padres", foi fundado em 13 de janeiro de 1890, tendo o Pe. Trappe como o seu primeiro diretor. O Colégio entrou em atividade pouco depois da Proclamação da República. No Rio Grande do Sul, em especial, os preceitos pedagógicos cristãos tiveram de confrontar-se com os

⁴ Em 2012, alunas e professor do Colégio Anchieta participaram como *speakers* do TEDxYouth. Veja mais em: <http://www.colegioanchieta.g12.br/colegio-anchieta-apresenta-o-tedx youthporto-alegre/>

⁵ O Colégio Anchieta implementou em 2016 a edição do TEDxYouth Porto Alegre, veja mais em: <http://www.colegioanchieta.g12.br/colegio-anchieta-apresenta-o-tedx youthporto-alegre/>

⁶ Veja mais na reportagem que comunica sobre a carta de Albert Einstein endereçada aos alunos do Colégio Anchieta há 65 anos, a qual foi encontrada durante um processo de construção histórica da instituição: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2015/05/escola-do-rs-encontra-carta-escrita-por-einstein-para-alunos-ha-65-anos.html>

valores do positivismo, doutrina do francês Auguste Comte, que encontrou aqui terreno favorável. No princípio, o Colégio dos Padres era destinado somente aos meninos, sendo dividido em duas seções: alemã e brasileira. (COLÉGIO ANCHIETA, 2005; 2014).

A trajetória da instituição é repleta de fatos históricos que de uma forma ou outra incorporam os aspectos descritos acima sobre a Pedagogia Inaciana e pelo Projeto Educativo Comum. No primeiro ano de funcionamento, o número de alunos saltou de 42, quando da inauguração, para 80 ao final do período letivo. Os meninos tinham entre nove e 12 anos e só eram admitidos se soubessem ler. A preocupação máxima não era com a alfabetização, mas com a orientação moral e religiosa.

O atual nome da instituição foi adotado em 1901, por sugestão do então diretor, Pe. Conrado Menz, em uma homenagem a José de Anchieta, “Apóstolo do Brasil”. (COLÉGIO ANCHIETA, 2005; 2014).

O crescimento do Colégio impôs uma mudança radical, pois o espaço na Rua Duque de Caxias – Centro de Porto Alegre – não mais comportava as atividades escolares. Corria o ano de 1954 e Porto Alegre experimentava uma fase de crescimento acelerado, com aumento no número de construções e de população, o que se evidenciava por meio do movimento verificado no centro da cidade, onde ficava a Instituição.

Em 1954, um novo endereço foi escolhido, na Avenida Nilo Peçanha, e deu-se a inauguração oficial das novas dependências, onde funciona até hoje.

A partir da construção do Colégio, essa região da cidade passa a desenvolver-se rapidamente, ganhando novas construções e uma urbanização fulminante, sendo, hoje, um dos principais bairros comerciais e residenciais da cidade.

Atualmente, a Instituição constitui-se em um referencial de ensino privado de Porto Alegre, contando com cerca de três mil alunos. Atende Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, com um quadro funcional de cerca de 400 colaboradores, entre professores, funcionários e jesuítas. (COLÉGIO ANCHIETA, 2016).

O Colégio possui como objetivo “a formação de pessoas críticas por meio da leitura constante da realidade histórica em todas as suas dimensões”. (COLÉGIO ANCHIETA, 2014, p. 19). Nesse sentido, entende-se que a Instituição visa “à

formação de pessoas inseridas em seu tempo (relação de pertença a uma cultura, em um tempo e espaço local e global), que busquem transformar a sociedade num espaço de igualdade e de justiça”. (COLÉGIO ANCHIETA, 2014, p. 19).

Em vista disso, de acordo com o PPP (COLÉGIO ANCHIETA, 2014), pretende-se uma educação fundamentada na Pedagogia Inaciana, e na fé em Jesus Cristo, com base em pressupostos para fundamentar e motivar a vivência e o ensino de valores éticos e morais. Assumindo, ao mesmo tempo, “o compromisso de ser uma obra apostólica e um centro educacional de excelência. Faz parte desse entendimento o diálogo sem preconceitos, respeitando os valores fundamentais da vida e da liberdade”. (COLÉGIO ANCHIETA, 2014, p. 19).

Nesse contexto.

busca educar as atuais e as novas gerações a partir de uma **visão multicultural crítica**, que leva em conta o reconhecimento da **pluralidade e diversidade de sujeitos e de culturas** com base no **respeito e tolerância** recíproca. No processo formativo, a instituição, embasada na educação jesuíta, investe no valor da pessoa humana e de cada indivíduo em particular. Assim, **valoriza e acolhe identidades plurais** sem quaisquer formas de naturalização do preconceito e desrespeito à vida humana, independentemente de sexo, cor, gênero, credo, etnia, nacionalidade. Busca-se, com isso, superar mecanismos **discriminatórios ou silenciadores da diversidade cultural**, em nome de uma sociedade baseada na **justiça social**. Assim, poderá concretizar-se a tarefa de educar crianças e jovens para o mundo futuro, em que **cidadãos comprometidos com a promoção e defesa da dignidade humana** gerem atitudes responsáveis e proativas em relação à sustentabilidade de nosso planeta. (COLÉGIO ANCHIETA, 2014, p. 19-20)⁷.

Ainda acrescenta que, como escola jesuíta, o Colégio assume:

seu espaço institucional como centro inaciano de humanização e evangelização, que deseja projetar o seu fazer educativo numa visão teológica cristã, de Igreja presente e atuante em um mundo tão carente de fé e justiça, buscando proporcionar, na sua ação educacional, experiências de comunhão das pessoas humanas com Deus e das pessoas entre si. (COLÉGIO ANCHIETA, 2014, p. 20).

Quanto aos conceitos que fundamentam, o Colégio compreende como concepção o educar como um ato que visa à convivência social, à cidadania e à tomada de “consciência planetária”. Entende que a educação escolar deve assumir a incumbência de preparar as pessoas para o exercício da cidadania global, para além do ensino do conhecimento científico por si mesmo. Nessa perspectiva,

⁷ Grifo nosso.

compreende que a educação procura emancipar os protagonistas do processo da passividade em relação à realidade em que vivem, propondo a educar/ensinar para a autonomia intelectual e da práxis, buscando o reconhecimento de nossa humanidade comum e ao mesmo tempo de nossa diversidade cultural.

Contudo, ainda assume a posição de compreender que:

Ter a educação para a cidadania, concebendo a humanidade como **comunidade planetária**, significa ter **como princípios educativos fazer de cada pessoa um agente de transformação**. Isso exige que o ensino privilegie o conhecimento de nossas raízes históricas e que **possibilite compreender a situação de miséria e de exclusão em que vive boa parte da população**. Assim, a formação política, que tem nesse universo escolar um espaço privilegiado, deve propor, desde cedo, ao aluno situações em que ele possa exercer a cidadania, o respeito e o **acolhimento da identidade do outro**, bem como a incorporação, no seu dia a dia, da solidariedade. (COLÉGIO ANCHIETA, 2014, p. 22)⁸.

O Colégio fundamenta a convivência humana “na comunhão vivida no âmbito das comunidades maiores em que se insere e acredita que, através dessa convivência, o homem participa na construção da autonomia pessoal e coletiva”. (COLÉGIO ANCHIETA, 2014, p. 26).

Os princípios filosófico-teológicos e didáticos que o Colégio adota podem qualificar a convivência e desenvolver a autonomia pessoal e coletiva, que é buscada mediante a observação e a vivência dos seguintes princípios: 1) Discernimento; 2) Respeito às diferenças; 3) Solidariedade; 4) Alteridade; 5) Responsabilidade; 6) Cooperação; 7) Cordialidade; 8) Fé e Justiça; 9) Diálogo Intelectual e religioso; 10) Cuidado com a criação.

Diante dos documentos aqui caracterizados, podem-se vislumbrar os ideais e reflexões, bem como os pressupostos da missão (Paradigma Inaciano), características da Companhia de Jesus, os quais apresentam a concepção de Ser Humano; da concepção do Educar, sempre na busca do Como? Por quê? Para quê? Nesse sentido, esses ideais e reflexões são aproximados de uma perspectiva política que visa à inclusão de todos.

Assim, no próximo capítulo, apresentam-se as unidades de análise que nos mostrarão como os processos inclusivos eram pensados na Instituição antes das políticas inclusivas ganharem força e legitimidade. A seguir, evidencia-se a lógica inclusiva e determinadas ações inclusivas realizadas no Colégio a partir do PEC e

⁸ Grifo nosso.

da visão Inaciana que permite refletir, buscando outras formas de olhar para os processos inclusivos.

4 PROCESSOS INCLUSIVOS NO COLÉGIO ANCHIETA: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E VIGENTES

Não basta ter uma diferença para ser diferente. É a forma com que os outros me olham, me significam e como me enredo nas tramas sociais que me faz ser o que o outro não é. (Maura Corcini Lopes).

Para melhor compreensão de como se instituíram os processos inclusivos, ao longo da história do Colégio Anchieta, bem como das ações que sustentam seus pensares e fazeres acerca desses processos, vislumbra-se neste capítulo duas unidades de análise: **Unidade 1 - A Histórica**⁹, que resgata os principais documentos que embasam o modo de proceder da Instituição e como são vistos os processos inclusivos; e a **Unidade 2 – A Vigente**¹⁰, que, com base nos achados de pesquisa, apresenta como a Instituição conduz os processos inclusivos na atualidade, vislumbrando os documentos que a amparam.

4.1 DE ONDE VIEMOS: PERSPECTIVAS QUE AMPARAM A FORMAÇÃO INTEGRAL PARA TODOS

A Pedagogia Inaciana baseia-se na experiência espiritual de Santo Inácio de Loyola, o qual, através dos Exercícios Espirituais, criou um rito de aproximação das palavras de Jesus, testemunho, com o viver de cada sujeito. Ele, como um mestre fala com seu discípulo e, esse aproxima-se através da contemplação da fé que transforma o homem para e com os demais. É compreender a ação de Deus em todas as coisas, buscando um novo sentido à própria existência.

O que identifica, inicialmente, uma instituição educativa inaciana é dar continuidade ao legado de Santo Inácio na formação de homens e mulheres para e com o os demais, visando à formação de pessoas que acreditam em uma sociedade fraterna e justa, tendo como objetivo o bem comum. Oferecendo, assim, uma visão cristã do mundo, do ser humano. Sua prática educativa baseia-se no sentido humanista e crítico. Origem da expressão “excelência humana”. A Educação Integral, na visão jesuíta, vem ajustar-se aos tempos contemporâneos em um processo contínuo, participativo, e busca envolver algumas dimensões da pessoa humana, dimensões essas espiritual, cognitiva, afetiva, comunicativa, estética,

⁹ Grifo nosso.

¹⁰ Grifo nosso.

corporal, sociopolítica e ética. Dimensões essas fundamentais quando se trata de formação humana, uma vez que são constitutivas quando se pensa em ser humano, que compõem o desenvolvimento integral, e não são isoladas no desenvolvimento humano e no processo educativo. (KLEIN, 2015; 2017).

Em um colégio da Companhia de Jesus, não há como distanciar essas dimensões do fazer e pensar pedagógico, uma vez que, enquanto prática que busca a formação integral possui, como compromisso e identidade, o interesse e a atenção com cada pessoa individualmente.

Os jovens [...] que estudam em um centro educativo da Companhia, ainda não chegaram à plena maturidade; o processo educativo reconhece as etapas evolutivas do crescimento intelectual, afetivo e espiritual e ajuda cada aluno a amadurecer gradualmente em todos esses aspectos. Assim o currículo é centrado na pessoa antes que na matéria a ser desenvolvida. Cada aluno pode se desenvolver e atingir objetivos em um ritmo adequado à sua capacidade individual e às características de sua própria personalidade. (KLEIN, 2015).

Nessa perspectiva, podemos considerar que a Pedagogia Inaciana é, em essência, inclusiva, à medida que se interessa pela formação integral e pelo desenvolvimento individual do aluno.

A Pedagogia Inaciana, também, vislumbra seu ideal de pessoa (formada em seus colégios) como sendo “equilibrada, intelectualmente competente, aberta ao progresso, religiosa, amável e comprometida com a justiça no serviço generoso do povo de Deus”. (KLEIN, 2015, nº 13, p. 178).

Nesse sentido, e pensando nos processos inclusivos, seria para TODOS esse ideal projetado apresentado no documento acima? Não estaria, assim como as políticas, possibilitando uma ideia normalizadora, igualitária, sendo desigualitária? Assim como nos recorda Santos (1995), a base da exclusão está em uma pertença que se afirma pela não pertença. Como nos mostra Castel (2008), estaríamos aqui vislumbrando um processo de *discriminação positiva*, que é compreendida como aquela que se constitui em fazer mais por aqueles que têm menos? Como, por exemplo, discriminar positivamente na escola é ação fundamental para que seja possível atender as especificidades de aprendizagem de cada sujeito, bem como as especificidades que determinam suas condições de participação com dignidade nas relações com o outro. (LOPES; FABRIS, 2013).

Aqui, o conceito de (in)exclusão favorece a compreensão do caráter subjetivo que está implicado nos processos de discriminação negativa, nos processos de degradação humana. Entende-se a interdependência da caracterização daqueles que, mesmo vivendo em situação de exclusão¹¹, não podem ser apontados como excluídos. Todos vivem processos de (in)exclusão. Na medida que se tem um ideal de pessoa, excluimos aqueles que não se enquadram nesse ideal, temos então uma proposição semelhante ao imperativo de Estado, ou seja, deve atingir todos, independentemente dos desejos dos indivíduos, descartando toda e qualquer relação de subjetividade, como ocorre nas tramas dos processos de (in)exclusão.

No Projeto Político Pedagógico, a concepção do educar é compreendida como um ato que visa à convivência social, à cidadania e à tomada de consciência planetária, aspirando que a educação assuma a incumbência de preparar as pessoas para o exercício da cidadania global, para além do ensino científico por si mesmo. Procurando emancipar os protagonistas do processo da passividade em relação à realidade em que vivem, educando e ensinando para a autonomia, em vista do reconhecimento da nossa humanidade comum e, ao mesmo tempo, de nossa diversidade cultural.

Compreende-se que nessa perspectiva é possível reverter o quadro de desigualdade social na contemporaneidade, marcada por grandes evoluções tecnológicas, que mais contribuem para o acirramento das disparidades conjunturais do que para minimizá-las. Proposição que está vinculada com as práticas inclusivas, quando se busca esses processos como um imperativo do Estado. Quando pensamos na reversibilidade da desigualdade social, uma das emergências da pós-modernidade, encontramos aqui discursos inclusivos. Em seu PPP, o Colégio Anchieta afirma integrar-se ao movimento pela educação inclusiva, compreendendo constituir-se como “ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e interagindo”. (COLÉGIO ANCHIETA, 2014, p. 28).

Entende-se a educação de qualidade como acessível e inclusiva e compreende-se que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino tornam evidente a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias, criando alternativas para superá-las. Assim, nessa perspectiva, o Colégio elaborou um

¹¹ Pessoas em situação de rua, sexualidade, gênero, situação econômica, religião, etnia, não aprendizagem escolar...

programa de adequação para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais que regula a política institucional em relação à inclusão. (COLÉGIO ANCHIETA, 2014, p. 28).

Em documento anexo ao PPP, encontra-se o Programa de adequação do Colégio para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse anexo, encontram-se as diretrizes da Instituição em relação aos processos inclusivos. Conforme aponta a legislação vigente, o Colégio

decide optar por um **programa de educação inclusiva segmentado**, tendo em vista suas condições humanas, materiais e físicas e levando em consideração a impossibilidade de abarcar todas as virtualidades de inclusão com qualidade de atendimento.

Propõe-se a receber e a atender, após a análise e estudo de cada caso:

a) a alunos que apresentam algumas dificuldades físicas - membros inferiores e/ou superiores que permitam a mobilidade e o exercício de atividades grafo-motoras, mas que permitam a mobilidade e o exercício de atividades grafo-motoras.

b) alunos com dificuldades auditivas e visuais não totais;

c) a alunos com dificuldades de aprendizagem e com algumas necessidades especiais, conforme as condições de atendimento da Instituição, após criteriosa avaliação;

d) a alunos com altas habilidades/superdotação conforme as condições de atendimento da Instituição, após criteriosa avaliação. (COLÉGIO ANCHIETA, 2014, p. 41).¹²

Conforme a legislação aponta, ainda acrescenta, em consonância com as diretrizes do AEE previstas nas políticas de educação inclusiva:

Após análise e estudo de cada caso, considerando a multiplicidade e as respectivas necessidades de atendimento, **o Colégio não poderá atender**¹³: alunos que apresentam um quadro de alterações graves no desenvolvimento neuropsicomotor ou estereotípias motoras tais como: autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, síndrome de Down, transtorno desintegrativo e transtornos invasivos, sem outra especificação. Essas prerrogativas decorrem do fato do Colégio estar em processo de implementação do ensino regular adaptado a estudantes com necessidades educacionais especiais. (COLÉGIO ANCHIETA, 2014, p. 41-42).

Nesse programa, ainda são contempladas ações regulamentares, sendo elas:

- 1) a garantia de um limite de alunos por Ano/Série, sendo “de dois (2) alunos com necessidades educacionais especiais em cada Ano/Série escolar, considerando a progressão escolar”. (COLÉGIO ANCHIETA, 2014, p. 42);
- 2) a constituição de um

¹² Grifo nosso.

¹³ Grifo nosso.

núcleo inclusivo, com um coordenador com formação específica; 3) a contratação de acompanhante pedagógico, com rateio entre o Colégio e os alunos por ele atendidos; 4) esclarece que, em momento algum, o Colégio “lançará mão de algum tipo de abordagem didática que não esteja de acordo com sua concepção de ensino e de aprendizagem e entende que a escolha da escola por parte da família deve estar pautada no projeto educativo que a Instituição apresenta; 5) os planos de trabalho e estudos serão adaptados para atenderem as necessidades dos alunos com NEE; 6) “A avaliação terá como base os critérios traçados para os respectivos Anos/Séries, os quais serão flexibilizados, observando a especificidade de cada caso, conforme orientação do Coordenador do Núcleo Inclusivo”. (COLÉGIO ANCHIETA, 2014, p. 42); 7) os alunos com NEE serão acompanhados, nas áreas socioafetiva, psicomotora e cognitiva, “observando criteriosamente se o mesmo estará sendo beneficiado com o atendimento prestado pela instituição, prevendo a possibilidade de sua permanência ou não no estabelecimento, após consistente avaliação entre especialistas, escola e família”. (COLÉGIO ANCHIETA, 2014, p. 42); 8) acrescenta ainda que, “conforme as singularidades de cada caso, haverá a exigência por parte do colégio de que o aluno frequente uma escola especial, comunidade terapêutica ou clínica especializada”. (COLÉGIO ANCHIETA, 2014, p. 42) e justifica essa premissa por considerar fundamental a parceria e a corresponsabilidade entre família e escola no cuidado com o aluno com NEE; 9) no que se refere à documentação, expede-se como documentação escolar: Histórico Escolar, Certificado de Conclusão, Declaração de Conclusão de Ano e de Terminalidade Específica para alunos com necessidades educacionais especiais, na forma de parecer descritivo, quando assim o exigir, com as competências e com as habilidades desenvolvidas.

Nesse documento, podemos constatar a perspectiva de inclusão que a instituição vislumbra. Ou seja, aquela inclusão que acolhe com ressalvas, aquela que possui critérios e abarca as impossibilidades nas deficiências da instituição. Seria o Colégio Anchieta “deficiente” diante do público-alvo da educação inclusiva? Parece que sim. E é assim em muitas instituições privadas, as quais a partir da Lei Brasileira da Inclusão (BRASIL, 2015) passaram a ser convocadas a pensar em uma lógica para além da então mantida. E assim, repensar seus processos inclusivos, com maior propriedade, buscando no estudo e nas ações coletivas novas possibilidades. É possível constatar que, na perspectiva de uma Educação Integral,

vislumbrada pelo Colégio Anchieta, o mesmo ainda não se fazia efetivo nos processos inclusivos, pela lógica estar centrada em quem tinha acesso.

4.2 ONDE ESTAMOS: PERSPECTIVAS ACERCA DAS AÇÕES QUE AMPARAM OS PROCESSOS INCLUSIVOS

No ano de 2016, como já mencionado anteriormente, foi lançado pela RJE o Projeto Educativo Comum, documento esse que viria a convocar as escolas da RJE a pensarem seus processos, dentre eles os inclusivos.

Esse documento torna-se um marco no percurso dos colégios, pois visa à implementação e a disseminação de ações efetivas e afetivas em suas dimensões.

Dentre essas dimensões, encontramos a da Educação Inclusiva, que a compreende como uma preocupação mundial, com a garantia de direitos, que evidencia “a diversidade como um fator essencial para a transformação da escola”. (PROVÍNCIA DOS JESUÍTAS DO BRASIL, 2016, p. 52).

Nesse documento, a educação jesuítica é ratificada como aquela que pretende formar pessoas para o mundo e que possam, ao longo de suas vidas, agir dentro dos princípios de Formação Integral, que pressupõe conviver e atuar com os outros e para os outros. Ser agente de fé, de amor, de engajamento, de saber, de inclusão e de mudanças, visando a uma sociedade mais justa e fraterna.

Nessa perspectiva, compreende-se, que o PEC nos convoca a pensarmos e atuarmos para que toda a ação educativa convirja para a formação da pessoa, enfatizando o reconhecimento das “potencialidades do indivíduo, garantindo o desenvolvimento das dimensões: afetiva, espiritual, ética, estética, cognitiva, comunicativa, corporal e sociopolítica”. (PROVÍNCIA DOS JESUÍTAS DO BRASIL, 2016, p. 49).

Isso só ocorre ao promover a aprendizagem de modo a conduzir o aluno a perceber o valor do aprendizado ao longo da vida, possibilitando o desenvolvimento de talentos individuais e coletivos.

Dessa forma, a garantia da aprendizagem integral exige, no hoje, a compreensão de que houve mudanças no contexto, ou seja, os alunos aprendem de maneiras diversas, em espaços e tempos distintos, que não se limitam ao escolar, os quais exigem respostas individualizadas e pluralidade de modos de fazer e

mediar a construção do saber, visando oportunizar vivências que contemplem diferentes necessidades. (PROVÍNCIA DOS JESUÍTAS DO BRASIL, 2016).

Nesse sentido, faz-se entender como urgente a educação acessível às pessoas, atendendo às exigências de uma sociedade que vem combatendo preconceitos, discriminações e barreiras. Fica claro que uma escola inclusiva não apenas oferece recursos especializados efetivos, oferece também um espaço que valoriza a diversidade.

Diante dos processos e ações inclusivas, podemos elucidar a maneira que a Instituição desta pesquisa atua em relação à diversidade que a rodeia na comunidade escolar. Sua prática está alicerçada em uma estrutura que visa contemplar os envolvidos no processo educativo, desde os professores, os alunos e os familiares, até os profissionais especialistas, que acompanham o aluno fora do ambiente escolar, uma vez que, acredita-se, só é possível garantir a Formação Integral mediante o trabalho em parceria entre escola, família e rede de apoio.

Postura essa emergente no contexto atual, o qual nos apresenta um tempo de modernidade líquida, marcado pelo aqui e agora, em que cada indivíduo torna-se refém da fluidez das relações humanas, bem como da transitoriedade nas formas de viver. Esse contexto conduz cada um e cada uma a um sutil descompromisso com o que os cerca. Seduzidos por nuances desse mundo moderno¹⁴, fazemos do humano, lixo e do descartável, uso permanente. (JUNGES; FACHIN, 2008).

De acordo com a filósofa Cecília Osowski, em entrevista para a IHU-Online:

No contexto educacional, constato que a pedagogia inaciana assume-se na contracorrente desse fluxo, ao atualizar a proposta educacional pensada por Inácio de Loyola no século XVI considerando os desafios econômico-sociais e político-pedagógicos de cada lugar onde escolas que assumem essa proposta inscrevem-se, nesse início de século XXI. Isso se dá ao reconhecer que, para educar “homens e mulheres para os demais”, torna-se cada vez mais difícil responder as perguntas feitas por Inácio de Loyola: o que fiz, o que faço e o que farei com Aquele e por Aquele que tudo fez por mim: Cristo. Sinalizado como uma referência, considero que aqui estaria um dos possíveis critérios para que cada instituição educativa pudesse olhar-se e examinar de que forma atende, ou não, a esse chamado. (JUNGES; FACHIN, 2008, s/p.).

¹⁴ Pela busca desenfreada de lazer, prazer e “novidade pela novidade”, assim como pelas exigências de uma eterna juventude; pelo ter, esquecendo o ser; mergulhados num consumo desenfreado, etc. OSOWSKI, Cecília. 2008 (In:) JUNGES, M.; FACHIN, P. A atualidade da pedagogia inaciana. *IHU – Online*. ed. 281. 10 nov. 2008. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2311&secao=281. Acesso em: 18 mar. 2018.

Assim, é possível afirmar que os currículos escolares, nos colégios jesuítas, de acordo com Cecília Osowski,

são organizados de modo que os estudantes experienciem os efeitos de conhecimentos e ambientes onde há necessidade de um diálogo intercultural e, muitas vezes, de um diálogo inter-religioso. Dessa forma, aprendem modos de posicionar-se frente a condições de vida injustas e destrutivas a determinados grupos culturais, ao apoiar-se num trabalho escolar orientado por um dos princípios básicos da educação inaciana: aprender a servir, discernindo aquilo que mais aproxima cada um e cada uma desse outro que tantas vezes passa por nós despercebido, ou que não podemos escutá-lo porque caminha sem voz e com poucas esperanças de sobreviver em contextos tão adversos ao *humanum* que habita em cada um, seja cristão ou não. (JUNGES; FACHIN, 2008, s/p.).

Temos aqui mais uma evidência do quanto os documentos norteadores da Companhia de Jesus, portanto do Colégio Anchieta, vinculam-se com o paradigma da articulação da experiência de viver no coletivo, neste caso à educação para todos, tomada como sinônimo de diferença, diversidade, identidade. Assim, como nos aponta Lopes e Fabris (2013), faz-se emergente trilharmos um caminho inverso àquilo que seria estar simplesmente disponível e aberto ao outro. Pensar os processos inclusivos ganha expressão na mesma medida que as considerações sobre identidade, comunidade, olhar em relação ao outro, o “outro despercebido”, aumentam. Na mesma medida “em que o viver com o outro, sem ter uma pauta de como olhá-lo ou narrá-lo, se perde”. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 17).

Na sequência do PEC, encontramos o Projeto de Inclusão de alunos com NEE, o qual contempla as diretrizes do Colégio em torno dos seus processos inclusivos. Aqui, o propósito, de acordo com essa política, visa à promoção de espaços cuja cooperação, o diálogo a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico estejam presentes na vida de todos os envolvidos nos processos educativos, oportunizando o crescimento dos alunos. Entende-se, de acordo com esse projeto, que essas são oportunidades fundamentais para o exercício da cidadania, reconhecendo que a educação inclusiva constitui-se de um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. (COLÉGIO ANCHIETA, 2016, s/p). Nesse sentido, o Colégio vem abrindo espaços inclusivos, a partir das concepções que o regem, dentre elas, os documentos que orientam a educação jesuíta, em especial o PEC.

Como procedimento, o Projeto de Inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais aponta a Constituição do Núcleo de Atendimento Especializado (NAE)¹⁵ e prevê as diretrizes para ingresso da criança com NEE, bem como prevê as providências em torno de alunos que evidenciem NEE ao longo da vida escolar. Também contempla procedimentos em caso de ingresso de alunos com altas habilidades/superdotação.

Com base nos procedimentos e diretrizes acima, podemos observar que na implementação do NAE, que se constitui como um espaço de atendimento de alunos que apresentam necessidades educativas especiais e também de acompanhamento, não possui em sua nomenclatura o termo AEE (Atendimento Educacional Especializado), previsto na legislação vigente (BRASIL, 1988; 2008; 2010; 2015), o que não deixa claro em qual perspectiva esse núcleo é instituído, provavelmente por ser essa ação ainda muito recente na Instituição, uma vez que o Colégio elaborou o projeto em 2016.

De acordo com o projeto, o NAE “é composto por um coordenador, professor com formação específica para atuação na área da educação especial e áreas afins, e por monitores”. (COLÉGIO ANCHIETA, 2016, s/p). O mesmo documento delibera quanto às atribuições do coordenador do núcleo, bem como dos monitores.

No que se refere ao procedimento de ingresso do aluno com NEE, o projeto prevê a realização de uma entrevista inicial com os serviços (SOE e SOP), com os pais e/ou responsáveis, objetivando um conhecimento preliminar sobre a criança ou o adolescente e sobre as expectativas da família em relação ao Colégio. Nesse aspecto, vislumbra-se a premissa de que o acolhimento seja o mais assertivo possível, prevendo uma visita da criança/adolescente ao espaço escolar, acompanhado do coordenador do NAE e demais serviços (SOE e SOP), abrindo um espaço para o conhecimento da criança/adolescente antes do efetivo ingresso na Instituição. Em sequência ao processo, o Colégio “solicitará à família laudo biopsicossocial, expedido por especialista(s) que comprove a necessidade educativa especial”. (COLÉGIO ANCHIETA, 2016, s/p).

Essa premissa é mais assertiva em comparação às proposições do PPP. No PPP, os procedimentos demonstraram-se limitados, deixando explícito qual público o Colégio se limitaria a atender por suas “deficiências”¹⁶, sejam arquitetônicas,

¹⁵ Não há no Projeto de Inclusão de alunos com NEE menção ao AEE.

¹⁶ Veja na página 41 desta monografia.

acadêmicas e de recursos pessoais, e deixando a cargo da família a escolha pela escola “apesar de”.

Parece que à luz dos documentos que amparam a educação jesuítica, bem como da legislação inclusiva vigente, o Colégio Anchieta passa a vislumbrar uma perspectiva menos imperativa e mais inclusiva.

Ademais, no caso de alunos que venham a apresentar necessidades educativas especiais ao longo da trajetória escolar, o documento delibera que esses alunos serão encaminhados ao Serviço Educacional Escolar¹⁷ e ao NAE, os quais entrarão em contato com a família a fim de solicitar um laudo biopsicossocial com base no qual serão estabelecidos os procedimentos a serem adotados para o melhor atendimento pedagógico do aluno. Aqui parece ser possível constatar uma maior efetivação dos processos, com vistas a melhor possibilidade para o aluno com NEE.

Quanto aos alunos com altas habilidades/superdotação, o documento informa que serão considerados alunos com altas habilidades/superdotação “aqueles que apresentam grandes facilidades de aprendizagem, levando-os a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes”. (COLÉGIO ANCHIETA, 2016, s/p). É previsto no projeto que esses alunos poderão ser atendidos no NAE a fim de suplementarem e aprofundarem/enriquecerem o currículo escolar. Afirma ainda que, a aceleração dos estudos poderá ser realizada mediante avaliação do coordenador do NAE em parceria com os especialistas e pais.

Além do Projeto de Inclusão, o Colégio Anchieta possui um documento que apresenta o cenário pelo qual percorre. Esse documento, nomeado como Relatório de Ações e Atividades referentes ao tema da Inclusão, é datado em 2016, e apresenta um levantamento realizado pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE) que expõe um histórico dos anos de 2015 e 2016, referente ao número de alunos matriculados na Instituição que se declaram com NEE. Relatório esse essencialmente importante por comprovar que o colégio deste estudo possui demandas acerca dos processos inclusivos, para além dos documentos que a embasam quanto ao modo de proceder, mas como evidência de que esses processos são emergentes de serem vislumbrados.

¹⁷ Ainda não ficando claro que serviço é este: SOP, SOE...

O documento acima mencionado apresenta, inicialmente, um breve histórico acerca dos processos inclusivos na Instituição. Dados que favorecem a compreensão de como se constituiu os procedimentos acerca do ingresso de alunos com NEE no Colégio, bem como expõe um levantamento quantitativo do número de alunos que apresentam dificuldades especiais¹⁸.

Em 2011, durante o Planejamento Estratégico, foi constituído um Grupo de Estudos sobre o programa de Adequação do Colégio Anchieta para atendimento aos alunos com NEE; naquele ano, deu-se início ao processo de aprofundamento de estudos sobre o assunto, buscando na legislação, em referenciais, formação continuada, e em discussões internas uma melhor compreensão e aprofundamento sobre o tema. Iniciou-se também, o acompanhamento dos alunos com NEE pelos serviços e Direção, bem como, proposições de estratégias pedagógicas individualizadas de acordo com as demandas, incluindo atendimento às famílias, especialistas, assessoria e apoio ao trabalho docente.

Já em 2012, formou-se um grupo de trabalho, com reuniões semanais que objetivou a organização de uma proposta de inclusão, sob assessoria jurídica do Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINEPE/RS) a fim de esclarecer dúvidas e orientar sobre os aspectos legais da inclusão. Nesse mesmo ano, o Projeto elaborado pelo grupo de trabalho foi apresentado à Direção e aos demais serviços para análise e melhorias.

Em 2014, foi propiciado pelo Colégio um percurso de Formação Docente, iniciando por uma aula inaugural no início do ano letivo e pela promoção de um curso *in company* de aperfeiçoamento em parceria com a UNISINOS. Ainda nesse mesmo ano, foram elaboradas as Políticas sobre a Inclusão, com assessoria de pesquisadoras da UNISINOS, cuja concepção de inclusão foi incorporada ao Projeto Político Pedagógico do Colégio. Ainda se manteve o acompanhamento dos serviços e da Direção em relação aos atendimentos oferecidos pela Instituição aos alunos com NEE ou diferenciadas.

Em 2015/2016, houve a atualização da temática da Inclusão por meio da participação e oferta de palestras, encontros, seminários e congressos acerca do tema. Com o lançamento do PEC, em agosto de 2016, tem-se acesso aos princípios

¹⁸ No documento, o quadro é caracterizado como “Dificuldades Especiais” e foi elaborado pelo Serviço de Orientação Educacional. O quadro refere-se aos alunos matriculados no Colégio Anchieta até agosto de 2016.

norteadores por todos os colégios da Rede Jesuíta em relação aos processos inclusivos. Elaborou-se também, nesse espaço de tempo, o Projeto para a constituição do Núcleo de Atendimento Especializado enquanto espaço pedagógico para o atendimento de alunos com NEE e seu acompanhamento no cotidiano escolar.

Em 2016, o Regimento foi revisado e atualizado atendendo às exigências legais da Inclusão.

O relatório ainda discorre em seu corpus sobre um levantamento realizado que mostra o cenário do Colégio Anchieta acerca dos alunos com NEE matriculados.

Abaixo apresenta-se o quadro:

Quadro 2 - Levantamento de alunos que apresentam Dificuldades Especiais/Agosto 2016

Ano Série	Transtornos de atendimento Área Emocional		Transtorno Desafiador Opositivo		TDA		Síndrome do Pânico Ansiedade		TDAH		Espectro Neurológico		Dificuldade Motora Locomoção		Transtorno Bipolar		Dificuldades Aprendizagem		Atendimento Fonoaudiológico		Atendimento Psicológico	
	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	5	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	6
Infantil A	8	3																2	2	3		
Infantil B	10	12										5	5			1	3	3	7	20	2	4
1º Ano	37	19					1	1	2	5	1	3			1	5	6	14	8	4		
2º Ano	7	26	1	2			4	1	3	3	5	1	2		4	3	3	9	4	6		2
3º Ano	30	21	6	4	16	6	4	1	3	3	5	1	2		4	3	3	9	4	6		2
4º Ano	35	9	1	2		1	6		8	5	8	1			1	6	11	5	3			
5º Ano	15	13	1	3		5	2	4	5	4	5	2	1	1	1	1	5	4	5	1		
6º Ano	5	11						3	9			1					5	2	1	1		
7º Ano	11	6			6	5		2		1			2	1			3	4		2		
8º Ano	12	19	1		10	3	1	1	3	1	1	4		3		1		1				
9º Ano	2	6	1	3	1	3		3		4				1		1		1		1		
1ª Série	15	4	1	2			4			3		1	1						4			
2ª Série	18	13			6	6	1	9	4	1	1		1				1	1				
3ª Série	12	12			3	4	1	1	3								1	3				
Totais	217	173	12	16	36	39	26	17	42	31	33	19	6	7	8	14	39	56	39	50	6	08
Variações entre 2015 e 2016	(-)25%		(+)39%		(-)10%		(-)50%		(-)35%		(-)74%		(+)15%		(+)75%		(+)45%		(+)30%		(+)35%	

Fonte: COLEGIO ANCHIETA, 2016, s/p.

Aqui se tem um importante diagnóstico das demandas específicas do Colégio no que tange aos alunos com demandas específicas e quais são elas, independente de uma condição mais individual. Para o Colégio, tal levantamento retrata o cenário pelo qual circula, embora pouco se possa fazer frente às constatações. Os alunos estão na escola e a escola desafia-se a incluí-los independente de suas condições.

Temos aí mais uma proposição de que o ideal de pessoa que se visa em uma instituição de ensino jesuítica está um tanto distante da pessoa real que se possui no colégio. Obvio que haverão os ditos “normais” ou “típicos”, mas não se pode negar que, sim, há alunos com demandas específicas e, quando se busca a formação integral, a aprendizagem integral e a Educação Integral, amparados nas dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa, não há como negar a condição de todos os alunos, independente de seu diagnóstico.

Com isso, é relevante destacar que as práticas discursivas escolares estão expressas nesse levantamento realizado pelo SOE. É inevitável narrar sujeitos diante de suas condições? A verdade é constituída pelos discursos e pelas relações de poder-saber que se constroem em determinado tempo/época. Ao apresentar os dados acima não se pretende descobrir verdades e, sim, buscar compreender, na ordem do discurso, as relações de poder que se estabelecem na sociedade, podendo vir a tornar-se verdadeiro. (SILVA, 2007).

Aqui podemos ter acesso aos sujeitos assistidos pela Instituição que se encontram em um espaço/tempo de (in)exclusão. Vistos esses, enquanto seus diagnósticos. A quantificação desses dados, a varredura e o mapeamento dessas “matrículas” objetivam a análise do público-alvo dos processos inclusivos? Estariam esses sendo narrados a partir de suas condições? Como são, de fato vistos/narrados, com margem nos documentos norteadores da Pedagogia Inaciana? Estaria a Instituição buscando convencer-se de que é preciso pensar os sujeitos diante de suas condições ou de que além das políticas, além das matrículas, faz-se necessário pensar sobre os processos inclusivos e, com base neles, deliberar possibilidades a fim de fazer valer o que circunda nas políticas públicas? Estaria esse mapeamento sendo apresentado em um relatório institucional como estratégia educacional?

Nessa perspectiva, apoiamo-nos nas palavras de Lopes e Fabris (2013, p. 116), em que afirmam:

Trata-se de um tempo em que podemos estar incluídos/inseridos nos mesmos espaços, podemos compartilhar condições materiais e financeiras semelhantes, podemos fazer o discurso das múltiplas aprendizagens e das capacidades dos sujeitos, mas relacional e subjetivamente a discriminação contra o outro ainda se mantém em nossa cultura, constituindo muitas práticas que podemos ver nas escolas, nas ruas, no mercado de trabalho, etc. Portanto assumimos a noção de (in)exclusão por reconhecermos que

modificar números da inclusão no País não é o mesmo que mudar o *ethos* ou a cultura de discriminação que constituiu os sujeitos.

A lógica não é o questionamento do que se deseja dizer acerca da quantificação/mapeamento dos alunos ditos incluídos no Colégio, e, sim, pensar sobre os efeitos da verdade de determinadas práticas discursivas, do uso de palavras para caracterizar o outro, o diferente, o in/excluído.

Talvez, como afirma Sommer (2007), se possa dizer que há um posicionamento dos sujeitos nos discursos escolares, de forma que, ao utilizarem tais palavras/diagnósticos, conceitos do que pode ser pensado obedece aos limites que os significados particulares que elas assumem em nossa época permitem.

Mais recentemente, no ano de 2017, ocorreu a implementação do NAE. Mas essa não se tornou a nomenclatura utilizada. A nomenclatura utilizada foi APE (Atendimento Pedagógico Especializado), que possui uma professora especialista em educação inclusiva que, na condição de Serviço de Orientação Pedagógico Especializado, atua no atendimento dos alunos com NEE de toda a Instituição. Em 2018, a nomenclatura passou a ser AEE (Atendimento Educacional Especializado) para assim contemplar as políticas que amparam os processos inclusivos, citadas no Capítulo 2 deste estudo.

Assim, podemos considerar que as duas unidades de análise acima apresentadas marcam um tempo histórico e vigente que podem contribuir para a caminhada de construção no Colégio Anchieta acerca dos processos inclusivos na Instituição. A mudança ocorrida convoca um novo modo de olhar, bem como da construção de uma identidade que leve a marca da inclusão, com vistas a uma formação integral para todos, independentemente de sua condição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (LARROSA, 2002).

Todo processo de investigação leva a uma mudança, não sou a mesma antes e depois desta pesquisa. Ter a oportunidade de dizer, pensar e escrever sobre o que me atrai, me faz vibrar, que me acompanha desde meados dos anos 1990, quando me via nos bancos universitários repleta de dúvidas, anseios, proposições e pensamentos relacionados à educação inclusiva; pensar, escrever sobre o que me faz buscar, que me encoraja a uma certa audácia de pensamento sobre o agora, o hoje, o que me rodeia, e a gama de reflexões que faço acerca do que desacomoda, instiga, inquieta.

Eis-me aqui, na condição de buscar articular velhos temas – uma vez que a educação inclusiva nos acompanha desde muito tempo, como apresento no segundo capítulo deste estudo – em novos problemas: de pesquisa, de pensamento, de possibilidades de tensionar, de ventilar ideias e, assim, buscar novas/ ou velhas proposições.

No percurso de construção deste trabalho, não busquei verdades, certezas ou respostas únicas. Busquei, em um espaço de pensamento, elucidar e vislumbrar caminhos. Em um estudo exploratório, construir possibilidades, para assim, pensar os processos inclusivos acerca das políticas e dos documentos que embasam o modo de ser e proceder da Instituição em estudo, bem como, corroboram a construção de seus próprios documentos, como o PPP e o Projeto de inclusão de alunos com NEE, por exemplo.

Ter a oportunidade de debruçar-me sobre os principais documentos que embasam o modo de ser e proceder da educação jesuítica, bem como os que regem o pensar e o fazer do Colégio Anchieta, favoreceram a percepção e a constatação de que a Instituição está passando por um período de mudança de paradigma, em essência, pois é convocada a olhar para o seu processo histórico à luz dos documentos que a amparam e, assim, vislumbrar novos pensares e fazeres em

torno da formação integral, considerando os processos inclusivos. Como diz o PEC, a instituição não poderá ser mais a mesma, é emergente a superação de modelos excludentes, que visam à lógica da inclusão como um imperativo do Estado. Faz-se necessário inverter a lógica de pensamento, o que visa a Educação Integral deverá ser adaptado por si mesmo, pois não se pode mais viver na lógica do ensino e de uma necessária relação entre o ensino e a aprendizagem. Sendo meta para os próximos anos colocar os alunos no centro do processo educativo, deve ser meta olhar para esse aluno independente de seu diagnóstico, pois o diagnóstico não diz quem é o aluno, apenas o identifica com um CID (Classificação Internacional de Doenças), nada mais. E, nesse sentido, poder olhar também para as práticas pedagógicas, tanto as desenvolvidas pelo professor em sala de aula quanto as do professor do AEE, bem como as demais relações dos alunos e suas famílias com a instituição.

Muito se tem a caminhar quando se trata de processos inclusivos, muito se tem a resgatar da Pedagogia Inaciana, do Paradigma Pedagógico Inaciano, muito se tem a aprender a partir dos documentos mais recentes como o PEC.

Diante dos achados, é possível observar que a Instituição deste estudo sentiu-se convocada a olhar para as políticas, como nos aponta o Relatório de ações e atividades referentes ao tema inclusão, quando apresenta em seu *corpus* um breve histórico das principais ações acerca do tema. Sentiu-se, também, desafiada em relação às deliberações e normativas da Política de Inclusão (BRASIL, 2015) e ao próprio PEC, e é **no seu passado**¹⁹ e **no seu hoje**²⁰ que está o grande desafio para o Colégio Anchieta: debruçar-se sobre suas concepções antropológicas, filosóficas, pedagógicas, em seus documentos norteadores, resgatando a essência para assim legitimar o olhar.

Esse processo já iniciou em 2017, quando, através da FLACSI e de seu Sistema de Qualidade na Gestão Escolar (SQGE), iniciou-se no primeiro semestre o processo de autoavaliação institucional e, como resultado, houve quatro indicações de projetos, chamados de “Projetos de Melhoria”. Dentre os quatro projetos, encontramos o Projeto de Ressignificação do Projeto Pedagógico, que tem como objetivo “o redesenho do Projeto Pedagógico tendo como perspectiva a elaboração de um documento único, com lógica vertical e horizontal, realizado de forma

¹⁹ Grifo nosso.

²⁰ Grifo nosso.

colaborativa pelos educadores dos diversos espaços formativos do Colégio Anchieta, tendo o aluno como centro do processo de aprendizagem”. (COLÉGIO ANCHIETA, 2017).

Aqui se presume que são novos tempos, novos ares e novo fazeres, visando, por meio do estudo de contexto, da reflexão, à busca por uma experiência ainda mais coerente com a essência da Companhia de Jesus, com a essência da educação jesuítica.

Sobre aos achados documentais, pode-se presumir algumas proposições, por entender que esta pesquisa não se finda aqui, e, sim, é apenas um começo para novas e possíveis vicissitudes, na oportunidade de aprofundar a compreensão acerca dos sujeitos que estão imbuídos nos processos inclusivos da Instituição deste estudo.

Nesse sentido, seria interessante pensar sobre as ações dos professores. Não seria enriquecedor tomar contato com seus pensares e fazeres, com clareza, assim auxiliando-os a dar respostas urgentes que a realidade exige? Não seria fundamental pensarmos, em um espaço de coletividade, os processos inclusivos pelos quais advimos, para além dos documentos que embasam o modo de proceder?

O presente estudo pode auxiliar na construção de novas possibilidades para o pensar e o fazer inclusivo no espaço escolar e, também, pode fomentar a busca de novas perguntas acerca dos processos inclusivos no colégio da pesquisa.

Caminheemos, portanto, em busca de novos caminhos, possibilidades, novas proposições, novas respostas ou mais perguntas, a fim de sermos a melhor versão de nós mesmos, enquanto agentes de reflexão, experiência, mudanças, para e com os demais.

Avante!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de deficiência. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 13 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 13 de jan. 2018.

_____. **Plano Nacional de Ensino (PNE 2011-2020)**. 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 13 de jan. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 13 de jan. de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc>. Acesso em: 13 de jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 13 de jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 13 de jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica Nº 11/2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 de jan. 2018.

_____. Plano Nacional de Ensino (PNE 2014-2024), 2014. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

_____. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Lei nº 13.143, de 6 de julho de 2015.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 29 mar. 2018.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

CASTEL, R. **A discriminação negativa:** cidadãos ou autóctones. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al (Org.). **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. p. 295-315,

COLÉGIO ANCHIETA. **Memória Anchieta:** retratos de 115 anos de educação. Porto Alegre: Conexão Comunicação e Marketing, 2005.

_____. **Projeto Político Pedagógico.** Porto Alegre, 2014.

_____. **Projeto de Inclusão de alunos com NEE.** Porto Alegre, 2016.

_____. **Relatório de Ações e Atividades referentes ao tema Inclusão.** Porto Alegre, 2016.

_____. **Projeto de Melhoria: Resignificação do Projeto Pedagógico.** Porto Alegre, 2016.

DAL'IGNA, M. C. **A Educação Inclusiva e o Plano Nacional de Educação (2011-2020):** políticas e práticas. Texto não publicado, 2012.

FADERS. Diversidade e diferença no novo milênio. **Fazendo Acontecer**, n. 8, abr. 2002.

FISCHER, Rosa. A escrita acadêmica: a arte de assinar o que se lê. (In:) COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel. **Caminhos investigativos III:** riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez B. **Altas habilidades/superdotação:** atendimento especializado. 2. ed. Marília: ABPEE, 2012.

KLEIN, L. F., SJ. **Educação Jesuíta e Pedagogia Inaciana.** São Paulo: Edições Loyola, 2015.

_____. A educação Integral segundo a Pedagogia Inaciana. Conferência proferida no I Encontro Virtual de Diretores Acadêmicos da FLACSI, dia 04 de setembro de 2017. Disponível em: <pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=3839>. Acesso em: 17 jan. 2018.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 09, jan/fev/mar/abr. 2002.

LISPECTOR, Clarisse. **Um Sopro de Vida.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOPES, M. C. (Im)possibilidades de pensar a inclusão. 30ª Reunião da ANPEd, Caxambu, MG, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15-3203-int.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C. (Org.). **In/Exclusão nas tramas da escola.** Canoas: ULBRA, 2007.

LOPES, M. C.; FABRI, E. H. **Inclusão & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

JUNGES, M.; FACHIN, P. A atualidade da pedagogia inaciana. **IHU – Online.** São Leopoldo, ed. 281, 10 nov. 2008. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2311&secao=281>. Acesso em: 18 mar. 2018.

PROVÍNCIA DOS JESUÍTAS DO BRASIL. **PEC - Projeto Educativo Comum.** São Paulo: Loyola, 2016.

SANTOS, B. V. S. A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença. VII Congresso Brasileiro de Sociologia. Instituto de Filosofia Federal do Rio de Janeiro e Ciências Sociais. 4 a 6 de setembro de 1995. Não publicado.

SCHLÜZEN, E.; RINALDI, R.; SANTOS, D. Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 9, p. 148-160, 2011.

SILVA, Maria Carolina da. O desafio de construir novos significados para a pesquisa educacional. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 45, p.333-338. jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000100018>. Acesso em: 11 mar. 2018.

SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n. 3, p. 57-67, jan./ abr. 2007.

TEDESCHI, S. L.; PAVAN, R. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 772-787, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem (Tailândia), 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

APÊNDICE A – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Graduação

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE PARA COLETA DE INFORMAÇÕES DE EMPRESA/INSTITUIÇÃO.

Eu, Rosanita Moschini Vargas, aluno(a) do **Curso de Especialização em Educação Jesuítica: aprendizagem integral, sujeito e contemporaneidade** da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, matriculado(a) sob o número 512831, declaro que a Empresa/Instituição **Colégio Anchieta** objeto de estudo do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado **Perspectivas para os processos inclusivos no Colégio Anchieta** entregue no semestre 01/2018, **permitiu a pesquisa e o uso de todos os dados que nele constam.**

Declaro, ainda, que as informações apresentadas são verdadeiras e correspondem à realidade da Empresa/Instituição estudada.

(x) A Empresa/Instituição autorizou a divulgação do seu nome fantasia/razão social.

() A Empresa/Instituição não autorizou a divulgação do seu nome fantasia/razão social. Nesse caso, responsabilizo-me em preservar o nome da Empresa/Instituição de forma a que ela não seja passível de identificação no meu Trabalho.

Porto Alegre, 02 de abril de 2018.

Assinatura do aluno

Ciência da empresa

Nome do responsável da Empresa/Instituição

Dário Schneider
Diretor Acadêmico
Colégio Anchieta

Assinatura do Responsável da Empresa/Instituição
Carimbo ou CNPJ

Dário Schneider
Diretor Acadêmico
Colégio Anchieta