

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS:

diálogos ENTRE GESTÃO EDUCACIONAL
E PEDAGOGIA INACIANA

CARLA MOURA



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

CARLA MOURA MORAIS ALMEIDA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS:
diálogos entre Gestão Educacional e Pedagogia Inaciana**

São Leopoldo

2021

CARLA MOURA MORAIS ALMEIDA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS:
diálogos entre Gestão Educacional e Pedagogia Inaciana**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha

São Leopoldo

2021

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Grácia Jaqueline de Moura Torres- CRB-5/1165

A447p Almeida, Carla Moura Morais
Práticas pedagógicas inclusivas: diálogos entre gestão educacional e pedagogia Inaciana/ Carla Moura Morais Almeida.--São Leopoldo, 2021.
154 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha.
Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional)--Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, 2021.

1. Práticas pedagógicas. 2. Pedagogia inclusiva. 3. Pedagogia Inaciana. 4. Gestão educacional I. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). II. Rocha, Maria Aparecida Marques da. III. Título.

CDU: 43.1

CARLA MOURA MORAIS ALMEIDA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS:
diálogos entre Gestão Educacional e Pedagogia Inaciana**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Aprovada em 29 de abril de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha - Universidade Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Prof. Dr. João Baptista Storck - Universidade Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Profa. Dra. Rejane Ramos Klein – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

A Deus e à minha família, por serem presença e
fortaleza na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao findar essa caminhada, tenho clareza de que a chegada só foi possível porque muitas pessoas contribuíram nesse percurso formativo.

À minha querida família, pelas palavras incentivadoras, pela escuta e por todo o amor. A Davi e Robson, que compreenderam a minha ausência e trouxeram tranquilidade nessa minha jornada.

À direção do Colégio Antônio Vieira e a Rede Jesuíta de Educação, que tornaram esse sonho acadêmico possível.

Aos (Às) companheiros (as) do colégio, pelo acolhimento e por suprirem minha ausência nas semanas de estudo.

Aos (Às) amigos (as) queridos (as), pela torcida e por acreditarem nessa minha conquista.

Aos colegas do Mestrado, pelas trocas, risos e aprendizagens constantes nos encontros.

À Camila Govas, por trazer arte para a capa desse trabalho com sua bela ilustração que, ao mesmo tempo em que inspira, dialoga com o tema dessa pesquisa.

À professora Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha, minha orientadora, pelo acolhimento e leveza durante esse tempo de caminhada.

À banca examinadora, que com sensibilidade e competência trouxe contribuições importantes para o percurso da pesquisa.

Aos Participantes dessa pesquisa, por compartilharem seu precioso tempo e experiências que possibilitaram a concretização desse estudo.

Gratidão e carinho a cada um e a cada uma!

“A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora [...]” (FREIRE, 1971, p. 96).

RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar as práticas pedagógicas inclusivas do Ensino Fundamental I dos colégios da Rede Jesuíta de Educação (RJE) à luz da Pedagogia Inaciana. Para isso, discute-se as propostas implementadas a partir do olhar da Gestão Educacional, entendendo que essa esfera na escola subsidia as práticas que são organizadas com a finalidade de incluir os alunos. Para alcançar o objetivo dessa pesquisa foi escolhida a abordagem qualitativa, tendo como proposta metodológica o estudo de casos múltiplos, envolvendo três instituições pertencentes à RJE. Na coleta de dados, utilizou-se da análise documental, entrevista semiestruturada e roda de conversa. Os documentos fornecidos pelos colégios foram apreciados a fim de identificar as práticas pedagógicas inclusivas já implementadas. Foram entrevistados 14 gestores, contemplando: direção acadêmica, coordenação e orientação pedagógica, orientadores educacionais especializados e coordenadores do Núcleo para Inclusão e Atendimento Educacional Especializado. Nas Rodas de conversa, 14 professores que atuam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, apresentaram suas contribuições sobre as práticas pedagógicas inclusivas que se organizam nos colégios de atuação, trazendo uma avaliação sobre essas proposições. A análise de conteúdo, como estratégia de análise dos dados, possibilitou uma interação profícua com as práticas pedagógicas inclusivas dos colégios, configurando os diálogos provocados a partir dessa relação, onde se estabeleceu as categorias do estudo. Na análise dos documentos e narrativas foi possível perceber que os colégios fundamentam suas práticas pedagógicas inclusivas nas políticas nacionais e na Pedagogia Inaciana, arcabouço teórico que sustenta às práticas dos colégios. Os achados da pesquisa apontam que existe um diálogo entre as práticas pedagógicas inclusivas e a Pedagogia Inaciana nas instituições pesquisadas e demonstram que, para que esse diálogo possa ser cada vez mais efetivo, é necessário que uma nova cultura seja construída no que diz respeito a uma escola inclusiva, buscando novas formas de interação com os alunos, entendendo que a diferença é potência para o alcance de aprendizagens. Dessa forma, a Gestão Educacional ocupa um papel relevante, pois apoia a organização de práticas pedagógicas inclusivas, de políticas institucionais para o acolhimento desses alunos e apoia, também, os professores, no que tange à constituição de novas práticas pedagógicas e no movimento de formação pessoal e profissional, questões tão importantes na formação de excelência que propõem os colégios da RJE. Como proposta de intervenção apresenta-se a criação de grupos de trabalho, no âmbito das instituições e em Rede, para que as práticas pedagógicas inclusivas possam ser discutidas em prol da organização de diretrizes que orientem o trabalho das instituições e como proposta de formação nos colégios, a partir da troca de experiências exitosas.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas inclusivas; Pedagogia Inaciana; Gestão educacional.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the inclusive pedagogical practices of Elementary Education I of the colleges of the Jesuit Education Network (RJE) in the light of the Ignatian Pedagogy. For this, the proposals implemented from the perspective of Educational Management are discussed, understanding that this sphere in the school subsidizes the practices that are organized with the purpose of including students. To achieve the objective of this research, the qualitative approach was chosen, having as a methodological proposal the study of multiple cases, involving three institutions belonging to the EJA. In the collection of data, it was used the documental analysis, semi-structured interview, and conversation circle. The documents provided by the colleges were assessed to identify the inclusive pedagogical practices already implemented. 14 managers were interviewed, contemplating: academic direction, coordination and pedagogical guidance, specialized educational advisors and coordinators of the Center for Inclusion and Specialized Educational Assistance. In the conversation circles, 14 teachers who work from the 1st to the 5th year of elementary school, presented their contributions on the inclusive pedagogical practices that are organized in the acting schools, bringing an assessment of these propositions. Content analysis, as a data analysis strategy, enabled a fruitful interaction with the schools' inclusive pedagogical practices, configuring the dialogues provoked from this relationship, where the study categories were established. In the analysis of the documents and narratives, it was possible to notice that the schools base their inclusive pedagogical practices in national policies and in the Ignatian Pedagogy, a theoretical framework that supports the practices of the schools. The research findings point out that there is a dialogue between inclusive pedagogical practices and Ignatian Pedagogy in the researched institutions and demonstrate that, for this dialogue to be increasingly effective, it is necessary that a new culture be built with respect to an inclusive school, seeking new ways of interacting with students, understanding that the difference is power to achieve learning. In this way, Educational Management plays an important role, as it supports the organization of inclusive pedagogical practices, institutional policies for the reception of these students and supports teachers, about the constitution of new pedagogical practices and in the training movement. personal and professional, issues so important in the formation of excellence that the RJE colleges propose. As an intervention proposal, the creation of work groups is presented, within the institutions and in the Network, so that inclusive pedagogical practices can be discussed in favor of the organization of guidelines that guide the work of the institutions and as a proposal for training in schools, based on the exchange of successful experiences.

Key-words: Inclusive pedagogical practices; Ignatian Pedagogy; Educational management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Paradigma Pedagógico Inaciano.....	59
Figura 2 – Categorias de análise.....	76
Figura 3 - Fluxograma dos processos do NAE.....	83
Figura 4 - Práticas pedagógicas inclusivas: relação com a Pedagogia Inaciana.....	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo etapa de ensino – Brasil – 2015 a 2019.....	33
Gráfico 2 – Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, incluídos em classes comuns, segundo etapa de ensino - Brasil - 2015 a 2019.	34
Gráfico 3 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades por dependência administrativa em classes comuns e em classes especiais exclusivas - Brasil - 2019.....	35
Gráfico 4 – Matrículas Educação Especial em classes comuns por região.....	36
Gráfico 5 – Matrículas Educação Especial por cidade/dependência administrativa...36	
Gráfico 6 – Quantitativo de alunos de inclusão das instituições pesquisadas 2020.....	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Colégio A - Total de alunos de inclusão do EFI – Ano 2020.....	79
Tabela 2 - Colégio B - Total de alunos de inclusão do EFI – Ano 2020.....	82
Tabela 3 - Colégio C - Total de alunos de inclusão do EFI – Ano 2020.....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento dos trabalhos para a construção do Estado do Conhecimento.....	29
Quadro 2 – Legislação da inclusão no âmbito educacional.....	422
Quadro 3 – Resumo das Características da Educação da Companhia de Jesus.....	55
Quadro 4 – Referência da pesquisa.....	63
Quadro 5 – Objetivos específicos e procedimentos metodológicos da pesquisa.....	68
Quadro 6 – Participantes da pesquisa.....	71
Quadro 7 – Quadro das categorias de análise.....	73
Quadro 8 – Análise dos dados - apontamentos.....	126

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANEAS	Associação Nóbrega de Educação e Assistência Social
ASAV	Associação Antônio Vieira
CAPES	Coordenação para Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
CEBAS	Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
EFI	Ensino Fundamental I
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
ICAJE	Comissão Internacional do Apostolado Educativo da Companhia
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes em Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NBR	Normas Brasileiras de Regulação
NAE	Núcleo de Apoio Educacional
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Profissional de Apoio Escolar
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEC	Projeto Educativo Comum
PI	Pedagogia Inaciana
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Paradigma Pedagógico Inaciano
PPP	Projeto Político Pedagógico
RJE	Rede Jesuíta de Educação
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SECAD	Secretaria de Administração
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. VISLUMBRANDO O CAMINHO.....	16
2. O CONTEXTO DA CAMINHADA.....	22
2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA.....	22
2.2 QUAL A IMPORTÂNCIA DE PESQUISAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DOS COLÉGIOS DA RJE EM DIÁLOGO COM A PEDAGOGIA INACIANA?.....	26
2.2.1 Prática pedagógica inclusiva - Estado do conhecimento.....	28
2.3 DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	32
3. DEFININDO AS ROTAS.....	38
3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: MARCOS LEGAIS.....	38
3.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA.....	45
3.2.1 Conceituação de prática pedagógica.....	45
3.2.2 Aspectos da prática pedagógica inclusiva.....	48
3.3 PEDAGOGIA INACIANA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS.....	53
3.3.1 Práticas Pedagógicas Inclusivas e o Projeto Educativo Comum.....	60
4. TRAÇANDO A CAMINHADA.....	63
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	64
4.2 CASOS INVESTIGADOS.....	66
4.3 COLETA DE DADOS.....	67
4.3.1 Análise de conteúdo.....	72
5. ANALISANDO A CAMINHADA.....	75
5.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NOS COLÉGIOS DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO.....	77
5.1.1 Colégio A.....	77
5.1.2 Colégio B.....	79
5.1.3 Colégio C.....	82
5.2 DIÁLOGOS COM A PEDAGOGIA INACIANA.....	86
5.2.1 Educação integral.....	89
5.2.2 Personalização do ensino.....	95
5.2.3 Acompanhamento da aprendizagem.....	98
5.3 GESTÃO EDUCACIONAL.....	102

5.3.1 Percepção e avaliação das práticas pedagógicas inclusivas.....	103
5.3.2 Cultura institucional in(excludente).....	107
5.3.3 Políticas institucionais.....	113
5.4 GESTÃO DA SALA DE AULA.....	115
5.4.1 Percepção e avaliação das práticas pedagógicas inclusivas.....	118
5.4.2 Formação pessoal e profissional.....	121
5.5 SÍNTESE DA ANÁLISE DOS DADOS.....	124
6. PROPONDO NOVOS CAMINHOS.....	126
7. FINALIZANDO A CAMINHADA.....	132
REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA.....	145
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	146
APÊNDICE C – TÓPICO GUIA PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA....	147
APÊNDICE D – TÓPICO GUIA PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA....	148
APÊNDICE E – TÓPICO GUIA PARA RODA DE CONVERSA.....	149
ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNISINOS.....	150

1 VISLUMBRANDO O CAMINHO

“É verdade que a educação, sozinha, não pode mudar toda a realidade social, mas nenhuma grande transformação poderá ocorrer sem que nela esteja implicada uma tarefa educativa.” (RAMAL, 2002, p. 20).

Atualmente a Educação Especial e Inclusiva vem sendo amplamente discutida no âmbito educacional sob diversos enfoques teóricos, conclamando uma reflexão em torno da constituição de uma escola verdadeiramente inclusiva. Para aprofundar esse olhar, importa que consideremos o fazer das instituições escolares, a fim de que possamos compreender de que forma as práticas pedagógicas são construídas nesses espaços.

A escola, constituída como um espaço de transformação vive os dilemas das mudanças necessárias no seu funcionamento a partir da perspectiva da educação inclusiva, que vem se configurando nos últimos anos. Como um dos desafios, se coloca a necessidade da ruptura do paradigma da homogeneização que, por muito tempo orientou o trabalho nas escolas.

O trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento das diferenças e na paridade de direitos que, na escola, traduzem-se como aprendizagem e participação e não apenas como presença física nesta ou naquela modalidade de atendimento educacional escolar. (CARVALHO, 2014, p. 23).

A legislação brasileira vem, ao longo dos anos, traçando novas políticas públicas onde reconhece as necessidades dos estudantes a fim de que estes tenham suas potencialidades favorecidas nos processos de aprendizagem. Essas políticas vêm sendo amalgamadas dentro das escolas, muitas vezes sem a reflexão devida, mas com a emergência de atender aos vieses legais e, muitas vezes, reproduz o contexto de exclusão, mesmo garantindo o acesso de todos no espaço escolar.

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 958).

Como professora, venho acompanhando há mais de uma década a forma em que as salas de aula vêm se organizando diante da emergência da inclusão. Atuando na rede particular e pública de ensino, protagonizei práticas pedagógicas para a inclusão de crianças no contexto escolar. Mas, isso sempre trouxe grandes questionamentos, pois compreendia que as ações para a efetivação desse processo precisavam estar alicerçadas em práticas que envolvessem o funcionamento global da escola, com políticas e diretrizes claras e o acompanhamento ativo da gestão e não apenas centradas na sala de aula, na atuação do professor.

Em busca de respostas em relação aos questionamentos, recorri a um aprofundamento maior em relação ao tema, a partir de cursos de especialização que pudessem provocar o estudo dessa temática e o compartilhamento de práticas com os grupos de estudos. A possibilidade de ampliar o repertório a partir da busca pessoal de formação mobilizou ainda mais essa procura para que, como professora, pudesse empreender propostas que fizessem sentido para os meus alunos.

Hoje, no Serviço de Orientação Educacional do Colégio Antônio Vieira, instituição da Rede Jesuíta de Educação (RJE)¹, apoio o acompanhamento dos alunos e processos de inclusão, no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Numa escola com uma população de mais de três mil e quinhentos estudantes, imagina-se que exista uma diversidade de situações e de práticas pedagógicas relacionadas ao acolhimento das demandas específicas de cada aluno. No entanto, percebi o quanto se faz urgente uma reflexão sobre essas práticas, ampliando o olhar em Rede, e conceitos que são difundidos pelos profissionais que atuam diretamente nos processos, principalmente buscando aliar essa reflexão à Pedagogia Inaciana, cujos princípios fundamentam o fazer dos colégios.

A Pedagogia Inaciana é o principal marco teórico que fundamenta a educação nos colégios da RJE. Na sua composição, evidenciamos elementos derivados da experiência de Inácio de Loyola² e dos Exercícios Espirituais³; da história e da prática educativa dos colégios e universidades ao longo dos séculos; do

¹ A Rede Jesuíta de Educação (RJE), fundada em 2014, tem como objetivo promover o trabalho integrado a partir de uma mesma identidade e do sentido de corpo apostólico, com mútua responsabilidade pelos desafios comuns. É formada por dezessete unidades de Educação Básica da Companhia de Jesus no Brasil.

² Inácio de Loyola fundou a Ordem da Companhia de Jesus, em 27 de setembro de 1540.

³ Conjunto de orientações e práticas sobre oração, exames de consciência, regras de discernimento, frutos da experiência de Inácio para orientar àqueles que buscam encontrar a vontade de Deus.

compartilhamento de práticas entre jesuítas e leigos ao longo da história e dos vários documentos da Ordem da Companhia de Jesus.

Na presente dissertação, a Pedagogia Inaciana ocupa elemento central de análise, a partir da compreensão de que toda prática pedagógica evidenciada nos colégios pertencentes à RJE está fundamentada nessa fonte de inspiração, que se complementa com outros escritos da Companhia de Jesus. O diálogo permanente na elaboração e avaliação dessas práticas favorece a afirmação do “modo de proceder” inaciano, constituinte dessa identidade que, ao longo da história, foi construída a partir da interlocução de experiências.

O Projeto Educativo Comum (PEC, 2016, p. 52) enuncia que “As escolas da Rede Jesuíta de Educação entendem a educação inclusiva como garantia de aprendizagem para todos os alunos, independentemente de suas condições”. Buscando um mergulho nos documentos que instrumentalizam as práticas dos colégios da RJE, é possível que possamos ingressar nos caminhos que vêm sendo percorridos nas escolas a partir da análise das práticas pedagógicas implementadas, compreendendo este conceito num olhar ampliado, onde o fazer cotidiano é refletido na busca do sentido necessário para o aluno, na qual teoria e prática se articulam, intencionalmente, para a construção coletiva de sentidos e significados das aprendizagens, onde todos os atores deste cenário protagonizam ações para este fim.

No Mestrado Profissional em Gestão Educacional, a oportunidade de pensar as inquietações despertadas ao longo dos últimos anos e a escuta das demandas que circundam os colégios vinculados à Rede Jesuíta de Educação, articulam percepções importantes entre teoria e prática.

Nesse contexto, o estudo buscou desvelar as práticas pedagógicas inclusivas estabelecidas nas instituições de ensino que compõem a RJE a partir do seguinte problema de pesquisa: **como as práticas pedagógicas voltadas à inclusão dos alunos do Ensino Fundamental I dos colégios da Rede Jesuíta de Educação dialogam com a Pedagogia Inaciana?** Como desdobramento da questão principal, procurou-se ainda responder as seguintes perguntas: Quais as práticas pedagógicas dos colégios para a inclusão dos alunos do Ensino Fundamental I? Como estão organizadas as práticas pedagógicas dos colégios para a inclusão dos alunos do Ensino Fundamental I? Como a gestão e demais atores entendem o conceito de prática pedagógica inclusiva? De que maneira a gestão avalia as práticas pedagógicas voltadas à inclusão dos alunos do Ensino Fundamental I? Como as

práticas inclusivas se revelam nos documentos que constituem a Pedagogia Inaciana? De que forma as práticas pedagógicas dos colégios se articulam com os princípios da Pedagogia Inaciana? Como a organização de um grupo de trabalho em Rede, para discutir práticas pedagógicas inclusivas, pode contribuir para a constituição de uma educação inclusiva? De que forma o diálogo em Rede pode favorecer a qualificação do trabalho dos colégios que constituem a RJE no que tange à educação inclusiva?

Com base nas questões propostas, estabeleceu-se como **objetivo geral** da pesquisa:

- Analisar as práticas pedagógicas voltadas à inclusão dos alunos do Ensino Fundamental I, estabelecidas pelos Colégios da Rede Jesuíta de Educação, à luz da Pedagogia Inaciana, visando a constituição de um grupo de trabalho que discuta a construção de uma educação inclusiva a partir de práticas exitosas.

Como **objetivos específicos**, pretende-se:

- Identificar as práticas pedagógicas dos colégios voltadas à inclusão dos alunos no Ensino Fundamental I.
- Descrever a percepção da gestão em relação às práticas pedagógicas dos colégios voltadas à inclusão dos alunos no Ensino Fundamental I.
- Analisar as práticas pedagógicas para a inclusão dos alunos estabelecidas pelos colégios, à luz da Pedagogia Inaciana.
- Propor a implementação de um Grupo de Trabalho, em Rede, para discutir as práticas pedagógicas que colaboram para uma educação inclusiva.

Apresentadas as questões orientadoras do estudo e os objetivos da pesquisa elegeu-se como categorias teóricas delas decorrentes: Educação Inclusiva, Prática Pedagógica, Prática Pedagógica Inclusiva e Pedagogia Inaciana.

Para operacionalizar a investigação, adotou-se uma metodologia qualitativa que, segundo Oliveira (2012), possibilita a explicitação, em profundidade do problema investigado. Tendo em vista a natureza do objeto de estudo, a prática pedagógica inclusiva em diálogo com a Pedagogia Inaciana, que apresenta

singularidades da RJE, optou-se pelo estudo de caso para atender às especificidades do objeto pesquisado, tendo como instrumentos de coleta de dados:⁴ a análise documental, entrevistas semiestruturadas e Rodas de conversa.

As instituições a serem pesquisadas integram a Rede Jesuíta de Educação e estão localizadas em cada região do país onde a Rede se faz presente. Foram elementos constitutivos na escolha dos colégios: a localização regional, a quantidade de alunos, a existência de matrículas na Educação Especial.

Entende-se que o recorte dessa pesquisa é específico, pois falamos de educação inclusiva em instituições privadas, que embora atendam alunos carentes pelo caráter filantrópico de atuação, são frequentadas na sua maioria por alunos que pagam as mensalidades. Dessa maneira, o conceito de educação para todos é configurado a partir da relação desse público que adentra às instituições específicas desse estudo, que é composto das classes média e alta da sociedade das cidades onde se ocupam esses colégios, na compreensão que a educação deve considerar as diferenças que se apresentam nesse contexto.

Outro aspecto que permeia a discussão da inclusão é a formação de excelência que se propõe às escolas da Rede, que provoca a leitura de que essa formação é para alcançar pedagogicamente os melhores resultados. No entanto, a excelência enunciada pelos colégios deve estar relacionada à formação na integralidade dos sujeitos e, por isso deve considerar as suas potencialidades. Isso não quer dizer que a ideia de formar os melhores para que alcancem os seus objetivos dentro das avaliações externas não esteja no horizonte dessas instituições, contudo, a forma como essas expectativas serão alcançadas precisam considerar os contextos e as diferenças em prol do êxito na sua finalidade educativa.

Este trabalho apresenta o seguinte delineamento: no capítulo 2, aborda-se o contexto da educação especial e inclusiva no Brasil, a importância de se discutir a temática a partir dos documentos que constituem a Pedagogia Inaciana nos colégios da RJE, observando o levantamento do Estado do Conhecimento, seguido da dimensão da Educação Especial no Brasil a partir dos números do Censo Escolar 2019.

⁴ Em virtude da Pandemia ocasionada pelo COVID-19, a coleta de dados ocorreu de forma on-line, síncrona, com o uso da ferramenta Teams, da Microsoft, conforme descrito no capítulo “Definindo as Rotas”.

No capítulo 3, os referenciais teóricos da pesquisa são enunciados. Discorre-se sobre a legislação que respalda as práticas pedagógicas inclusivas e, em seguida, os autores que apresentam os conceitos de prática pedagógica, prática pedagógica inclusiva e os conceitos da Pedagogia Inaciana, demonstrando de que forma se configura uma prática pedagógica nos colégios que têm esse referencial.

No capítulo 4 se configuram os caminhos da pesquisa, onde são traçados os caminhos metodológicos, evidenciando o contexto pesquisado, explicitação da coleta de dados, organização das categorias empíricas e a metodologia para a análise de dados.

No capítulo 5 são apresentadas as análises, a partir da discussão das categorias obtidas através dos dados coletados, com os devidos desdobramentos feitos em relação àquilo que se configura importante para responder aos objetivos dessa pesquisa.

A proposta de intervenção e contribuição da pesquisa configura-se no capítulo 6, onde se modelam as questões levantadas no trabalho e que podem ser discutidas no âmbito institucional e na Rede Jesuíta de Educação, enquanto estratégia de aproximação de identidade e construção de diretrizes comuns para os colégios.

A finalização do trabalho aparece, não com respostas prontas, mas como alguns apontamentos a partir da vivência da pesquisa, que oferecem a possibilidade de se visualizar como são constituídas as práticas pedagógicas nos colégios e de que maneira se relacionam com a Pedagogia Inaciana, trazendo o olhar da gestão nos diversos níveis e dos professores que atuam para constituir essas práticas nos cotidianos das escolas.

2 O CONTEXTO DA CAMINHADA

“Especiais devem ser consideradas as alternativas educativas que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso; especiais são os procedimentos de ensino; especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover as barreiras de aprendizagem.” (CARVALHO, 2019, p. 12).

No presente capítulo serão apresentados alguns conceitos referentes à Educação Especial e Inclusiva no Brasil, bem como sua dimensão no território nacional, a partir da análise do Censo 2019. A justificativa e relevância do presente estudo se configuraram com base no levantamento do estado do conhecimento.

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A educação especial e inclusiva vem sendo conclamada ao longo dos últimos anos dentro e fora das escolas, na busca de estratégias que possam atender a todas as pessoas, na sua diversidade. Na observância da Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva, considera-se que

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008, p. 15).

Considerando-se também a legislação nacional, os contextos das escolas e as práticas que se manifestam nesses espaços, entende-se que é importante buscar novos caminhos, olhando cada uma das especificidades que corroboram para a constituição de uma educação inclusiva.

Conforme o discutido na Conferência de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 5), o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em garantir que os alunos,

aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a

garantir um bom nível de educação para todos, por meio de currículos adequados, de boa organização escolar, de estratégias pedagógicas de utilização de recursos e de cooperação com as respectivas comunidades.

Muitos são os mitos e contradições expressos nos conceitos em relação à educação inclusiva. Há quem pense que os alunos público-alvo da educação especial⁵ não alcançarão, em qualquer instância, êxito no meio acadêmico e social, pois historicamente se configurou dessa forma.

Os desafios em torno da inclusão, muitas vezes, ressoam das concepções centradas nos modelos de ensino e aprendizagem e na ideia de que todos os alunos aprendem as mesmas coisas e da mesma maneira, demonstrando a ausência de investimentos formativos e trocas com profissionais e instituições que tiveram experiências exitosas.

Inclusão pressupõe mudança das escolas e da sociedade que deve se preparar para trabalhar com a diversidade humana existente, a fim de promover a inclusão de todos. É preciso lembrar que o ponto de partida de qualquer pessoa é ela mesma, suas potencialidades e desafios. Carvalho (2014) colabora trazendo características importantes acerca do tema, pois reconhece que as transformações não ocorrem com a facilidade muitas vezes destacada nos discursos, no entanto é necessário o início para que se concretize no seu tempo.

[...] inclusão educacional é processo, tem as características de dinamismo, flexibilidade e temporalidade. Sob este aspecto há o que se considerar que as transformações são lentas e sofridas e que não vão ocorrer num estalar de dedos, nem da noite para o dia. (CARVALHO, 2014, p. 63).

Uma escola inclusiva necessita ter como fundamento básico a flexibilidade curricular e metodológica, a fim de lidar com as diferenças individuais, em busca de atender a todos os alunos. Trata-se de promover a reorganização da escola para que todos possam ser atendidos na sua forma de aprender. Desta forma, alguns autores que trazem reflexões acerca do tema inclusão serão elencados, a fim de que possamos, a partir delas, discutir esse conceito em sua totalidade, colocando seus principais aspectos e tensões.

⁵ Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos específicos como: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (BRASIL, 2008, p. 15).

Segundo Aranha (2000, p. 2) “a ideia de inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos, a todas as oportunidades, independente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social”.

No entanto, a inclusão escolar não deve ser considerada de forma isolada, pois faz parte de um movimento muito mais amplo. Segundo Mendes (2006, p. 395), constitui-se como:

[...] movimento mundial, denominado “inclusão social”, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças.

Ainscow (2012) sustenta que inclusão representa uma mudança no sistema educacional para contemplar um modelo que ainda não existe na sociedade. O autor ressalta a barreira atitudinal como a mais difícil de ser superada, pois envolve concepções e culturas estabelecidas previamente que não consideram a diferença como um potencial em todos os contextos.

O aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades; identificando as barreiras que impedem os alunos de adquirir conhecimentos acadêmicos. Essas barreiras podem ser: a organização da escola, o prédio, o currículo, a forma de ensinar e muitas vezes as barreiras que estão na mente das pessoas. Estas são as mais difíceis. (AINSCOW, 2012, p.1).

Para Rodrigues (2006), existem duas dimensões relativas à inclusão: a inclusão essencial e a eletiva. A inclusão essencial dá conta de assegurar a todos os cidadãos o acesso e a participação, sem discriminação, a todos os serviços oferecidos. Já a inclusão eletiva, assegura que independente de qualquer condição, a pessoa pode se relacionar com os grupos sociais que se interessa. Para o autor, a ideia de pertencimento a um único grupo, reforçaria a exclusão. Aqui é importante que pensemos no lugar que os alunos considerados “de inclusão” ocupam nas escolas e que modelo de participação conseguem estabelecer.

Para Carvalho (2014), no Brasil, a expressão educação inclusiva foi adotada para traduzir a orientação proposta pela política, que mobiliza muitas mudanças nas ações e práticas educacionais das instituições de ensino.

Lopes (2007) considera que não se pode falar em inclusão sem falar de exclusão, pois os dois conceitos estão articulados em uma matriz epistemológica, política, cultural e ideológica.

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 posições de sujeitos dentro das tramas sociais definidas no tempo e no espaço. O princípio regulador da ordem social é o que orienta e regula os sujeitos de acordo com as fronteiras imaginárias que definem os autorizados a participarem do lado dos incluídos e os autorizam a participarem do lado dos excluídos. Ambos são autorizados e definidos, constantemente, dentro de intrincadas redes de saber e de poder. (LOPES, 2007, p. 11).

Na tentativa de incluir pode-se excluir a ele próprio ou ao outro, a quem não se oferece oportunidades diferenciadas de aprendizagens. A lógica de se ter sempre alguém em posição de desigualdade flutua no universo das escolas.

A educação inclusiva se apresenta como desafio até os dias atuais, pois se concretiza a partir de um deslocamento das concepções e atitudes enraizadas na sociedade, logo, também, no espaço escolar, que por muito tempo deixaram à margem, excluídos, a minoria que não poderia aprender e se desenvolver junto aos demais, em virtude de suas dificuldades.

Constata-se, a partir das reflexões trazidas pelos autores, que incluir é muito mais do que colocar junto, entendendo que a ideia de integração precisa ser abandonada. No âmbito da escola, muito mais do que socializar ou garantir o acesso a esse espaço é preciso que se garanta o direito de aprendizagem de cada um e de todos, promovendo uma educação que contemple as dimensões do ser humano e suas individualidades.

Entende-se que a inclusão apresenta conceitualmente e praticamente uma complexidade na sua concretude, o estudo buscará analisar como as práticas pedagógicas para a inclusão dos alunos vêm sendo configuradas, trazendo a discussão sobre a relação excludente, que muitas vezes se impõe nos espaços escolares na tentativa de incluir.

2.2 QUAL A IMPORTÂNCIA DE PESQUISAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DOS COLÉGIOS DA RJE EM DIÁLOGO COM A PEDAGOGIA INACIANA?

Percebe-se na literatura e nas políticas que se organizam em torno da educação inclusiva, que uma mudança de paradigma é imprescindível para que a escola possa considerar as diferenças no planejamento de suas práticas. Dessa forma, as práticas pedagógicas são elementos que visibilizam os processos empreendidos e demonstram a capacidade das instituições em movimentar-se frente à ruptura necessária para abarcar o contexto que se apresenta.

Pensar as práticas pedagógicas inclusivas apresenta-se como prioridade de qualquer escola onde o compromisso principal seja favorecer a formação integral do ser humano. Tarefa desafiadora, embora possível de ser realizada, se pensarmos no conceito de diferença e articularmos com a proposta que é fonte de inspiração, a Pedagogia Inaciana.

Existem poucos estudos que tratam da prática pedagógica como um arcabouço que sustenta a finalidade dos processos educativos, onde envolvem-se todos os atores que garantem que a intencionalidade pedagógica venha a ser alcançada, pois diferente disso, não se pode evidenciar o conceito de prática pedagógica.

Nos colégios da RJE é possível elencar muitas práticas relativas à inclusão dos alunos com alguma demanda específica. Dentre elas, pode-se destacar a criação de Núcleos para apoio e organização das propostas pedagógicas, investimento na estrutura física, formação dos profissionais, Atendimento Educacional Especializado (AEE). A partir do que vem se construindo teoricamente sobre os fundamentos de uma escola inclusiva, é urgente que essas práticas sejam refletidas e analisadas, em busca de alinhamentos importantes para o modo de proceder⁶ dessas instituições de ensino, que revelam um olhar atento ao outro, buscando a excelência na formação acadêmica e contemplando a integralidade.

O fazer pedagógico dessas escolas é alicerçado pela Pedagogia Inaciana, que estabelece de forma clara essa identidade inclusiva. A RJE visa transformar

⁶ Quer dizer, a inspiração, os valores, as atitudes e o estilo que tradicionalmente têm marcado a educação da Companhia e que devem ser característicos de qualquer autêntico Centro Educativo Jesuíta hoje, onde quer que se encontre, e que devem permanecer essenciais, à medida que avançamos para o futuro.

escolas e Colégios Jesuítas do Brasil em centros de aprendizagem integral, assumindo a missão de formar homens e mulheres conscientes, competentes, compassivos e comprometidos (PEC, 2016). Dessa maneira, urge compreender de que forma as práticas pedagógicas estão organizadas para garantir essa formação, em diálogo com a Pedagogia Inaciana.

É imprescindível destacar que os colégios pesquisados compõem a rede privada de ensino, logo, o foco do trabalho se dá na perspectiva do atendimento a esse público, especificamente, trazendo os processos que envolvem a constituição das práticas pedagógicas inclusivas com esse recorte. Sabemos que para além do contexto das escolas privadas, onde é possível perceber muitas contradições em relação ao movimento de inclusão, entendendo que incluir é garantir acesso e permanência dos estudantes até a finalização do seu processo formativo, dando-lhe todas as condições para que suas aprendizagens sejam alcançadas, temos o contexto das escolas públicas que, muitas vezes além de tentar cumprir o seu papel, com os desafios que são impostos a esse contexto, necessitam apoiar tantos outros movimentos, assumindo, inclusive, demandas que não estão diretamente relacionadas ao seu fazer.

Lockmann e Traversini (2017) apontam que a escola vem alargando suas funções para dar conta das mudanças da sociedade,

Alarga-se a escola para incluir sujeitos, projetos, tempos, espaços, dentre outros aspectos. Entretanto, esse processo não ocorre sem disputas, tensões e negociações. Se por um lado as políticas inclusivas propiciaram o ingresso de sujeitos que antes estavam fora da escola, por outro, sua entrada nela também promoveu a necessidade da escola assumir funções para a permanência deles na instituição e a construção de mecanismos para que esses sujeitos pudessem fluir no percurso escolar. (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2017, p. 281).

A partir da reflexão das autoras é possível concluir que a constituição das políticas, apenas, não garante a inclusão e que muitas ações precisam se estruturar para a garantia do direito de aprendizagem e a permanência formativa dos alunos nesses espaços. Sendo assim, é importante discutir o tempo inteiro qual é a função da escola e estruturar o trabalho para que se dê conta, nesse âmbito, daquilo que é o seu objetivo primordial: a garantia das aprendizagens dos alunos, pois estar na escola fisicamente não significa que esse objetivo está sendo alcançado.

Neste estudo, buscamos aprofundar o olhar para as práticas pedagógicas inclusivas que vêm sendo empreendidas, buscando uma ampliação no conceito de

prática pedagógica que hoje está relacionada mais intimamente à atuação do professor na sala de aula.

Mostra-se relevante o alinhamento discursivo entre as práticas pedagógicas inclusivas dos colégios da Rede Jesuíta de Educação a fim de que possamos vivenciar movimentos consistentes de trocas entre as unidades, que desde os primórdios da Educação Jesuítica se revela como forma de divulgar o modo de proceder das instituições.

2.2.1 Prática pedagógica inclusiva - Estado do conhecimento

Na intenção de identificar de que maneira o tema proposto neste projeto vem sendo discutido no meio acadêmico, ao longo dos últimos dez anos, buscou-se as produções disponíveis nas plataformas digitais.

Foram consultados os resumos de trabalhos publicados no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação para Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES), além de artigos da plataforma Scientific Electronic Library Online (SCIELO).

Para a busca de teses e dissertações foram aplicados os seguintes descritores, inicialmente no Banco da CAPES e, em seguida, na plataforma SCIELO:

- a) “práticas pedagógicas inclusivas”;
- b) “práticas inclusivas”;
- c) “práticas pedagógicas + inclusão”;
- d) “práticas pedagógicas + pedagogia inaciana”;
- e) “práticas pedagógicas + educação básica”.

A partir dos descritores utilizados foram encontrados 291 resultados, no Banco da CAPES. Muitos deles configuram trabalhos voltados para deficiências específicas, práticas para o ensino de disciplinas como, por exemplo: Matemática, Educação Física e Artes, Educação Infantil, Ensino Superior e Tecnológico e Formação de Professores. Não foram encontrados estudos sobre o tema relacionados à Pedagogia Inaciana nessa primeira busca.

Na plataforma SCIELO a busca foi realizada a partir dos mesmos descritores e foram encontrados 19 resultados, dentre os quais observam-se questões voltadas às deficiências específicas e formação de professores.

A seguir, pode-se observar o quadro com os trabalhos que fazem referência às proposições do estudo, destacados de acordo com os estados onde foram realizados os estudos, visto que a pesquisa tem como lócus instituições que estão em três regiões distintas do país: Nordeste, Sudeste e Sul. Observa-se, também, nos trabalhos selecionados, uma maior incidência de pesquisas na região Sudeste e Sul do país, com um estudo na região Nordeste.

Quadro 1 – Levantamento dos trabalhos para a construção do Estado do Conhecimento

Título	Autor	Local / Ano	Tipo de Publicação	Descritor	Base
A experiência da inclusão escolar na rede pública municipal de ensino de Colatina-ES: dilemas e desafios de práticas inclusivas em sala de aula.	PAIVA, José Francisco Figueiredo.	ES - 2009	Dissertação	Práticas Inclusivas	CAPES
Práticas inclusivas na escola: o que faz sentido para os (as) alunos (as) com deficiência?	QUIXABA, Maria Nilza Oliveira.	MA - 2011	Dissertação	Práticas Inclusivas	CAPES
A inclusão escolar em compasso de espera.	KREISCHER, Giselle.	RJ - 2013	Dissertação	Práticas Inclusivas	CAPES
Processos de inclusão de alunos com deficiência: concepções, desafios, interações e possibilidades numa realidade escolar.	UHMANN, Silvana Matos.	RS - 2014	Dissertação	Práticas Inclusivas	CAPES
Alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular: práticas pedagógicas docentes que constroem a educação inclusiva.	PELEGRINI, Maria Inês de Almeida.	MG - 2014	Dissertação	Práticas Pedagógicas Inclusivas	CAPES
A escola comum/educação especial: a relação da gestão com as práticas inclusivas.	MONTEBLANC O, Valquieira Martins.	RS - 2015	Dissertação	Práticas Inclusivas	CAPES
Saberes e práticas no processo de inclusão escolar no município de Teixeira de Freitas – Bahia.	SANTOS, Elizete Costa dos.	ES - 2016	Dissertação	Práticas Inclusivas	CAPES
Construção de práticas inclusivas no ensino fundamental I: a voz do professor.	MAGALHAES, Luciana de Oliveira Rocha.	SP - 2016	Dissertação	Práticas Inclusivas	CAPES
Transversalidade, inclusão e práticas pedagógicas: possibilidades para operacionalizar políticas e repensar currículos.	PEREIRA, Andreia Cabral Colares.	RS - 2016	Dissertação	Práticas Pedagógicas Inclusivas	CAPES
Percepções e práticas pedagógicas de professores	VERISSIMO, Natalia	PR - 2017	Dissertação	Práticas Inclusivas	CAPES

Título	Autor	Local / Ano	Tipo de Publicação	Descritor	Base
regentes dos anos iniciais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais.	Barbosa.				
Experiências De Inclusão Na Rede De Educação Em Nova Iguaçu.	SANTOS, Alessandra de Souza.	RJ - 2017	Dissertação	Práticas Inclusivas	CAPES
A inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino de Simão Pereira (MG): políticas e ações pedagógicas.	NEVES, Sandra Lia de Oliveira.	MG -2018	Dissertação	Práticas Inclusivas	CAPES
Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais.	JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga.	ES - 2011	Artigo	Práticas Inclusivas	SCIELO
Inclusão como matriz de experiência.	LOPES, Maura Corcini.	RS - 2014	Artigo	Práticas Inclusivas	SCIELO

Fonte: Elaborado pela autora com base nos trabalhos pesquisados nas plataformas CAPES e SCIELO, 2019.

A partir da leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, conforme quadro 2, foi possível estabelecer aproximação ao objeto de estudo desta pesquisa, principalmente, a partir da leitura das dissertações de:

- a) Natália Barbosa Veríssimo, escrita em 2017, cujo tema é *Percepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais* (VERÍSSIMO, 2017). A autora discute as percepções e práticas pedagógicas dos professores regentes do Ensino Fundamental I que têm alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e ao final do trabalho constata que ainda é preciso que os professores revisitem suas práticas, para que os processos de inclusão sejam efetivados.
- b) Maria Inês de Almeida Pelegrini, escrita em 2014, cujo tema é *Alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular: práticas pedagógicas docentes que constroem a educação inclusiva* (PELEGRINI, 2014). A autora buscou investir a percepção dos professores dos anos iniciais sobre a inclusão de alunos com NEE, em classes comuns, identificando as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles. Ao final da pesquisa a autora constata que, embora muitas práticas configurem a

inclusão desses alunos, torna-se importante a reorganização da escola e de seus aspectos pedagógicos e funcionais da profissão docente para a construção dessa proposta educacional inclusiva.

Outras pesquisas conversam com o tema, conforme foi possível elencar:

- a) *A escola comum/educação especial: a relação da gestão com as práticas inclusivas* (MONTEBLANCO, 2015). A autora buscou entender como se processam as relações dos gestores de escolas regulares da Rede Municipal de Ensino com as práticas inclusivas.
- b) *A inclusão escolar em compasso de espera* (KREISCHER, 2013). A autora buscou conhecer as práticas de inclusão das professoras do primeiro segmento da Educação Básica de uma escola municipal, discutindo sua efetividade.
- c) *Construção de práticas inclusivas no ensino fundamental I: a voz do professor* (MAGALHAES, 2016). A autora discute desafios e possibilidades a partir da observação das práticas inclusivas dos professores do Ensino Fundamental I.

Foi possível evidenciar, a partir da leitura dos resumos das publicações catalogadas, que muitos dos trabalhos enunciam a necessidade da formação dos professores a fim de que possamos observar práticas inclusivas nas escolas do Ensino Fundamental I. Torna-se importante registrar que nos trabalhos que discutem práticas pedagógicas inclusivas existe uma centralidade nas práticas de sala de aula, nos professores, numa análise mais específica, sem a ampliação do conceito para os demais atores que constituem as práticas pedagógicas na escola.

A partir da busca pelas produções acadêmicas que se aproximam do objeto desse estudo, trabalhos que relacionam as práticas pedagógicas inclusivas, à luz da Pedagogia Inaciana, não foram enumerados, destacando a importância de proporcionar esse diálogo mais ampliado do que se entende sobre prática pedagógica e essa pedagogia a partir do olhar da gestão, tornando o estudo proposto relevante.

A seguir, se apresentará a dimensão da Educação Especial no Brasil que evidenciará as informações do Censo Escolar de 2019, para que haja a compreensão do contexto no Brasil.

2.3 DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

O diagnóstico da educação especial será apresentado a seguir, levando em consideração o Censo Escolar da Educação Básica de 2019 e o que apontou esse estudo.

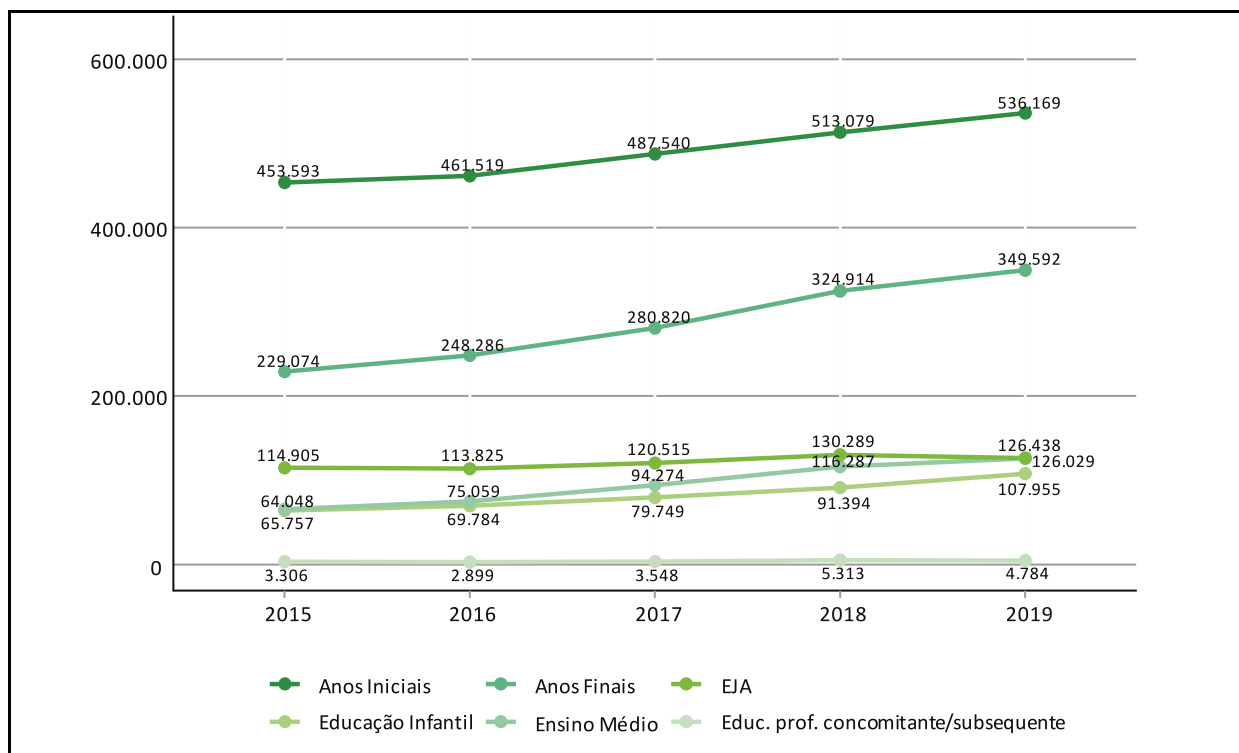
O Censo Escolar da Educação Básica é o levantamento estatístico das informações educacionais, elaborado anualmente pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os dados se apresentam de acordo com o atendimento de alunos da Educação Especial, organizados em classes comuns e especiais.

As informações consideradas relevantes para o estudo serão apresentadas em forma de gráfico para a melhor visualização dos dados. Com isso, pretende-se oferecer a configuração da Educação Especial no país, estados e municípios, em termos de matrículas na Educação Básica.

No Brasil, o número de matrículas na Educação Especial chegou a 1,3 milhão, em 2019, um aumento de 34,4% em relação a 2015, segundo dados do Censo. A partir da observação do gráfico é possível perceber que o Ensino Fundamental acumula um maior número de matrículas no período, pois é onde se concentra o maior número de alunos na Educação Básica. Consideram-se, nesse levantamento, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nos números apresentados.

É necessário exercer uma relação de problematização dos dados que se apresentam, compreendendo que eles dão conta de demonstrar a realidade que vem sendo construída, que ganha status de verdade e que passa a ser usada como referencial para deliberar àquilo que precisa mudar (ACORSI, 2011). No entanto, a realidade que se estabelece com a apresentação numérica não pode dizer que, além de incluídos nas salas regulares, esses estudantes estão avançando e permanecendo nesses espaços, construindo suas aprendizagens.

Gráfico 1 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo etapa de ensino – Brasil – 2015 a 2019.

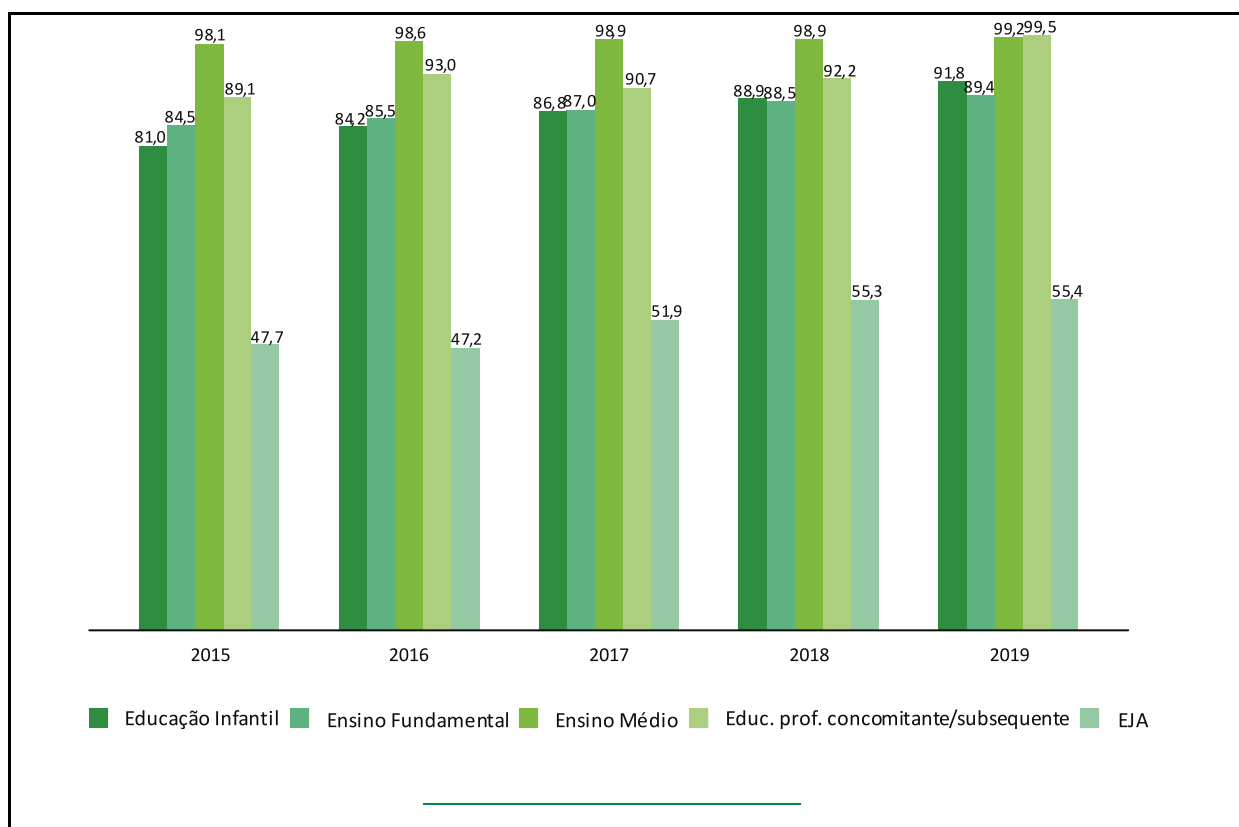


Fonte: DEED/INEP com base nos dados do Censo da Educação Básica, 2019.

Observa-se que o percentual de alunos matriculados em classes comuns vem crescendo em todas as etapas de ensino e, nos últimos anos, o Ensino Médio revela o maior crescimento.

É importante perceber que os números demonstram que muitos dos alunos já estão inseridos em classes regulares, como podemos observar no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, incluídos em classes comuns, segundo etapa de ensino - Brasil - 2015 a 2019.



Fonte: DEED/INEP com base nos dados do Censo da Educação Básica, 2019.

A meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), preconiza: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos de idade, 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 com recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. A organização das políticas públicas para o atendimento educacional especializado é responsável pela reorganização dos números e reestruturação do cenário constituído ao longo dos anos. Dessa forma, podemos observar o aumento do percentual de matrículas em classes comuns nos últimos anos, conforme aponta o gráfico.

É fundamental registrar que os números não evidenciam os processos de inclusão. Eles refletem um movimento que vem sendo estabelecido a partir da criação de políticas públicas, que ao longo dos últimos anos, refletem um movimento ao qual preconiza o direito que todos têm de aprender juntos, uma transição do

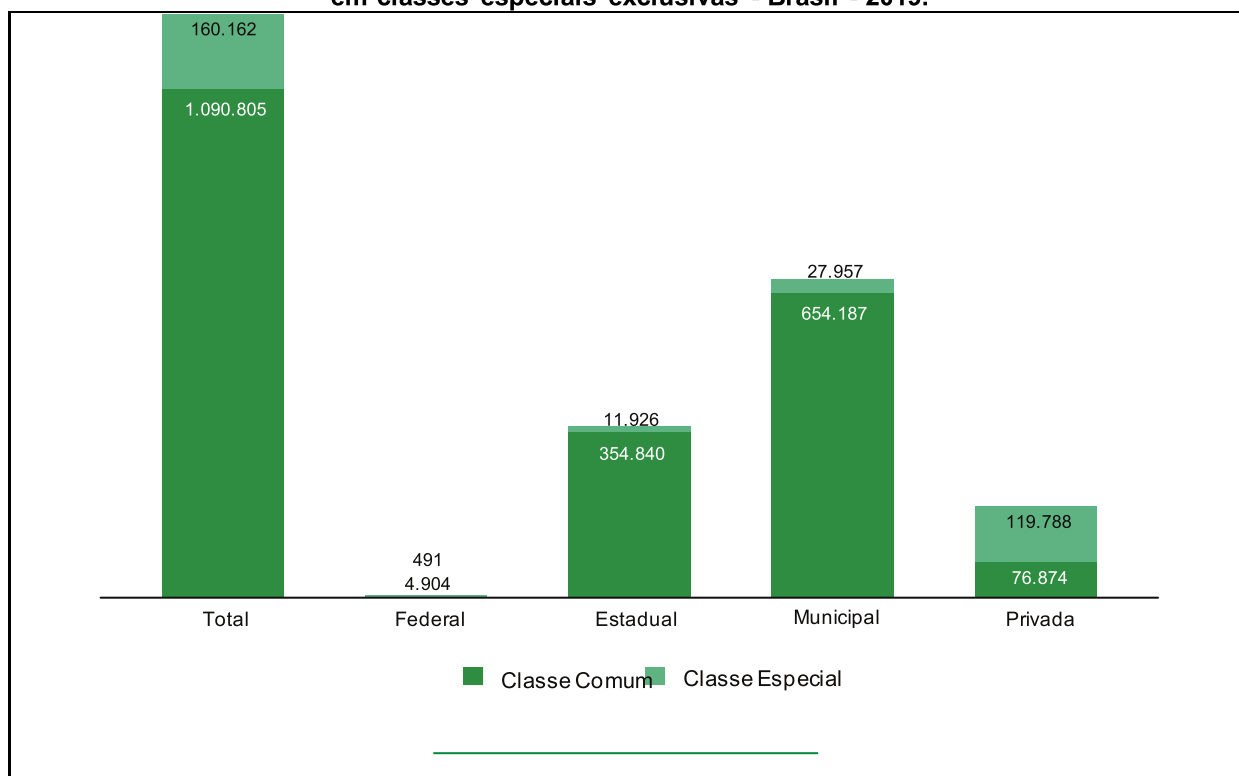
modelo de integração para o inclusivo. A inclusão só poderá se efetivar se as aprendizagens dos estudantes forem sustentadas, caso contrário, estarão excluídos dos processos.

[...] a inclusão tem sido tomada a partir das condições de acesso ao apresentar apenas índices de matrícula, desconsiderando as condições de permanência e de aprendizagem dos sujeitos incluídos, o que novamente reduz a inclusão a um processo de socialização e humanização do outro a partir do contato com o anormal. (ACORSI, 2011, p. 183).

Os dados do Gráfico 3 demonstram que as matrículas em educação inclusiva, por dependência administrativa, concentram-se em grande maioria nas redes municipal e estadual de ensino. Já a rede privada tem um percentual menor de matriculados, sendo possível perceber que a maioria das matrículas ainda estão inseridas em: Classe Especial de Ensino.

Percebe-se que a obrigatoriedade de matrículas nas escolas públicas regulares favorece o que se evidencia nos números, conforme apontado inicialmente, inclusive no que tange ao PNE.

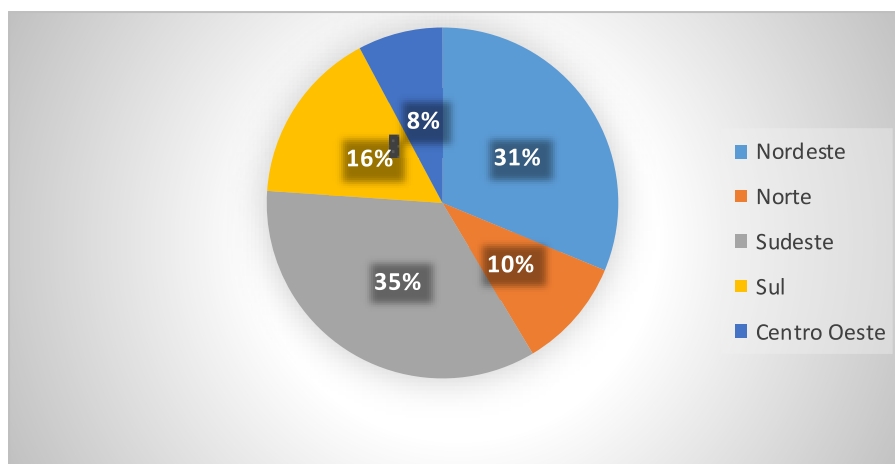
Gráfico 3 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades por dependência administrativa em classes comuns e em classes especiais exclusivas - Brasil - 2019.



Fonte: DEED/INEP com base nos dados do Censo da Educação Básica, 2019.

Do total de matriculados na modalidade de Educação Especial nas escolas regulares do país, observa-se que as regiões Sudeste e Nordeste, 35% e 31%, respectivamente, têm os maiores percentuais, seguidas pela região Sul com 16% desse total.

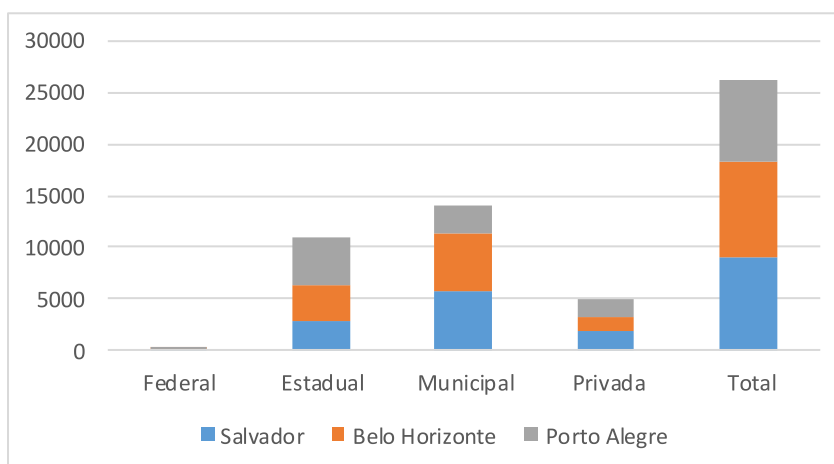
Gráfico 4 – Matrículas Educação Especial em classes comuns por região



Fonte: Elaborado pela autora, com base no Censo Escolar de 2019.

As instituições da Rede Jesuíta de Educação estão presentes nas três regiões apontadas como as maiores, em número de matrículas, na Educação Especial. Desta forma, é favorável que a escolha do campo empírico da pesquisa considere também essas informações.

Gráfico 5 – Matrículas Educação Especial por cidade/ dependência administrativa



Fonte: Elaborado pela autora, com base no Censo Escolar de 2019.

A apresentação dos dados por dependência administrativa, como se evidencia no gráfico 5, considerando as cidades nas quais se localizam os colégios que constituirão o cenário desta pesquisa, observa-se que a matrícula em Educação Especial na Rede Municipal de ensino é predominante em Salvador e em Belo Horizonte, e que em Porto Alegre esse número é maior na Rede Estadual.

A partir do cenário que vem se constituindo ao longo dos últimos anos, em relação às políticas públicas voltadas à educação especial no Brasil, é imprescindível que o olhar das instituições escolares seja ampliado em prol da construção de um ambiente inclusivo para todos os estudantes.

A Rede Jesuíta de Educação, fundada em 2014, com dezessete colégios distribuídos em quatro estados brasileiros, se constitui referência em educação no país. Ao longo dos últimos anos evidenciou um aumento nas matrículas de estudantes público-alvo da educação especial, e, desde então, vem configurando suas práticas a partir das experiências do cotidiano, a fim de constituir suas escolas como espaços inclusivos de formação, conforme apontam os referenciais da Pedagogia Inaciana.

O contexto que se apresenta em termos de políticas públicas e a legislação em torno da educação especial propicia uma abertura no pensar das escolas na perspectiva da educação inclusiva. Sabemos, pois, que embora o aparato legal esteja disponível, muitas instituições de ensino resistem em promover um projeto inclusivo de escola, em virtude das demandas que se tornam necessárias para a sua construção.

As mudanças são amplas, envolvem as dimensões pedagógicas, arquitetônicas e administrativo-financeiras, o rompimento do paradigma que geriu a educação por muitos anos, pautado na homogeneidade das salas de aula, e que desfavorecem o caminhar para uma escola inclusiva. No entanto, a inclusão se apresenta como um fato, uma decisão que não pode ser mais postergada pelas escolas

No próximo capítulo, serão apresentados conceitos que fundamentam a pesquisa em questão e os referenciais teóricos que a justificam e apoiarão a análise dos dados coletados.

3 DEFININDO AS ROTAS

“Só a coragem te permitirá abandonar o que acomoda e paralisa.” (RAMAL, 2002, p. 48).

Neste capítulo, apresentaremos os conceitos e posicionamentos teóricos que respaldam o desenvolvimento deste estudo. O capítulo foi subdividido em três itens distintos, em virtude de sua complexidade, mas todos se conectam em detrimento da educação inclusiva. No primeiro apresentam-se os principais marcos legais que sustentam a educação especial e inclusiva no Brasil e subsidiam a implementação de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas; o segundo evidencia os conceitos de prática pedagógica e prática pedagógica inclusiva e o terceiro evidencia a Pedagogia Inaciana e as práticas pedagógicas inclusivas.

3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: MARCOS LEGAIS

Ao pensarmos em inclusão, destacamos os processos que, historicamente, permearam os deslocamentos necessários para que todos pudessem ter garantia do acesso à educação. Esses movimentos aconteceram nacional e internacionalmente e foram se agregando, promovendo a reestruturação de conceitos e de políticas. Em virtude disso, torna-se primordial a análise dos principais marcos legais que fundamentaram o itinerário da Educação Especial e Inclusiva no Brasil para que possamos compreender como vêm se constituindo, ao longo desse percurso, nas escolas.

Na história da educação evidenciamos escolas e classes especiais para os alunos, que por algum motivo, não conseguiam acompanhar os demais da turma, favorecendo a disseminação de ambientes de segregação.

[...] de uma forma crescente a inclusão tem sido potencializada visando, entre outras conquistas minimizar os prejuízos e as inúmeras exclusões geradas pelas práticas que exploram e discriminaram segmentos da população ao longo da história. (LOPES; FABRIS, 2017, p. 21).

A Constituição Brasileira de 1988 trata, em seu artigo 206, inciso I, que o ensino será ministrado segundo os princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Essa premissa já enuncia que todos devem estar

inseridos no contexto escolar. No artigo 208, inciso III, garante que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. Segundo Mantoan,

Apenas esses dispositivos já bastariam para que não se negasse a nenhum indivíduo, com ou sem deficiência, o acesso à mesma sala de aula que qualquer outro aluno [...]. (MANTOAN, 2015, p. 39).

Embora já tenhamos, na Constituição Federal, a garantia do acesso em condição de igualdade, para o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a atuação cidadã, ainda são necessários outros dispositivos para que se cumpra o direito de um ambiente comum de aprendizagem para todos. Se não existissem, certamente o movimento de segregação aconteceria com maior frequência atualmente.

Além da garantia do acesso e permanência já enunciados, a constituição garante que haja um atendimento educacional especializado para os alunos “portadores de deficiência”⁷. Isso inclui, desde adaptações curriculares até a inserção de profissionais que realizem no turno oposto à escola regular, outros investimentos específicos e necessários para o desenvolvimento dos alunos.

Ao longo dos anos os conceitos foram se ampliando e muitas leis surgiram para dar suporte ao novo cenário que se apresentava nos diversos contextos. A legislação brasileira sofreu influência internacional para a elaboração de alguns dos seus documentos. Concomitantemente a esse movimento, as instituições iniciaram a organização de suas práticas pedagógicas, a partir das interpretações do que estava sendo disposto.

Em 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, e a Cultura (UNESCO), a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Joimtien, Tailândia, nasce a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que coloca:

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).

⁷ Essa nomenclatura não é mais utilizada atualmente, ela aparece no texto em referência ao texto da lei. Hoje, utilizamos ‘pessoa com deficiência’, no caso da escola, aluno ou criança com deficiência.

Esse documento agrega a necessidade de se ter um olhar específico para a garantia do acesso aos que possuíssem deficiência. O texto trata da necessidade da atenção especial e ao mesmo tempo destaca a questão da igualdade de acesso no sistema educativo.

Em 1994, a Declaração de Salamanca, documento da Organização das Nações Unidas (ONU), que foi concebido na Conferência Mundial de Educação Especial, aborda as diretrizes que devem ser consideradas para que as crianças tenham acesso ao ensino regular que considere suas diferenças. O texto trata de fundamentos, diretrizes, princípios e políticas em níveis regionais, nacionais e internacionais. A declaração representa o mais importante marco na disseminação da educação inclusiva e do conceito de necessidades especiais.

Os documentos que surgem desses movimentos sociais, deslocados em todo o mundo, vão se agregando e configurando um novo cenário, onde o lugar das pessoas com algum tipo de deficiência começa a se redesenhar. Um olhar mais colocado na gênese da diferença parece apontar a partir dos documentos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) ganha um capítulo especial voltado à normatização da educação especial, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, que devem, preferencialmente, frequentar a rede pública regular de ensino. No artigo 59, coloca que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a conclusão específica aos que não atingiram o nível exigido para a finalização do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e assegura, também, a aceleração de estudos para os superdotados para a conclusão dos estudos.

Em 1999, o Decreto n. 3.298, que regulamenta a Lei n. 7.853/89 define a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino e trata de elementos indispensáveis para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n. 2, determinam que os sistemas de ensino devam matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2007).

Nas diretrizes podemos perceber também a ampliação do conceito de inclusão, considerando não apenas os alunos com alguma deficiência, mas aqueles que possuem alguma dificuldade de aprendizagem.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172/2001 destaca que o grande avanço da década seria a construção de uma escola inclusiva que atendesse à diversidade humana. O documento estabelece objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos e aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Tomando-se o Brasil como foco, constatamos que a política atual de educação especial rompe com o modelo centrado na integração, entendida em seu sentido estrito como “melhorar” o desempenho das pessoas em situação de deficiência para atender aos reclamos da educação de pessoas ditas normais. (BRASIL, 2001).

Apresenta-se, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que objetiva o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência. O documento ressalva que a educação especial deve integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais, altas habilidades/superdotação e ainda as situações relacionadas a transtornos funcionais específicos.

A política orienta os sistemas de ensino a promoverem respostas às necessidades educacionais com a garantia de:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 8).

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas das instituições de ensino precisam considerar o que está disposto na lei se articulando ao seu projeto político pedagógico, garantindo a inclusão de todos.

Para uma melhor compreensão do caminho que a educação especial vem percorrendo no Brasil e de que maneira os marcos legais vêm estruturando o funcionamento das instituições de ensino, o Quadro 2 foi constituído, evidenciando os principais marcos que asseguram o acesso, a permanência e o atendimento educacional especializado nas escolas regulares para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos.

Quadro 2 – Legislação da inclusão no âmbito educacional

Ano	Marcos legais
1988	<p>Constituição Federal</p> <p>Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.</p> <p>Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.</p>
1989	<p>Lei nº 7.853</p> <p>Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social. Na área da educação, garante a inclusão no sistema educacional, da Educação Especial, como modalidade educativa, atendendo aos níveis de ensino.</p>
1990	<p>Declaração Mundial sobre Educação para Todos - satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.</p> <p>Art. 3, nº 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.</p> <p>Lei nº 8.069</p> <p>Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).</p>
1994	<p>Declaração de Salamanca</p> <p>O documento é uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) e foi concebido na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca (Espanha). O texto trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá orientações para ações em diversos níveis de atuação.</p>
1996	<p>Lei nº 9.394</p> <p>Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Os artigos 58 a 60 definem a educação especial como modalidade de educação escolar. Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas</p>

Ano	Marcos legais
	<p>habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.</p>
1999	<p>Convenção da Guatemala</p> <p>Promulgada pelo Brasil no decreto nº 3.956, de 2001, prevê a eliminação de toda forma de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.</p> <p>Decreto nº 3.298</p> <p>Regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e define a educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino.</p>
2001	<p>Resolução CNE/CEB nº 2</p> <p>O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.</p>
2002	<p>Resolução CNE/CP nº 1/2002</p> <p>A resolução dá “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Sobre a Educação Inclusiva, afirma que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.</p> <p>Lei nº 10.436/02</p> <p>Libras como forma de comunicação e expressão, que deve ser inserida como disciplina nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.</p> <p>Portaria nº 2.678/02</p> <p>Consiste em adotar para todo o país uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa.</p>
2007	<p>Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência</p> <p>A convenção estabeleceu, dentre outros direitos, à educação inclusiva nas escolas comuns.</p> <p>Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)</p> <p>No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.</p> <p>Decreto nº 6.094</p> <p>O texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.</p>
2008	<p>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</p> <p>Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os</p>

Ano	Marcos legais
	alunos”.
2009	<p>Decreto nº 6.949 Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.</p> <p>Resolução nº 4 CNE/CEB Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.</p>
2011	<p>Decreto nº 7.611 Estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.</p>
2012	<p>Lei nº 12.764 Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.</p>
2014	<p>Plano Nacional de Educação (PNE) Meta 4 - Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, Nota técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino.</p>
2015	<p>Lei nº 13.146 Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).</p> <p>Declaração de Incheon O Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, e assinou a sua declaração final, se comprometendo com uma agenda conjunta por uma Educação de qualidade e inclusiva.</p> <p>Objetivos de Desenvolvimento Sustentável Originada da Declaração de Incheon, o documento da UNESCO traz 17 objetivos que devem ser implementados até 2030. No 4º item, propõe como objetivo: assegurar a Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.</p>
2019	<p>Decreto nº 9.465 Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base na coleta de informações do Ministério da Educação, portal Todos pela Educação e UNESCO, 2019.

A análise dos principais documentos marca a evolução dos conceitos de educação especial e inclusiva favorecendo a compreensão do que foi construído historicamente e dos desafios que ainda se configuram impedimentos para o estabelecimento de práticas inclusivas nas escolas. Partimos de um modelo de segregação⁸ para integração e hoje, embora este último seja evidenciado em algumas práticas que ainda excluem os estudantes, temos como referência a perspectiva da inclusão, que considera a diferença e centra na necessidade de que as escolas promovam a aprendizagem para todos e com qualidade.

As leis e normativas colocam a necessidade de se ter um olhar individualizado para as aprendizagens dos alunos que compõem o público-alvo da educação especial.

3.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Neste tópico, serão explicitados conceitos relativos à prática pedagógica e, posteriormente, alguns aspectos da prática pedagógica inclusiva, delineando os fundamentos do presente estudo.

3.2.1 Conceituação de prática pedagógica

A prática pedagógica é conceituada por diferentes aspectos que definem sua abrangência. Alguns teóricos referem o seu caráter histórico e social, afirmando que sua ação ultrapassa os muros da escola, enquanto outros delimitam sua ação à instituição escolar e à sala de aula, ressaltando sua vinculação com o contexto social.

A seguir, serão expostas algumas das definições apresentadas por autores que conceituam a prática pedagógica, a fim de estabelecer o foco do presente trabalho.

⁸ A história da atenção à pessoa com necessidades educacionais especiais tem se caracterizado pela segregação, acompanhada pela conseqüente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos, dependendo do momento histórico focalizado. No decorrer da História da Humanidade foram se diversificando a visão e a compreensão que as diferentes sociedades tinham acerca da deficiência. A forma de pensar e por conseqüência a forma de agir com relação à deficiência enquanto fenômeno e à pessoa com necessidades educacionais especiais enquanto ser modificaram-se no decorrer do tempo e das condições sócio-históricas. (ARANHA, 2005, p. 5).

A prática pedagógica, conforme concebida por Souza (2009) é prática social, de caráter histórico-cultural, que vai além da prática docente, envolvendo atividades em sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto político pedagógico da escola e sua relação com a comunidade e a sociedade.

O autor considera que a prática do professor em sala de aula é denominada *prática docente*, como uma dimensão da prática pedagógica e afirma que esta última envolve as práticas de gestão, discente, gnosiológica e epistemológica.

Para Franco (2015), práticas pedagógicas têm caráter intencional e sistematizado com vistas à transformação da realidade social. Esse caráter é assumido quando bem-estruturadas dando origem às intervenções que possam reverberar na realidade.

Os processos de concretização das tentativas de ensinar-aprender ocorrem por meio das práticas pedagógicas. Essas são vivas, existenciais, por natureza, interativas e impactantes. As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. (FRANCO, 2015, p. 603).

Segundo Franco (2016, p. 537), “uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo”. Neste sentido, são organizadas para atender às demandas que emergem de expectativas educacionais, que envolvem as subjetividades dos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino, normativas e as próprias concepções dos sujeitos que estão engajados nesses encaminhamentos.

As práticas pedagógicas refletem a comunidade social e se organizam de forma dialética a partir das demandas que se constituem. É preciso que sejam instituídas com os princípios que norteiam o projeto político pedagógico da escola, pois,

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. (FRANCO, 2016, p. 547).

Os referidos autores destacados inspiram-se em Freire (1991), que referencia prática no sentido macro, como implicação das ações do homem que impactam e interferem no mundo.

A questão de coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso. (FREIRE, 1991, p. 25).

Para Freire (1996), a prática pedagógica é práxis, porque é prática social, orientada por saberes, conhecimentos e ação. Aqui se coloca a participação dos professores com os saberes que trazem, dos alunos com seus interesses a partir do contexto em que vivem, para que possam juntos, alicerçarem as práticas pedagógicas constituídas a partir dessa relação, que transcende saberes prontos.

Para Veiga (1989, p. 16), “[...] a prática pedagógica é uma prática social, orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos que está inserida no contexto da prática social [...]”. A autora considera também que a prática pedagógica é um exercício interrelacionado entre teoria e prática, em virtude disso, permeada por um aspecto teórico e outro objetivo, ou material. Os aspectos teóricos seriam as ideias que são construídas a partir dos conhecimentos organizados no plano real, a relação entre vida e trabalho. Os aspectos objetivos referem-se ao conjunto de recursos que o docente utiliza e que viabilizam a concretude das práticas, sempre fundamentadas na teoria.

Para Zabala (1998, p. 16), “[...] a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores e hábitos pedagógicos [...]”. O autor não exclui o caráter social da prática pedagógica e afirma que sua ação se expressa na sala de aula, como um fazer que se ordena para o ato educativo.

Ao conceituar prática pedagógica, Lück (2013, p. 29), compreende que “representa o conjunto de procedimentos, atividades, processos e características de desempenho diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação, em acordo com os objetivos educacionais propostos”. A autora destaca também que é papel dos gestores escolares e professores assumirem esse sentido de prática pedagógica a fim de constituir a finalidade da proposta pedagógica.

É comum observarmos nos discursos e na literatura existente, a associação do conceito de prática pedagógica como algo estritamente ligado ao professor e à sala de aula, como um ato solitário, pouco refletido na coletividade. Convém elucidar que os professores e o espaço de sala de aula, no sentido amplo de sua configuração, manifestam as práticas que são estruturadas com a finalidade de garantir as intencionalidades dos processos pedagógicos. Mas antes de, como produto, se apresentarem nesses espaços, há um caminho de ação e reflexão que constituem o desenvolvimento das práticas pedagógicas, processo que é coletivo e que envolvem outros atores constituintes do espaço escolar.

Uma aula só se torna uma prática pedagógica quando considera as intencionalidades e sentidos, quando há reflexão para avaliar se todos estão sendo atingidos pela ação proposta. Para chegar a esse nível de reconhecimento do papel consciente, crítico e reflexivo é preciso que se queira mudar realidades e embeber de sentido os conhecimentos que circundam os cotidianos da escola.

Convém, desta forma, elucidar que com base no que foi explicitado sobre os aspectos da prática pedagógica, que esta pesquisa adotará como conceito: a prática pedagógica como totalidade, associada a práxis, logo, prática social e humana que está estreitamente ligada ao espaço escolar e à sala de aula, onde a participação dos docentes é fundamental. No entanto, se abrangerá para as ações e participação da gestão da escola (diretoria, coordenação, apoio para práticas inclusivas), com vistas à organização do cotidiano de uma escola inclusiva.

3.2.2 Aspectos da prática pedagógica inclusiva

A proposição de uma educação inclusiva mobiliza uma reconfiguração em torno das concepções de educação, provocando uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem e um deslocamento da escola no sentido de reformular suas práticas pedagógicas.

Na literatura existente é possível compreender o conceito de prática pedagógica inclusiva a partir de alguns elementos que constituem essas proposições. Esses elementos são diversificados e abrangentes como, por exemplo: sala de aula, currículo, aprendizagem, desenvolvimento das aulas, avaliação, materiais e recursos, cotidiano, espaços físicos, atendimento educacional especializado, professor de apoio, atividades com adaptações.

Toda prática pedagógica precede uma intencionalidade que está diretamente articulada com a proposta pedagógica da instituição a que se refere. No caso das instituições de ensino que compõem a RJE, a Pedagogia Inaciana é parte integrante do projeto das escolas e enunciam os mesmos. Streck (2012) nos questiona sobre qual conhecimento é importante no contexto em que vivenciamos. Pensemos nas heterogeneidades e nos perguntemos se aquilo que é ensinado nas escolas tem sentido para a vida de todos os alunos, se os atingem, se provoca transformações em suas vidas.

Ampliar a compreensão de práticas pedagógicas integrando a perspectiva da inclusão é conceber que a educação, como prática social humana, acontece a partir da interação entre os sujeitos, o mundo e suas circunstâncias. A consideração da diversidade é algo que precisa acontecer na sociedade e a escola é fundamental nessa construção, caso contrário manteremos a exclusão desses alunos do contexto escolar, pois o oposto de inclusão é exclusão, conforme aponta o autor.

A inclusão só é possível lá onde houver respeito à diferença e, conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiências aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades. Qualquer procedimento, pedagógico o legal, que não tenha como pressuposto o respeito à diferença e a valorização de todas as possibilidades da pessoa deficiente não é inclusão. (SARTORETTO, 2013, p. 78-79).

A prática pedagógica inclusiva envolve a participação de todas as pessoas da instituição escolar, tendo em vista que o PPP é uma construção coletiva, que deve permitir o enfrentamento da exclusão, compreendendo-a como constituída a partir das inter-relações que configuram a instituição. De acordo com Ferreira (2003, p. 12),

[...] É imprescindível que a instituição educacional fique mais atenta aos interesses, características, dificuldade e resistências apresentadas pelos alunos no dia a dia da instituição e no decorrer do processo de aprendizagem. Dessa forma, o ambiente escolar precisa se construir como um espaço aberto, acolhedor, preparado e disposto a atender às peculiaridades de cada um.

O espaço escolar precisa oferecer condições de aprendizagens para todos os estudantes, valorizando as formas de conhecimento e compreensão da diversidade humana existente. Isso envolve o conhecimento de professores, gestores e demais funcionários sobre o público-alvo da educação especial, de maneira detalhada, para

que as práticas pedagógicas sejam organizadas de acordo com as especificidades dos estudantes.

Segundo Santos (2010), a prática pedagógica se constitui de ações, atitudes, planejamentos das aulas, acompanhamento das atividades do cotidiano escolar, que atendem à diversidade.

Práticas de inclusão em educação são todas as ações dos educadores (professores, técnicos pedagógicos, gestores, funcionários...) que promovam a participação plena do aluno em seu processo educacional e na vida cotidiana da escola. Por participação plena queremos dizer o usufruto do aluno, qualquer que seja ele, daquilo que lhe é direito: ser educado na escola. E ser educado na escola, é sempre bom lembrar, significa aprender tanto conteúdos curriculares quanto a conviver com a comunidade escolar. (SANTOS, 2010, p. 1).

A concepção da autora prevê uma perspectiva mais global da prática pedagógica inclusiva, que tem dimensões no fazer docente e de toda a comunidade.

Ainda conforme a autora, as práticas pedagógicas inclusivas requerem análise das situações do cotidiano, destacando as seguintes dimensões: construção de culturas de inclusão, desenvolvimento de políticas de inclusão e orquestração das práticas. Cada dimensão tem um eixo norteador que se desdobra em indicadores que dão conta de iniciar e finalizar os processos, fortalecendo a autonomia e capacidade de gestão das instituições e profissionais de ensino, a saber:

Construção de culturas de inclusão: essa primeira dimensão se refere à relação dos sujeitos, suas concepções, pensamentos e reações, que se manifestam de diversas formas no cotidiano escolar. É essa dimensão que responde à maneira como a comunidade se organiza e a forma como os valores inclusivos são constituídos.

Desenvolvimento de políticas de inclusão: a segunda dimensão diz respeito ao fazer da instituição, em suas ações cotidianas: organização do espaço escolar, planejamento, comunicados, projeto de formação, projetos didáticos, PPP, regras, dentre outras. Essas políticas devem ser revisitadas e atualizadas a partir dos contextos das instituições, garantindo a multiplicidade da existência humana.

Orquestração das práticas: a terceira dimensão institui-se a partir do gerenciamento da escola, suas atividades cotidianas e as relações que são estabelecidas para desenvolvê-las. Essa dimensão nos aponta a necessidade do

acompanhamento muito próximo, que é necessário para que se possa reconhecer a identidade da instituição e o que a diferencia das demais.

As dimensões apresentadas anteriormente compõem um referencial de educação mais refinado, cujos fundamentos interferem no modo de agir dos profissionais que constituem a prática pedagógica inclusiva.

Conforme enfatiza Mazzota (1993), a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais tem os mesmos objetivos da educação para qualquer outra pessoa, no entanto prevê, quando necessário, a reorganização das práticas.

Algumas modificações são, às vezes, requeridas na organização e no funcionamento da educação escolar para que tais alunos usufruam dos recursos escolares de que necessitam para o alcance daqueles objetivos. Em razão disso, são organizados auxílios e serviços educacionais especiais para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir o ensino regular, como forma de assegurar o ensino para esse alunado. [...]. As necessidades educacionais especiais são definidas e identificadas na relação concreta entre o educando e a educação escolar. Assim, os recursos educacionais especiais requeridos na situação de ensino-aprendizagem é que se configuram como “Educação Especial” e não devem ser reduzidos a uma outra modalidade administrativo-pedagógica como escola especial. (MAZZOTA, 1993, p. 27).

Encontramos nas escolas muitas práticas pedagógicas que foram reestruturadas para garantir que os alunos que possuem alguma necessidade educacional especial possam participar dos processos de aprendizagem, considerando suas especificidades. Vivenciamos mudanças desde o planejamento arquitetônico das escolas, criação de núcleos e a contratação de profissionais de apoio, até as atividades mais simples.

Segundo Carvalho (2014) a prática pedagógica inclusiva envolve o mediador, o sujeito que precisa aprender e o conhecimento. A relação que compõe essa tríade do processo ensino aprendizagem é dinâmica, dialética, pois abarcam sujeitos que estão envolvidos nos contextos histórico, social e político, manifestando seus interesses pessoais.

A autora define três níveis para a prática pedagógica, denominados: nível macropolítico, nível mesopolítico e nível micropolítico.

O primeiro nível, o *macropolítico*, corresponde ao sistema educacional, responsável pelo planejamento e financiamento de políticas públicas no âmbito federal, estadual e municipal. É nesse nível que as políticas públicas são iniciadas e precisam ganhar uma agenda de trabalho que priorize essas políticas. Aqui se

relacionam Ministério da Educação, Governo Federal, e as demais Secretarias e Coordenações nos âmbitos Estaduais e Municipais, para o estabelecimento de parcerias em todos os aspectos que envolvem a inclusão das pessoas à sociedade.

O segundo nível, o *mesopolítico*, refere-se à escola. A autora coloca a importância de a escola revisitar os papéis que vem assumindo a partir da democratização do ensino. Destaca, ainda, que é preciso um novo olhar ao Projeto Político Pedagógico, no qual precisa considerar a diversidade nos ritmos e formas de aprendizagem dos alunos. É necessário, também, que os fundamentos que norteiam as propostas inclusivas sejam construídos e acessados por toda a comunidade escolar.

Em relação ao terceiro nível, o *micropolítico*, o seu foco é a sala de aula. É aqui que os docentes se voltam para os questionamentos sobre ensino, aprendizagem, currículo, estratégias, conteúdos. É nesse nível que emerge a importância de atender aos questionamentos e necessidades dos professores, a partir do que é suscitado nas vivências cotidianas.

É notório perceber, a partir do exposto na reflexão da autora, que é preciso uma ação coletiva dos atores envolvidos nas práticas pedagógicas com vistas ao atendimento da diversidade, respeitando os ritmos e formas de aprender. Por isso, a autora nos provoca que:

Para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas (e que vão além do que acontece no interior das salas de aula), toda a comunidade de aprendizagem que a escola é mobiliza recursos, sejam os internos ou das comunidades locais, objetivando sustentar a aprendizagem e a participação ativa de todos, sem privilégios ou discriminações. (CARVALHO, 2014, p. 63).

A mobilização da comunidade escolar altera o cotidiano das escolas, aonde vão se configurando práticas pedagógicas que se organizam desde o corpo gestor até os funcionários atuantes desses lugares de aprendizagem e que vão estruturando, com tantos outros sujeitos, novas práticas as quais incluem e favorecem as aprendizagens dos alunos.

Na compreensão de Tardif (2014) a educação é concebida como interação e atividade, onde os seres humanos agem em função dos outros, precisando se associar de alguma maneira aos processos pedagógicos para que obtenham sucesso. A partir desse olhar se reforça a mudança imprescindível que a escola

precisa enunciar para que as práticas possam favorecer a construção de sentido pelos estudantes, nas suas subjetividades.

É preciso que para além do que se defina como currículo, a escola possa buscar um alinhamento entre as inúmeras possibilidades que se apresentam no seu fazer diário, favorecendo a troca entre os alunos, pois dessa maneira o diálogo de outros contextos tende a agregar a construção do conhecimento.

Biesta (2013) afirma que o mundo que nos tornamos presença é o da pluralidade e diferença, e essas singularidades, que constituem os sujeitos do mundo, precisam ser entendidas no cotidiano das escolas. Pensar que a escola não deve ensinar o que é ser democrático, mas oportunizar o agir democrático é cumprir o seu papel fundamental. Em decorrência disso, todos precisam na oportunidade, de na sua diferença, se constituir sujeitos nesse espaço, favorecendo a construção de uma sociedade que tenha como princípio a inclusão de todas as pessoas.

Sabemos que a escola alicerça suas práticas pedagógicas voltadas às diferenças estabelecidas a partir do público-alvo da educação especial, conforme os marcos legais que regem a educação especial no país. Entretanto, discutir de que maneira essa organização vem oportunizando essa inclusão, sem a distinção de grupos ou pessoas do conjunto da coletividade, torna-se imprescindível.

3.3 PEDAGOGIA INACIANA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Evidenciar os conceitos de práticas pedagógicas e educação inclusiva na perspectiva da Pedagogia Inaciana requer um olhar mais aprofundado nos documentos que enunciam os objetivos e características da educação jesuítica. Aqui, escolhemos uma aproximação com três documentos, principalmente:

- a) Características da Educação da Companhia de Jesus.
- b) Pedagogia Inaciana: uma proposta prática.
- c) Projeto Educativo Comum - 2016.

Procuraremos, a partir da análise desses textos, elucidar os conceitos que são mais importantes para a estruturação do projeto em estudo.

A Ordem da Companhia de Jesus foi fundada em 1540, por Inácio de Loyola. Conforme a descrição apresentada ao Papa Paulo III, para a sua aprovação, a Companhia de Jesus foi fundada,

[...] para dedicar-se principalmente ao proveito das almas na vida e doutrina cristãs, e para a propagação da fé, por meio de pregações públicas, do ministério da palavra de Deus, dos Exercícios Espirituais e obras de caridade, e concretamente pela formação cristã das crianças e dos ignorantes, bem como por meio de confissões, buscando principalmente a consolação espiritual dos fiéis. (COMPANHIA DE JESUS, 1987, p. 92).

Embora a finalidade principal da Companhia de Jesus não fosse a criação de instituições educativas, não demorou a perceberem que a educação da juventude traria resultado, iniciando a dedicação dos Jesuítas a este trabalho.

A partir da constituição dos colégios, foi observado que a educação além de um meio para o desenvolvimento humano e espiritual, apontava-se eficaz para a defesa da fé, visto que a Companhia de Jesus surge no contexto da Reforma Protestante. Essa demanda fez com que o número de colégios crescesse rapidamente e a qualidade deles foi sendo difundida na sociedade.

Com o aumento dos colégios, tornou-se imprescindível que fosse constituído um documento que orientasse as normas e regras a serem estabelecidas nos colégios a fim de se garantir a excelência do seu trabalho.

Em virtude da reunião de comissões que discutiram, a partir das experiências dos colégios, um currículo básico e princípios pedagógicos gerais que pudessem ser comuns a todos os colégios, levando em consideração as suas especificidades, foi publicada a *Ratio Studiorum*, em 1599.

A *Ratio Studiorum* ou (Plano de Estudos), na sua forma final, apresentou diretrizes para que os colégios pudessem orientar suas práticas nos diversos âmbitos de atuação. Esse documento serviu de inspiração para outras instituições educativas que não compunham os colégios da Companhia de Jesus. É um documento marcante na história da educação.

Na Companhia de Jesus, hoje, a educação conta com alguns livros que apoiam o fazer educativo dos colégios, ampliando a compreensão de sua missão educativa, dentre elas: Características da Educação da Companhia de Jesus, de 1986, Pedagogia Inaciana: uma proposta prática, de 1993, e o Projeto Educativo Comum, de 2006.

A obra *Características da Educação da Companhia de Jesus* (1986) surge da necessidade de, conforme nos aponta na apresentação do documento Peter-Hans Kolvenbach, “dar-nos a todos uma visão comum e um comum sentido de nossa finalidade; pode ser também um modelo com o qual nos confrontemos a nós mesmos”.

Vejam no quadro abaixo, de forma sucinta, a configuração do documento:

Quadro 3 – Resumo das Características da Educação da Companhia de Jesus

Seção	Espiritualidade Inaciana	A educação na Companhia
1	Deus é criador e Senhor, única Realidade absoluta, presença que pode ser experimentada através da fé.	<ul style="list-style-type: none"> • Afirma a realidade do mundo. • Ajuda a formação total de cada pessoa dentro da comunidade humana. • Inclui uma dimensão religiosa que permeia toda a educação. • É um instrumento apostólico. • Promove o diálogo entre a fé e a cultura.
2	Cada homem ou mulher é pessoalmente conhecido e amado por Deus. Este amor convida a uma resposta de liberdade e responsabilidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Insiste no cuidado e interesse individual com cada pessoa. • Enfatiza a atividade por parte do aluno. • Estimula a abertura ao crescimento permanente.
3	Reconhecimento do pecado e seus efeitos, ajudados e fortalecidos pelo amor redentor de Deus, buscando reconhecer e superar os obstáculos que bloqueiam o exercício da verdadeira liberdade.	<ul style="list-style-type: none"> • Está orientada para valores. • Incentiva o conhecimento, amor e aceitação realista de si mesmo. • Proporciona um conhecimento realista do mundo em que vivemos.
4	Visão de mundo centrada em Jesus Cristo, um modelo a ser seguido.	<ul style="list-style-type: none"> • Propõe Cristo como modelo de vida humana. • Proporciona uma atenção pastoral adequada. • Celebra a fé na oração pessoal e comunitária, em outras formas de cultos e no serviço.
5	Uma ação amorosa e livre ao amor de Deus requer atitudes concretas, na família, nos negócios, nos movimentos sociais, estrutura política e legais e das atividades religiosas.	<ul style="list-style-type: none"> • É uma preparação para um compromisso na vida ativa. • Serve à fé que promove a justiça. • Pretende formar “homens e mulheres para os outros”. • Manifesta uma preocupação especial pelos pobres.
6	A resposta do chamado de Cristo se realiza na Igreja Católica, sendo Maria o modelo desta resposta.	<ul style="list-style-type: none"> • É um instrumento apostólico, a serviço da Igreja, servindo à sociedade humana. • Prepara os alunos para uma participação ativa na Igreja e na comunidade local e para o serviço aos outros.
7	A resposta do amor de Deus deve ser marcada pelo Magis ⁹ , pela excelência.	<ul style="list-style-type: none"> • Busca a excelência na sua ação formativa. • Dá testemunho de excelência.
8	O serviço a Deus deve ser solidário, compartilhado com os demais.	<ul style="list-style-type: none"> • Enfatiza a colaboração entre jesuítas e leigos. • Baseia-se em um espírito de comunidade entre: pessoal docente e administrativo; a comunidade jesuíta; os conselhos diretores; os pais; os

⁹ Termo em latim que significa o mais, o maior, o melhor. Palavra muito utilizada por Santo Inácio de Loyola, quer dizer que sempre podemos nos doar mais em relação àquilo que já fazemos ou vivemos.

		alunos; os antigos alunos; os benfeitores. <ul style="list-style-type: none"> • Realiza-se dentro de uma estrutura que promove a comunidade.
9	Decisões com base no discernimento pessoal e comunitário, numa busca constante do maior serviço de Deus.	<ul style="list-style-type: none"> • Adapta meios e métodos, a fim de atingir suas finalidades com a maior eficácia. • É um “sistema” de colégios com uma visão comum e com metas comuns. • Ajuda a preparação profissional e a formação permanente necessária, especialmente dos professores.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das Características da Educação da Companhia de Jesus, 2019.

O quadro 3 nos apresenta elementos que constituem as características dos colégios da Companhia de Jesus e nos aponta caminhos para a formação da pessoa, que podem ser observados nos documentos escritos posteriormente, de forma explícita, em forma de Pedagogia.

A parte final do documento propõe alguns Princípios Metodológicos da Pedagogia Jesuítica a partir dos Exercícios Espirituais, das Constituições da Companhia de Jesus e da *Ratio Studiorum*, mas que não se configuram proposta metodológica ou uma pedagogia. É essa décima parte das Características da Educação Jesuítica que mais tarde propulsionará a constituição da Pedagogia Inaciana: uma proposta prática, cujo documento foi elaborado pela Comissão Internacional do Apostolado Educativo da Companhia (ICAJE).

A Pedagogia Inaciana surge de forma objetiva para inspirar as práticas pedagógicas que são enunciadas pelos colégios. De acordo com o documento que a caracteriza “[...] o que parece importante e de acordo com a tradição da Companhia é dispor de uma pedagogia sistematicamente organizada, cuja substância e métodos implementem a visão explícita da missão educativa contemporânea dos jesuítas [...]” (COMPANHIA DE JESUS, 2003, p. 17).

A Pedagogia Inaciana, inspirada pela fé, apresenta-se de forma universal, pois é caracterizada pelo humanismo cristão. Desde a sua constituição sempre apresentou metodologias diferenciadas para o ensino e aprendizagem, doravante constituída antes mesmo do surgimento da Pedagogia e outras ciências – em sua essência genuína –, inspiração de Santo Inácio no “modus parisienses”, sistema pedagógico utilizado na Universidade de Paris, em sua época, e ampliado pelos princípios pedagógicos estabelecidos por ele ao dar os Exercícios Espirituais.

A Pedagogia Inaciana não deve ser considerada como um método em si. Na verdade, se constitui como prática a partir da inserção de várias teorias e métodos que auxiliam e orientam as estruturas de ensino-aprendizagem, visando à formação integral dos alunos.

O objetivo da Educação da Companhia de Jesus, expressa nas Características da Educação Jesuítica, se amplia nas palavras de Peter Hans Kolvenbach (2003):

A promoção do desenvolvimento intelectual de cada aluno, para desenvolver os talentos recebidos de Deus, continua sendo com razão um objetivo de destaque da educação da Companhia. Todavia a sua finalidade jamais foi simplesmente acumular quantidades de informação ou preparo para uma profissão, embora sejam estas importantes em si e úteis para a formação de líderes cristãos. O objetivo supremo da educação jesuíta é, antes, o desenvolvimento global da pessoa, que conduz à ação, ação inspirada pelo Espírito e a presença de Jesus Cristo, filho de Deus e 'Homem para os outros'. (COMPANHIA DE JESUS, 2003, p. 23).

Dessa forma, seria necessário estabelecer um modelo prático e significativo para os processos de ensino-aprendizagem. Em virtude dessa demanda, se constitui o Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI) como elemento de referência para que toda prática educativa que deseje ser inaciana possa ser orientada.

A estrutura do Paradigma Pedagógico Inaciano advém do primeiro decreto da 33ª Congregação Geral da Companhia de Jesus enviados ao mundo de hoje, que recomenda que os jesuítas revisem suas obras apostólicas a partir da Palavra de Deus e inspiração inaciana.

Nisto nos deparamos com o esquema de um modelo para conseguir que as Características da Educação na Companhia de Jesus adquiram vida em nossos colégios atuais, graças a um modo de proceder profundamente coerente com o objetivo da educação jesuíta e perfeitamente alinhado com a missão da Companhia de Jesus. Vamos, pois, considerar um paradigma inaciano que priorize a interação constante de EXPERIÊNCIA, REFLEXÃO e AÇÃO. (COMPANHIA DE JESUS, 1987, p. 31-32).

O paradigma Inaciano – experiência, reflexão, ação – aponta possibilidades para o empreendimento das práticas dos colégios por que,

É um paradigma que pode fornecer resposta muito adequada aos problemas educativos, por nós hoje enfrentados, e ter a capacidade intrínseca de ultrapassar o meramente teórico e chegar a ser um instrumento prático e eficaz no sentido de efetuar mudanças em nossa maneira de ensinar e na de os nossos alunos aprenderem. (COMPANHIA DE JESUS, 1987, p. 38).

Na interação entre experiência, reflexão e ação foram acrescentados o contexto e a avaliação, como ampliação importante que colabora na dinâmica do paradigma. A seguir descreveremos de forma objetiva cada um desses momentos:

– **Contexto:** conhecer a vida do aluno para ter condição de melhor ajudá-lo, da mesma maneira que acontece nos Exercícios Espirituais. Essa aproximação com os membros da comunidade educativa deveria levar em conta: a) o contexto real da vida do aluno (família, situação social e econômica, amizades, preferências, cultura, expressão religiosa); b) o contexto socioeconômico, político e cultural do aluno; c) o ambiente institucional do colégio; d) conceitos adquiridos previamente, que os alunos trazem consigo, no início do processo de aprendizagem.

– **Experiência:** significa para Inácio “saborear as coisas internamente”. Requer ter conhecimento de fatos, conceitos e princípios e a percepção dos afetos e sentimentos. Sem esse envolvimento o conhecimento não se torna significativo.

– **Reflexão:** através dela busca-se reunir a memória, o entendimento, a imaginação e os sentimentos para captar o significado do que está sendo estudado e relacionar com os outros aspectos do conhecimento e da atividade humana.

– **Ação:** para Inácio “O amor demonstra-se com fatos, não com palavras”. Aqui o aluno deve agir na realidade de forma consciente, tomando como referência o contexto apresentado, as experiências vivenciadas e a reflexão feita em torno delas, que implica numa ação consciente e impregnada de sentido. É uma ação que ocorre internamente para depois se concretizar de forma efetiva na construção de um mundo melhor para todos.

– **Avaliação:** considera não só o que foi aprendido nas diversas disciplinas, como prática de avaliação formal, mas pensa a avaliação num caráter de integralidade, considerando as dimensões do ser humano, pensando nas individualidades de cada um. A avaliação periódica do progresso das atitudes e do equilíbrio dos alunos como “pessoas para os outros” torna-se imprescindível.

O Paradigma Pedagógico Inaciano ao apresentar os cinco momentos, diferentes de um olhar fragmentado, compreende que estão em constante relação e tensão, favorecendo a construção de sentidos, afetando-se num movimento constante e na relação dialética que estabelecem. Observa-se na dinâmica do paradigma o olhar para os sujeitos, considerando o seu contexto e formas de aprender, o que elucida a diversidade como ponto fundamental para essa

pedagogia. A figura a seguir denota esse movimento constante e complementar do PPI.

Figura 1 – Paradigma Pedagógico Inaciano



Fonte: Disponível no site do Colégio Padre Arrupe, 2019.

As práticas pedagógicas se organizam de forma consistente, levando-se em consideração os objetivos que constituem a finalidade no processo educativo, onde o aluno se constitui protagonista da ação e todos os membros da comunidade educativa estão inseridos nesse fazer. O paradigma constitui-se como balizador de toda prática pedagógica que precise ser exercida num colégio que se fundamente na Pedagogia Inaciana. Sua estrutura permite uma relação de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem favorecendo um movimento de práxis pelos educadores envolvidos.

A educação da Companhia abrange a pessoa inteira. Nossos colégios devem integrar mais plenamente esta dimensão, precisamente para que seus alunos possam penetrar no sentido da vida, que por sua vez nos pode ajudar a descobrir o que somos e para que existimos. (COMPANHIA DE JESUS, 1987, p. 100).

É importante salientar que os documentos apontados surgem a partir da necessidade de renovar a missão educativa da Companhia de Jesus, com vistas a agregar novas concepções e metodologias que possam contribuir para o seu exercício. A renovação é uma constante, resultado das inquietações de todos que fazem o dia a dia dos colégios, a partir das demandas que são vivenciadas nos cotidianos.

3.3.1 Práticas Pedagógicas Inclusivas e o Projeto Educativo Comum

A pedagogia inaciana é inclusiva desde os seus fundamentos, pois propõe a formação integral da pessoa, respeitando o ritmo e capacidade individual de cada um e as características da própria personalidade (COMPANHIA DE JESUS, 1987). Organiza-se em forma de paradigma (contexto, experiência, ação, reflexão, avaliação), sobre a qual toda e qualquer prática pedagógica enunciada nos colégios que têm seu projeto organizado a partir dessa inspiração, precisa estar subsidiada. É um modelo carregado das intencionalidades que marcam a educação jesuítica e não seria possível desconsiderá-lo ao elaborar qualquer prática pedagógica.

Característica singular do paradigma da pedagogia inaciana é que, considerado à luz dos Exercícios Espirituais de Santo Inácio, não só é uma descrição adequada da contínua interação da experiência, reflexão e ação do processo de ensino e aprendizagem, mas também uma descrição ideal da inter-relação dinâmica entre o professor e o aluno, na caminhada deste último, rumo à maturidade do conhecimento e da liberdade. (COMPANHIA DE JESUS, 1987, p. 32).

A partir do enunciado nos documentos que constituem a Pedagogia Inaciana, as dimensões da pessoa precisam ser observadas para o seu desenvolvimento completo. Consideram-se as habilidades individuais e propõe uma educação personalizada, no sentido de se considerar as especificidades de cada um.

Em 2016 foi publicado o Projeto Educativo Comum (PEC), documento construído pelos colaboradores da Rede Jesuíta de Educação no Brasil, a fim de atualizar a Pedagogia Inaciana aos tempos atuais, logo, o mesmo, é fruto do discernimento coletivo, orientado para a formação integral da pessoa humana. De acordo com esse documento,

A educação que oferecemos será inclusiva, pautada em valores éticos e cristãos, uma vez que acreditamos ser possível educar criança, adolescentes e jovens para que sejam conscientes, competentes, compassivos e comprometidos na construção de um mundo mais justo, fraterno, inclusivo e cristão. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 15).

A educação inclusiva que é proposta por muitos autores atualmente preconiza exatamente esse olhar cuidadoso e específico. Segundo Mantoan (2006, p. 196 apud RODRIGUES, 2006), a inclusão [...] implica numa mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam

dificuldade de aprendizagem, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Evidencia-se, ao curso das leituras, de que é urgente para que as propostas de educação inclusiva se concretizem, novas práticas pedagógicas se constituam no universo escolar. A mudança de paradigma torna-se essencial para que essas práticas se construam. Dessa maneira, o PEC contribui para a postura inclusiva que se deve adotar nos colégios da RJE,

A consideração da diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem guia os professores na preparação dos planos das aulas e na seleção e organização dos materiais utilizados para propor e avaliar as aprendizagens. Baseados nas opções expressas no currículo, o professor propõe situações diferenciadas de mediação para atender aos sujeitos de aprendizagem que se encontrem em momentos distintos. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 47).

Buscar a perspectiva inclusiva na Pedagogia Inaciana é imprescindível para compreendermos os contextos enunciados na pesquisa, sendo indiscutível a necessidade de localizar as práticas pedagógicas inclusivas dos colégios que bebem dessa fonte de inspiração em educação.

Uma escola inclusiva precisa oferecer não apenas recursos especializados, mas a valorização da diversidade e uma cooperação nos processos de ensino e aprendizagem, tornando a educação acessível para todas as pessoas, inclusive com vistas a atender as exigências sociais em relação ao combate de preconceitos e discriminações das mais diversas ordens.

A escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado – e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação. (RODRIGUES, 2006, p. 302).

A Rede Jesuíta de Educação estabelece como diretrizes para uma educação inclusiva as seguintes ações, conforme o PEC nos aponta:

Definir nos programas de capacitação continuada, temas relacionados à educação inclusiva e às necessidades educacionais especiais; considerar que aprender a viver juntos é um dos pilares da educação contemporânea, já que supõe participar e cooperar com os demais; garantir acessibilidade física; desenvolver campanhas de sensibilização para a promoção de acessibilidade pedagógica e atitudinal; implantar atendimento educacional especializado, em espaços e tempos distintos, como meio de suporte ao processo de ensino e de aprendizagem; definir, a partir das orientações

legais, os procedimentos internos para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 53)

As diretrizes elencadas foram definidas para que os colégios aperfeiçoassem os seus projetos pedagógicos, com vistas a uma oferta de uma educação com mais qualidade. Ao confrontarmos esses mecanismos que se constituem como fundamentos para a constituição de uma escola inclusiva, compreendemos o quanto as práticas pedagógicas estão imbricadas a esse contexto, favorecendo sua estruturação.

Com o exposto podemos constatar o quanto a Pedagogia Inaciana fundamenta as Práticas Pedagógicas Inclusivas, desde os seus fundamentos. A proposição de um olhar atento, individualizado, uma educação personalizada centrada na formação integral do ser humano, indica a importância de que olhemos com profundidade para dentro, para a identidade que alicerça aos pilares da Educação Jesuíta, com vistas à constituição de trocas entre os colégios, prática que se configurou exitosa ao longo da história, potencializando a constituição dos documentos de referência desta Pedagogia.

4 TRAÇANDO A CAMINHADA

[...] só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar. (GOLDENBERG, 2005, p. 14).

Neste capítulo, se desenhará os percursos vislumbrados para o alcance dos objetivos propostos pelo estudo. Serão contemplados os instrumentos que apoiarão esse caminhar, fundamentados nas rotas teóricas escolhidas para essa trajetória.

Um problema precisa estar alicerçado em uma metodologia que se configure como caminho possível para a pesquisa científica. Para Goldenberg (2005, p. 13) “a pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância”.

De acordo com Minayo (1994, p. 16),

Enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrincavelmente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática.

Sendo assim, a metodologia se configura o caminho, que articulado com o olhar sensível e criativo do pesquisador, favorece a construção da prática na abordagem da realidade.

O quadro a seguir oferece a possibilidade de estabelecer, de forma objetiva, os caminhos da pesquisa:

Quadro 4 – Referência da pesquisa

PROBLEMA	
Como as práticas pedagógicas voltadas à inclusão dos alunos do Ensino Fundamental I dos colégios da Rede Jesuíta de Educação dialogam com a Pedagogia Inaciana?	
OBJETIVO GERAL	
Analisar as práticas pedagógicas voltadas à inclusão dos alunos do Ensino Fundamental I, estabelecidas pelos colégios da Rede Jesuíta de Educação, à luz da Pedagogia Inaciana, visando a constituição de um grupo de trabalho que discuta a construção de uma educação inclusiva a partir de práticas exitosas.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES NORTEADORAS
Identificar as práticas pedagógicas dos	Quais as práticas pedagógicas dos colégios da

colégios da RJE, voltadas à inclusão dos alunos no Ensino Fundamental I.	RJE para a inclusão dos alunos do EFI? Como estão organizadas as práticas pedagógicas dos colégios da RJE para a inclusão dos alunos do EFI?
Descrever a percepção da gestão em relação às práticas pedagógicas dos colégios da RJE voltadas à inclusão dos alunos no Ensino Fundamental I.	Como a gestão e demais atores entendem o conceito de prática pedagógica inclusiva? De que maneira a gestão avalia as práticas pedagógicas voltadas à inclusão dos alunos do EFI?
Analisar as práticas pedagógicas para a inclusão dos alunos, estabelecidas pelos colégios da RJE, à luz da Pedagogia Inaciana.	Como as práticas inclusivas se revelam nos documentos que constituem a Pedagogia Inaciana? De que forma as práticas pedagógicas inclusivas dos colégios da RJE se articulam com os princípios da Pedagogia Inaciana?
Propor a implementação de um Grupo de Trabalho, em rede, para discutir as práticas pedagógicas que colaboram para uma educação inclusiva.	Como a organização de um grupo de trabalho em rede, para discutir práticas pedagógicas inclusivas, pode contribuir para a constituição de uma educação inclusiva? De que forma o diálogo em rede pode favorecer a qualificação do trabalho dos colégios que constituem a RJE no que tange a educação inclusiva?

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente estudo pretende responder a seguinte questão: **como as práticas pedagógicas voltadas à inclusão dos alunos do Ensino Fundamental I dos colégios da Rede Jesuíta de Educação dialogam com a Pedagogia Inaciana?** A Pedagogia Inaciana configura-se como um dos marcos teóricos que alicerçam as escolhas teórico-metodológicas dos colégios para o alcance do seu objetivo principal de educação [...]. O objetivo supremo da educação jesuíta é, antes, o desenvolvimento global da pessoa, que conduz à ação [...]. (COMPANHIA DE JESUS, 2003, p. 23).

Desta forma, o pesquisador precisa adentrar o contexto estudado, com a intenção de interagir e envolver-se com os sujeitos para apreender suas vivências e aprofundar a compreensão sobre suas experiências.

Para iniciar a busca, a pesquisa qualitativa revela-se um caminho claro a ser percorrido, pois preocupa-se com um nível da realidade que não pode ser quantificado. Para Minayo (1994, p. 21-22),

a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

De acordo com Lakatos e Marconi (2017),

A pesquisa qualitativa objetiva obter uma compreensão particular do objeto que investiga. Como focaliza sua atenção no específico, no peculiar, seu interesse não é explicar, mas compreender os fenômenos que estuda dentro do contexto em que aparecem [...]. (LAKATOS; MARCONI, 2007, cap. 8, n.p.).

Em consonância com o exposto acima, do ponto de vista operacional, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso. De acordo com Gil (2010, p. 34), um estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos casos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]”. Yin (2010, p. 4) define que, “como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados”. Além disso, o autor afirma que o estudo de caso se constitui uma investigação empírica que estuda um fenômeno contemporâneo e é realizado num contexto de vida real.

Na intenção de analisar três instituições educativas e suas práticas inclusivas, o estudo de casos múltiplos se configura vantajoso, pois de acordo com Yin (2010), são estudos mais robustos e consistentes por permitirem que o pesquisador obtenha diversas fontes de evidências: documentos, arquivos, entrevistas e artefatos.

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos Participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador. (FONSECA, 2002, p. 33).

O estudo de caso, também, segundo Ludke e André (1996), deve ser realizado em três fases: exploratória, a delimitação do estudo e a análise sistemática e elaboração do relatório. Segundo os autores, essas três fases se superpõem em muitos momentos, sendo difícil separá-las.

Na *fase exploratória*, o estudo foi delineado mais assertivamente, a partir das leituras realizadas, para o levantamento do estado do conhecimento e construção do referencial teórico. A partir disso, houve a reorganização dos objetivos da pesquisa e algumas decisões foram tomadas:

- a) definição das instituições a serem pesquisadas;
- b) estabelecer contato com as instituições escolhidas;
- c) elencar os Participantes;
- d) definir os instrumentos de coleta de dados.

Para a fase seguinte da pesquisa, a *delimitação do estudo*, alguns instrumentos para a coleta de dados foram elencados, a partir dos objetivos propostos: a análise documental, a entrevista semiestruturada e a roda de conversa.

O planejamento inicial para a fase de coleta de dados previa o deslocamento da pesquisadora para os colégios escolhidos como lócus da pesquisa, no entanto, em virtude da Pandemia pelo Covid-19, foi necessário modificar o itinerário, pois a vivência de um contexto de deslocamento restrito e de escolas fechadas por conta das medidas de prevenção em relação ao vírus, não tornou possível o plano inicial, sendo um entrave para o encaminhamento da proposta nesse sentido.

Desta forma, buscando manter os prazos para análise e finalização da pesquisa, entendeu-se que realizar as interações para a coleta de dados (entrevistas semiestruturadas e Rodas de conversa) de forma on-line síncrona¹⁰ revelou-se uma estratégia pertinente para o contexto, possibilitando o encaminhamento das ações.

4.2 CASOS INVESTIGADOS

A escolha das instituições da pesquisa aconteceu de forma intencional, considerando que a pesquisadora atua em uma das instituições da pesquisa e o objeto de estudo é específico para as instituições que compõem a Rede Jesuíta de Educação. Dessa forma, foram considerados os seguintes critérios:

- que os colégios oferecessem os anos iniciais do Ensino Fundamental;
- que os colégios tivessem uma estrutura e quantidade de alunos semelhantes;

¹⁰ As entrevistas e rodas de conversa foram realizadas pela ferramenta Teams, da Microsoft, em momentos previamente agendados com os Participantes, no ano de 2020.

- que estivessem em regiões distintas do país;
- que a escola atendesse alunos com alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e/ou distúrbios funcionais;
- que a direção acadêmica, coordenadores pedagógicos, profissionais específicos que atuam na inclusão dos alunos e professores concordassem em participar da pesquisa, pois se configuram os sujeitos da mesma.

Dada a necessidade do aprofundamento nas análises, para esse estudo, foram escolhidas três escolas, que foram consultadas previamente, através de e-mail, sobre a sua participação na pesquisa. O acolhimento da equipe diretiva das três instituições em relação ao estudo foi muito positivo e desde o início favoreceu o diálogo com os demais participantes e o acesso aos documentos solicitados.

A organização estabelecida da amostra previu que fossem entrevistados: 03 diretores acadêmicos, 01 de cada colégio; 09 coordenadores pedagógicos, 03 de cada colégio; 03 profissionais que atuam especificamente na inclusão dos alunos, 01 de cada colégio. Os professores (regentes e especialistas), 5 de cada colégio, participaram de uma roda de conversa, por colégio, com duração de 1 hora e 20 minutos.

Após a qualificação do projeto e aprovação pelo Comitê de Ética em pesquisa da Unisinos¹¹, a Carta de Anuência¹² e Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido¹³ foram encaminhados para as instituições e Participantes, os quais responderam afirmativamente em relação à participação da pesquisa.

4.3 COLETA DE DADOS

Nesta seção, serão detalhados os instrumentos que foram utilizados para atingir os objetivos da pesquisa, considerando a forma como esse percurso aconteceu. As visitas às escolas, previstas para os momentos de acesso aos documentos, entrevistas e Rodas de conversas, não puderam acontecer, em detrimento do estado de pandemia vivenciado durante todo o período da coleta de

¹¹ Ver Anexo 1 – Parecer do Comitê de Ética – UNISINOS.

¹² Ver Apêndice A – Carta de Anuência.

¹³ Ver Apêndice B – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido – TCLE.

dados, deslocando, assim, a pesquisa para a forma remota. Entende-se que o novo formato não trouxe prejuízos à investigação, no entanto, impossibilitou uma aproximação maior às instituições pesquisadas, considerando que o estar no local, favorece outras interações que não são possíveis no modelo adotado em virtude das circunstâncias.

A seguir o quadro que apresenta os objetivos da pesquisa em relação aos procedimentos metodológicos e as fontes para o levantamento dos dados.

Quadro 5 – Objetivos específicos e procedimentos metodológicos da pesquisa

Objetivos específicos	Procedimentos metodológicos	Fontes
Identificar as práticas pedagógicas dos colégios, voltadas à inclusão dos alunos no Ensino Fundamental I.	Análise documental Entrevista semiestruturada Roda de conversa	Projeto Político Pedagógico Plano de ação Diretrizes para a inclusão Profissionais de apoio para a inclusão e coordenadores pedagógicos Professores regentes e especialistas
Descrever a percepção da gestão em relação às práticas pedagógicas dos colégios, voltadas à inclusão dos alunos no Ensino Fundamental I.	Entrevista semiestruturada	Diretor acadêmico e coordenador pedagógico
Analisar as práticas pedagógicas, para a inclusão dos alunos do Ensino Fundamental I, estabelecidas pelos colégios, à luz da Pedagogia Inaciana.	Análise documental	Documentos da Pedagogia Inaciana

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos objetivos da pesquisa, 2020.

De acordo com Ludke e André (1996, p. 45) “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”. Dessa forma, os documentos apoiam o pesquisador na análise do contexto pesquisado, pois oferecem dados significativos para a pesquisa.

No referido estudo, alguns documentos apoiaram a compreensão da organização das práticas pedagógicas inclusivas nos colégios. Os seguintes

documentos compuseram a análise e foram disponibilizados pelas instituições, mas variaram de acordo com as realidades:

- a) Projeto Político Pedagógico;
- b) Regimento Escolar;
- c) Diretrizes para a inclusão dos alunos;
- d) Fluxograma de funcionamento dos atendimentos;
- e) Números de alunos com algum transtorno e/ou deficiência.

Além do exame dos documentos fornecidos pelos colégios, a pesquisadora fez um percurso de análise na legislação em torno da inclusão no Brasil e apresentou os dados do último Censo Escolar, que ajudaram a evidenciar o contexto da temática e aprofundar as análises.

Uma das instituições não encaminhou o PPP e o Regimento Escolar. Nesse caso, a análise se localizou nas diretrizes para o trabalho de inclusão que foram enviadas, aliando-se aos dados coletados a partir das entrevistas e roda de conversa.

Nesse estudo, as entrevistas foram conduzidas de forma on-line, a partir da ferramenta Teams, com questões semiestruturadas, tendo uma duração média de 50 minutos cada uma, gravadas em áudio para a transcrição dos dados, e observando a ética necessária para essa atividade, de modo a respeitar o momento de fala dos Participantes, deixando-os livres para responder ou não as questões propostas.

A entrevista é umas técnicas mais utilizadas nas pesquisas qualitativas e, no estudo de caso, configura-se uma importante fonte de coleta de dados. Esse instrumento é entendido como,

[...] técnica de pesquisa para coleta de dados cujo objetivo básico é entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações, em contextos que não foram estruturados anteriormente, com base nas suposições e conjecturas do pesquisador. (MARTINS, 2008, p. 27).

O caráter interativo da entrevista contribuiu para um diálogo mais espontâneo entre entrevistador e entrevistado.

Nesse estudo, se propôs o desenvolvimento da entrevista semiestruturada, que apresenta um roteiro com perguntas e tópicos¹⁴ mais abertos, possibilitando um diálogo com maior fluidez, visto que se apresenta de uma forma mais flexível.

Os entrevistados foram os gestores envolvidos na estruturação das práticas inclusivas desenvolvidas pelos colégios, diretores acadêmicos, coordenadores pedagógicos, profissionais que atuam diretamente no planejamento e execução dessas práticas sendo, orientadores educacionais, professores e outros profissionais envolvidos na inclusão dos alunos, conforme o quadro 6, todos atuantes nos anos iniciais do EFI (1º ao 5º ano), totalizando 14 momentos de entrevista. É importante ressaltar que um dos diretores acadêmicos não participou da pesquisa e, para outro diretor, em virtude da organização dos horários, foi disponibilizada a possibilidade do preenchimento das questões de interesse da pesquisa no modelo questionário, através da ferramenta Forms.

Para compreender a percepção dos professores sobre as práticas pedagógicas inclusivas dos colégios foram realizadas 3 Rodas de conversa, uma por colégio, agendadas previamente e conduzidas com perguntas previamente elaboradas, orientadas por um tópico guia¹⁵. Esses momentos aconteceram pela ferramenta Teams, tendo o seu conteúdo gravado em áudio, com duração aproximada de uma hora e vinte minutos, para posterior transcrição. Um dos professores convidados do Colégio C não pôde participar do momento. Em uma das Rodas de conversa, os orientadores pedagógicos também estavam presentes.

A indicação dos professores para a participação da pesquisa foi feita pela gestão dos colégios, apontando a diversidade solicitada em relação às séries do Ensino Fundamental. Esses momentos oportunizaram trocas em relação ao tema da inclusão. Alguns se colocam mais do que os outros, no entanto observou-se grande concordância em relação aos enfrentamentos vivenciados para a organização das práticas pedagógicas inclusivas, não havendo posicionamentos contrários no que se refere às concepções e práticas vivenciadas no cotidiano. Nos encontros, foi possível perceber como o trabalho colaborativo e o compartilhamento de saberes são formativos e o quanto ausência dessa interação é sentida por esses atores.

Cada Roda de conversa se constituiu como instrumento que permitiu a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas

¹⁴ Ver Apêndice C e D.

¹⁵ Ver Apêndice E.

educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo.

Afonso e Abade (2008) destacam que as Rodas de conversa são utilizadas nas metodologias participativas, tendo por objetivo a constituição de um espaço onde seus Participantes reflatam acerca do cotidiano, ou seja, de sua relação com o mundo, com o trabalho, com o projeto de vida.

As Rodas de conversa priorizaram discussões em torno de uma temática (selecionada de acordo com os objetivos da pesquisa) e, no processo dialógico, as pessoas puderam apresentar suas elaborações, mesmo contraditórias, sendo que cada pessoa instigava a outra a falar, tornando possível se posicionar e ouvir o posicionamento do outro.

A seguir, apresenta-se o quadro com os Participantes da pesquisa, função que atuam e o quantitativo da amostragem em cada uma das instituições.

Quadro 6 – Participantes da pesquisa

Colégio	Função	Quantidade	Total
Colégio A	Diretor acadêmico	01	10 Participantes
	Coordenador Pedagógico EFI	03	
	Orientador educacional especializado	01	
	Professores EFI	05	
Colégio B	Diretor acadêmico	01	10 Participantes
	Orientador Pedagógico EFI	03	
	Profissional do AEE	01	
	Professores EFI	05	
Colégio C	Diretor acadêmico	-	09 Participantes
	Coordenador Pedagógico EFI	03	
	Profissional do NAE	02	
	Professores EFI	04	

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Os Participantes da pesquisa trabalham nas instituições pesquisadas há, no mínimo, cinco anos, compreendendo-se que já estão familiarizados com a identidade institucional e fundamentos da Pedagogia Inaciana, o que contribuiu para

a aproximação com o objeto dessa pesquisa. Todos possuem formação em nível de pós-graduação, alguns dos gestores em nível de Mestrado e Doutorado.

É importante registrar que nas narrativas que aparecem no texto os nomes verdadeiros dos Participantes, quando ocorrem, foram substituídos por nomes fictícios, a fim de preservar as identidades.

4.3.1 Análise de conteúdo

A última fase constitutiva do estudo de caso se refere a análise e sistematização dos dados coletados. Trata-se de um momento que envolve grande complexidade, pois pretende-se, de forma criteriosa, organizar os dados coletados e fazer as análises fundamentadas nas escolhas teóricas a fim de refletir e compreender os significados envolvidos.

Para a análise, é importante considerar três finalidades apontadas por Minayo (1994),

[...] estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte [...]. (MINAYO, 1994, p. 69).

Para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo se refere a:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

Para este trabalho, a análise de conteúdo será constituída a partir do que refere Moraes (1999), que define como metodologia variada e em permanente revisão, atendendo às inúmeras necessidades do pesquisador, envolvido na análise dos dados. As cinco etapas que constituem essa análise, conforme aponta o autor, são:

- a) preparação das informações;
- b) unitarização ou transformação do conteúdo em unidades;
- c) categorização ou classificação das unidades em categorias;
- d) descrição;
- e) interpretação.

Após a conclusão dos momentos de entrevista e Rodas de conversa, o material produzido nessa coleta, em áudio, foi transcrito, de modo a permitir um detalhamento maior das informações adquiridas.

O Software Atlas.TI, em sua versão de avaliação, programa destinado para subsidiar a análise qualitativa dos dados, à medida que foi desenvolvido por pesquisadores para o uso de pesquisadores foi utilizado, pois o software permite que os arquivos sejam inseridos na plataforma, para serem submetidos à análise. Após a inserção dos dados na plataforma, iniciou-se a unitarização, conforme proposto por Moraes (1999). O material foi relido e os fragmentos das entrevistas e Rodas de conversa foram selecionados, constituindo as unidades de análise.

Após esse primeiro momento, as unidades foram classificadas, organizadas em categorias. Conforme aponta Moraes (1999, p. 6): “a categorização é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo”. Apresenta-se, no quadro abaixo, as categorias que foram constituídas e serão analisadas no capítulo 5.

Quadro 7 – Quadro das categorias de análise

Categorias empíricas	Categorias intermediárias	Categorias finais
Personalização Ensino Híbrido Práticas Pedagógicas Inclusivas Formação integral Pedagogia Inaciana Metodologias ativas Educação inclusiva Codocência Avaliação das aprendizagens Envolvimento da família Currículo	Pedagogia Inaciana Educação integral Personalização do ensino Acompanhamento da aprendizagem	Práticas Pedagógicas inclusivas Diálogos com a Pedagogia Inaciana

Políticas de inclusão Papel da gestão Legislação Trabalho em rede Inclusão X Exclusão Formação continuada Cultura inclusiva Cuidado com o professor	Cultura institucional in(excludente) Avaliação das práticas Políticas institucionais	Gestão Educacional
Avaliação das práticas Apoio para a inclusão Papel do professor Adaptação Trabalho do professor Formação pessoal Formação Profissional	O olhar dos professores sobre as práticas Formação pessoal e profissional	Gestão da Sala de aula

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Após esse processo de categorização foi realizada a descrição, que de acordo com Moraes (1999), é o momento de expressar os significados a partir das mensagens analisadas. Por fim, a interpretação dos dados, que está ligado, segundo o autor, à procura de compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens. Dessa forma, reunindo todas as informações das etapas anteriores do estudo, fazem-se as conexões em relação às práticas pedagógicas inclusivas instituídas nos colégios pesquisados a fim de analisar sua relação com a Pedagogia Inaciana e propor uma intervenção que colabore para o desenvolvimento de novas práticas.

O capítulo seguinte apresenta a análise dos achados da pesquisa em discussão com os marcos teóricos definidos para o trabalho, buscando outros diálogos.

5. ANALISANDO A CAMINHADA

“O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese [...] é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”. (FREIRE, 1985, p. 52).

O capítulo em que se configuram as análises dos achados da pesquisa se organiza em quatro momentos, conforme observamos na figura 2, onde de forma inicial se apresenta a descrição da organização das equipes e funcionamento das práticas pedagógicas inclusivas vislumbradas na interação com os documentos fornecidos pelos colégios para a pesquisa, entrevistas e Rodas de conversa envolvendo gestores (diretores acadêmicos, coordenadores pedagógicos, profissionais especializados) e professores dos colégios. Nessa primeira parte, se apresentam ainda, os dados dos colégios, casos estudados em número de alunos de inclusão¹⁶, traduzindo os perfis de atendimento desse público em cada colégio.

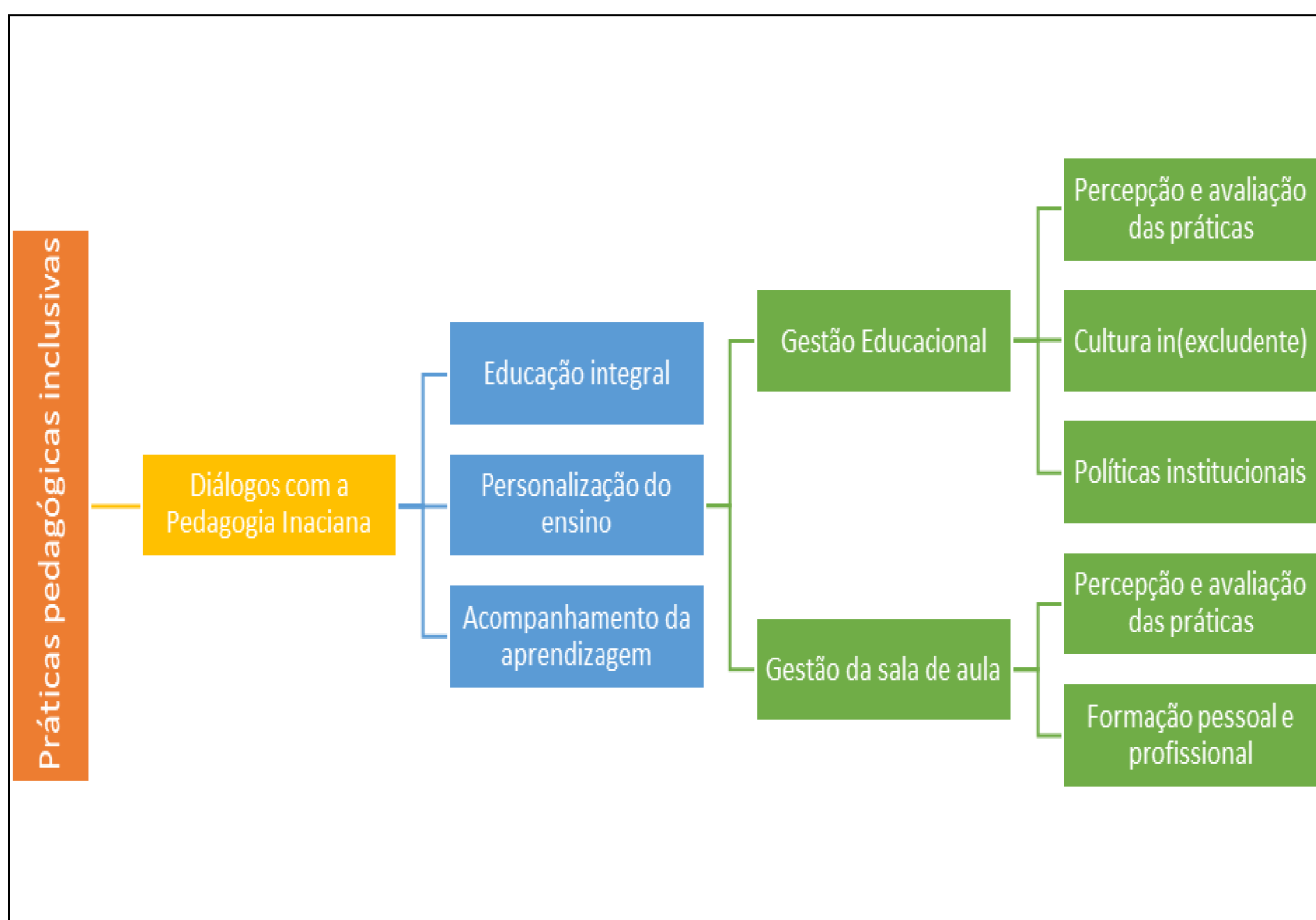
Na segunda parte, inicia-se o diálogo entre os achados da pesquisa sobre as práticas pedagógicas inclusivas em diálogo com a Pedagogia Inaciana. A construção desse diálogo se faz a partir de conceitos como educação integral, personalização do ensino e acompanhamento da aprendizagem, como elementos primordiais para a operação das práticas pedagógicas inclusivas na escola, conceitos que estão imbricados com os fundamentos da Pedagogia Inaciana.

Na terceira parte do capítulo, analisa-se o papel da gestão educacional, entendendo sua participação na construção e efetivação das práticas pedagógicas inclusivas, abrangendo o olhar desses profissionais que compõem esses papéis em relação às práticas que já foram constituídas nas escolas. Em seguida, aspectos relacionados à cultura institucional emergem, na perspectiva do binômio in(exclusão), compreendendo a gestão como articuladora de práticas que mobilizam mudanças culturais no seio da escola. Por fim, evidencia-se à necessidade da construção de políticas institucionais que garantam as práticas pedagógicas inclusivas a partir de diretrizes amplamente divulgadas para toda a comunidade e acompanhamento da gestão em relação à sua consecução.

¹⁶ Para esse estudo, entende-se que os alunos de inclusão dos colégios apresentam alguma deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos, conforme disposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e contempla as questões emocionais/comportamentais.

Na quarta e última parte, traz-se à tona a gestão da sala de aula, apontando o professor como gestor das aprendizagens dos alunos e o seu papel para a efetivação das práticas educacionais para a inclusão dos alunos, como condição da sua atuação. Discute-se também a percepção desses profissionais, observadas nas Rodas de conversa, sobre as práticas pedagógicas inclusivas que estão organizadas nos colégios, e como enxergam o trabalho pedagógico a partir da compreensão dessas estratégias, apontando a formação nos âmbitos pessoal e profissional como possibilidade de qualificação do trabalho pedagógico voltado à inclusão de todos.

Figura 2 – Categorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

5.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NOS COLÉGIOS DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO

A escolha das três instituições para a pesquisa aconteceu a partir do desejo de identificar as práticas pedagógicas para a inclusão de alunos da Rede Jesuíta de Educação. Como as instituições estão localizadas em regiões distintas: Sul, Sudeste e Nordeste, e apresentam tamanho e configuração semelhantes em relação à estrutura e composição de suas equipes, torna essa escolha oportuna, pois possibilita um olhar em rede, contemplando as diferenciações do trabalho em cada localidade.

Percebe-se, a partir da análise dos documentos fornecidos pelos colégios, PPP, Regimento Interno, Normatizações, Parâmetros, que a constituição de uma escola inclusiva está descrita e respaldada nos princípios legais e que essas práticas descrevem princípios e orientações da Pedagogia Inaciana, o que revela o compromisso com os fundamentos da educação da Companhia de Jesus.

A seguir, se apresentará a configuração das práticas pedagógicas inclusivas evidenciadas em cada colégio onde a pesquisa aconteceu.

5.1.1 Colégio A

O Colégio A, localizado na região Nordeste, é uma instituição de referência na educação por sua tradição e formação de excelência ao longo dos 110 anos de atuação. A instituição atende do 1º ano do Ensino Fundamental I até a 3ª série do Ensino Médio, nos três turnos de funcionamento, totalizando cerca de 3.500 alunos. É mantido pela Associação Antônio Vieira (ASAV), instituição de direito privado sem fins lucrativos, filantrópica, de natureza educativa, cultural, assistencial e beneficente e com Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS), nas áreas de educação e assistência social. No ano de 2020, possuía 286 alunos de inclusão matriculados.

Embora o colégio já recebesse alunos com alguma demanda específica ao longo de sua trajetória, em 2016, os processos de inclusão se formalizam com implantação do Serviço de Orientação Educacional (SOE) de apoio à inclusão, onde uma profissional psicóloga com formação específica em Educação Especial,

ingressa ao colégio, visando apoiar o trabalho na constituição de novas práticas e a estruturação de outras já evidenciadas pela equipe pedagógica.

A equipe pedagógica de cada série conta com um coordenador pedagógico e um orientador educacional, que fazem, junto com os professores, o acompanhamento dos alunos. O SOE apoia a inclusão dos alunos, e hoje é composto de duas orientadoras educacionais, com formação em psicologia, que articulam junto com as equipes de série o trabalho com as crianças público da educação especial. Realiza o apoio na adaptação dos materiais e outras intervenções alinhadas com a coordenação pedagógica, orientação educacional da série, famílias e profissionais especialistas que atendem às crianças fora do espaço escolar. Além disso, as profissionais supervisionam os estagiários de Pedagogia e Psicologia que atuam como Profissional de Apoio Escolar (PAE) nos casos que necessitam desse acompanhamento, apoiando na mediação das situações do cotidiano, conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência),

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (BRASIL, 2015, p. 8).

As práticas pedagógicas organizadas para a inclusão dos alunos são elaboradas coletivamente, por toda a equipe pedagógica (professor, coordenador pedagógico, orientador educacional), e de acordo com as demandas que cada criança apresenta, levando em consideração a avaliação contínua dos seus processos de aprendizagem.

No momento de ingresso ao colégio, as famílias têm um momento de entrevista com o SOE da série, e, no caso, das crianças com algum diagnóstico ou situação específica, normalmente as famílias apontam nesse momento. A partir desse primeiro contato, o SOE avalia quais as primeiras providências que deverão ser tomadas para que a criança possa ser acolhida adequadamente na escola, favorecendo sua inclusão em todos os aspectos. Esse encaminhamento depende das demandas apresentadas pela família e na interação da criança com a equipe, o que favorece essa organização.

Toda a equipe se reúne para avaliar quais as estratégias que precisarão ser implementadas para a inclusão do/a estudante, pois cada situação é única e exige um olhar muito cuidadoso da equipe, que vai desde o acolhimento à criança e família até a adaptação curricular. É um processo que conta, em muitos casos, com o diálogo dos especialistas que acompanham a criança fora do espaço escolar a fim de potencializar as aprendizagens e desenvolvimento integral de cada uma. A seguir apresenta-se o quadro com a composição do total de alunos atendidos no Ensino Fundamental I.

Tabela 1 - Colégio A - Total de alunos de inclusão do EFI – Ano 2020

Deficiência / transtorno de aprendizagem	Quantidade
Atraso do desenvolvimento	03
Deficiência Auditiva	01
Deficiência Física	02
Deficiência Intelectual	04
Disortografia	01
Dislexia	05
Distúrbio do Processamento Auditivo Central	01
Transtorno de linguagem	01
Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade	25
Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade/ Transtorno de Aprendizagem	02
Transtorno do Espectro Autista	21
Transtorno Opositivo Desafiador	01
Transtorno Sensorial	01
Total	68

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados de 2020, fornecidos pelas instituições.

5.1.2 Colégio B

O Colégio B está localizado na região Sul do país. Atende aproximadamente 3.000 alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio. Em 130 anos de fundação, continua sendo vanguarda e referência na educação privada da cidade. O colégio B é mantido pela Associação Antônio Vieira (ASAV), instituição de direito privado sem fins lucrativos, filantrópica, de natureza educativa, cultural, assistencial e beneficente, com Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS), nas áreas de educação e assistência social. Em 2020, o colégio possuía 111 alunos de inclusão matriculados.

Ao longo de sua existência, o colégio sempre acolheu estudantes que apresentavam alguma dificuldade, buscando apoiar no seu desenvolvimento de todas as maneiras possíveis. Em 2017, com base nas exigências da legislação e do movimento realizado pelo Ministério Público local, passa a implementar de forma sistematizada a educação inclusiva.

Nota-se, a partir do que revelam os entrevistados, que o colégio já vinha, antes mesmo da exigência legal em relação à implantação no Atendimento Educacional Especializado, dentre outras ações, num movimento de formação continuada acerca do tema, em parceria com a Universidade do Vale do Rio Sinos (UNISINOS), de modo a instrumentalizar toda a equipe pedagógica.

No Colégio B, cada série conta com uma equipe composta por um orientador pedagógico e um orientador educacional. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é organizado por uma profissional pedagoga, especialista em Educação Especial, que atua na organização dos processos de inclusão com os demais integrantes da equipe, favorecendo a articulação das ações e práticas pedagógicas para o acolhimento dos alunos em todos os âmbitos, conforme previsto na legislação.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2007, p. 10).

O Serviço de Orientação Pedagógica e o Serviço de Orientação Educacional fazem o acolhimento à família que declara ou não as necessidades da criança, pois algumas chegam no processo de avaliação diagnóstica e outras questões vão surgindo ao longo da convivência na escola, sendo esta responsável por fazer o encaminhamento para a avaliação com o profissional especializado, quando necessário. Em seguida, a profissional do AEE integra esse momento a fim de conhecer um pouco mais do contexto da criança e para que juntos, planejem as ações que serão necessárias para acolher à criança no espaço escolar, considerando todas as suas dimensões.

É um trabalho discutido com todos os serviços a fim de que se constituam as práticas que melhor serão eficazes para o desenvolvimento das potencialidades de cada criança no contexto escolar.

Segundo os entrevistados, o trabalho de inclusão do colégio é muito discernido por toda a equipe, famílias e profissionais que acompanham às crianças fora do contexto escolar a fim de que se possam estruturar práticas pedagógicas que efetivamente garantam a permanência da criança na escola. Em algumas situações existe a necessidade de elaborar o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) e os profissionais se debruçam para compreender de que maneira podem colaborar na aquisição das habilidades que cada criança ainda precisa avançar.

O AEE também apoia os professores na organização e adaptação das atividades, quando necessário, e na modulação de intervenções. Para isso, existe um cronograma de acompanhamento das turmas, a fim de que a profissional possa observar em todos os contextos as crianças e que de forma intencional possa mediar suas aprendizagens nos diversos lugares da escola.

Quando a equipe avalia que determinada criança traz demandas maiores, oferece-se à família, de forma articulada com os profissionais que acompanham essa criança, a possibilidade de frequência ao contraturno, para que seja possível ampliar esse acompanhamento e investir ainda mais nas potencialidades da criança.

A escola possui os laboratórios de aprendizagem que são ofertados durante todo o ano, e que por ser um trabalho específico possibilita, no turno inverso, os investimentos com os alunos que possuem alguma dificuldade.

De acordo com o levantamento de dados feitos, a escola tem profissionais de apoio para a mediação dos alunos, quando há necessidade, dentro da sala de aula. Esse investimento é feito sempre que há demanda.

A seguir apresenta-se o quadro com a composição do total de alunos atendidos no Ensino Fundamental I.

Tabela 2 - Colégio B - Total de alunos de inclusão do EFI – Ano 2020

Deficiência / transtorno de aprendizagem	Quantidade
Deficiência Física	1
Deficiência Intelectual	1
Depressão/ Transtorno Opositivo Desafiador	1
Disortografia	1
Distúrbio do Processamento Auditivo Central	1
Fala	1
Psicossocial/ Deficiência Intelectual	1
Transtorno Bipolar	1
Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade	17
Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade/ Transtorno de Aprendizagem	1
Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade/ Transtorno Opositivo Desafiador	1
Transtorno do Espectro Autista	3
Transtorno do Espectro Autista/ Deficiência Intelectual	1
Transtorno do Espectro Autista/ Transtorno de Aprendizagem	1
Transtorno Obsessivo-compulsivo	1
Total	33

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados de 2020, fornecidos pelas instituições.

5.1.3 Colégio C

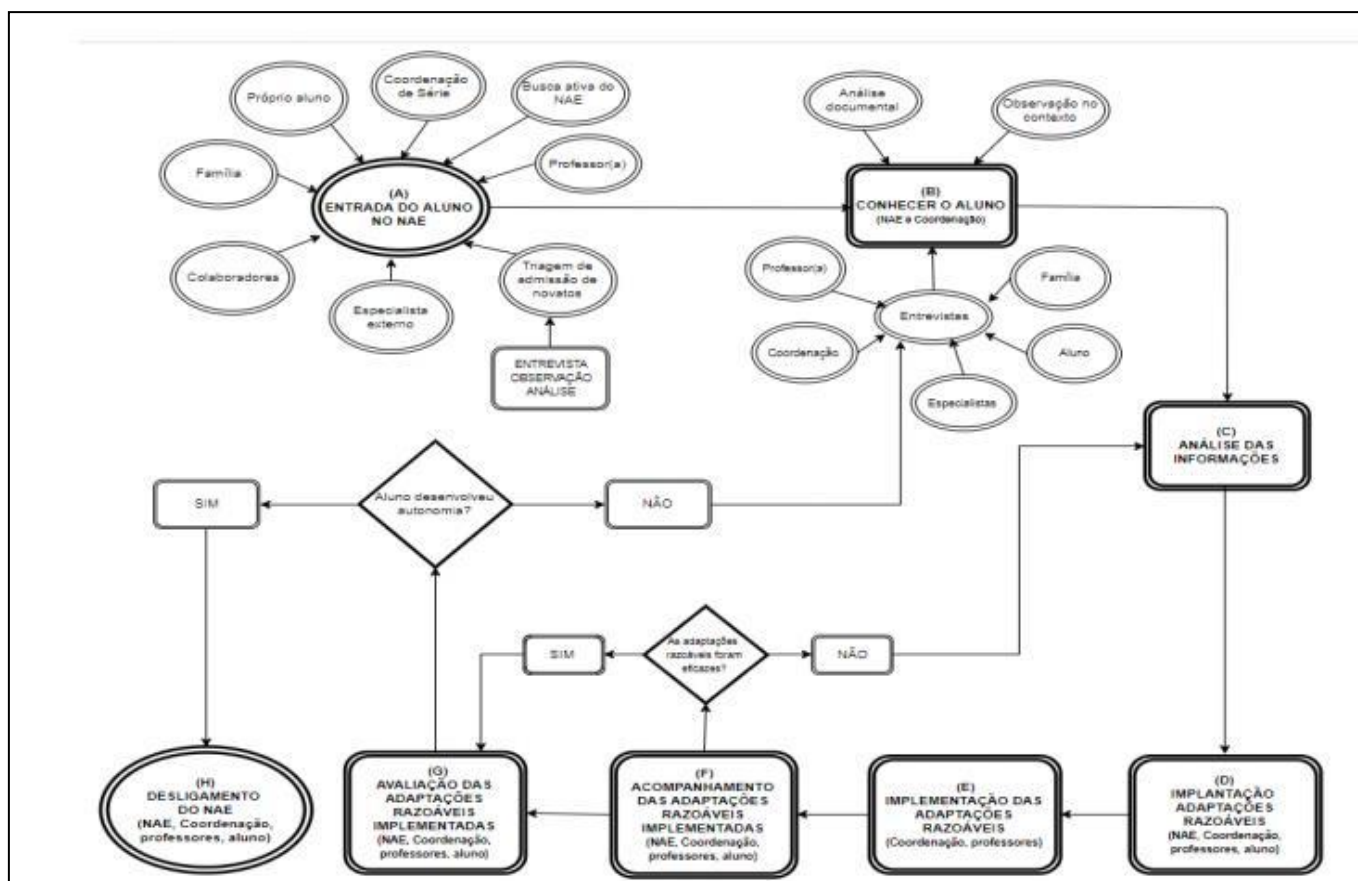
O Colégio C, localizado na região Sudeste do país, atende cerca de 2.500 alunos no Ensino Fundamental e Médio e ao longo dos seus 78 anos de existência vem buscando oferecer uma educação de excelência para os seus alunos. O Colégio C é mantido pela Associação Nóbrega de Educação e Assistência Social (ANEAS), instituição de direito privado sem fins lucrativos, filantrópica, confessional e católica, de natureza educativa, cultural, assistencial e beneficente, reconhecida como de utilidade pública estadual e com Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS), nas áreas de educação e assistência social. Em 2020, o colégio tinha 152 alunos de inclusão matriculados.

Embora já viesse recebendo alunos com alguma demanda específica, ao longo de sua trajetória em educação, o colégio não possuía práticas pedagógicas organizadas para a inclusão desses alunos. No ano de 2016, a partir do desejo da direção em querer sistematizar essas ações e concomitantemente ao lançamento do PEC, que trazia diretrizes para a RJE na constituição da educação inclusiva, é contratada uma especialista em Educação Especial para fazer uma pesquisa no colégio e levantar quais ações poderiam ser realizadas para a implantação da educação inclusiva, observando o contexto presente. Em 2017, o Núcleo de Apoio

Educacional (NAE) foi criado, contando com os seguintes profissionais, inicialmente: uma psicóloga, uma psicopedagoga e uma terapeuta ocupacional, todas com experiência na Educação Especial.

No Colégio C, cada série tem um coordenador pedagógico e o NAE, em 2020, composto de duas profissionais (psicóloga e psicopedagoga), articulam o trabalho com os demais integrantes da equipe. O NAE também faz o acompanhamento dos estagiários e promove a formação continuada da comunidade escolar. A seguir o fluxograma da atuação do NAE nas práticas pedagógicas inclusivas.

Figura 3 - Fluxograma dos processos do NAE



Fonte: Documentos fornecidos pelo Colégio C para a análise documental, 2020.

Percebem-se, a partir da análise do fluxograma, as ações que acontecem para o empreendimento das práticas pedagógicas inclusivas no Colégio C, com o apoio do NAE. O ingresso do aluno, nesse acompanhamento, decorre a partir de várias frentes, e em destaque, vemos de que maneira os integrantes da equipe pedagógica (coordenadores e professores) vão compondo e interagindo na

constituição das práticas – cada um com suas responsabilidades em relação aos processos.

O Núcleo apoia a construção do trabalho pedagógico junto à coordenação e professores e, também, contribui para a formação dos profissionais da escola.

A seguir, apresenta-se o quadro com a composição do total de alunos atendidos no Ensino Fundamental I.

Tabela 3 - Colégio C - Total de alunos de inclusão do EFI – Ano 2020

Deficiência / transtorno de aprendizagem	Quantidade
Atraso do desenvolvimento cognitivo	01
Deficiência Auditiva	03
Deficiência Visual	01
Deficiência Física	03
Deficiência Múltipla	01
Dislexia	02
Distúrbio do Processamento Auditivo Central	03
Dificuldade de aprendizagem (sem diagnóstico)	05
Transtorno do Déficit de Atenção	01
Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade	03
Transtorno do Espectro Autista	15
Questões Psicoafetivas	04
Síndrome de Irlen	01
Total	43

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados de 2020, fornecidos pelas instituições.

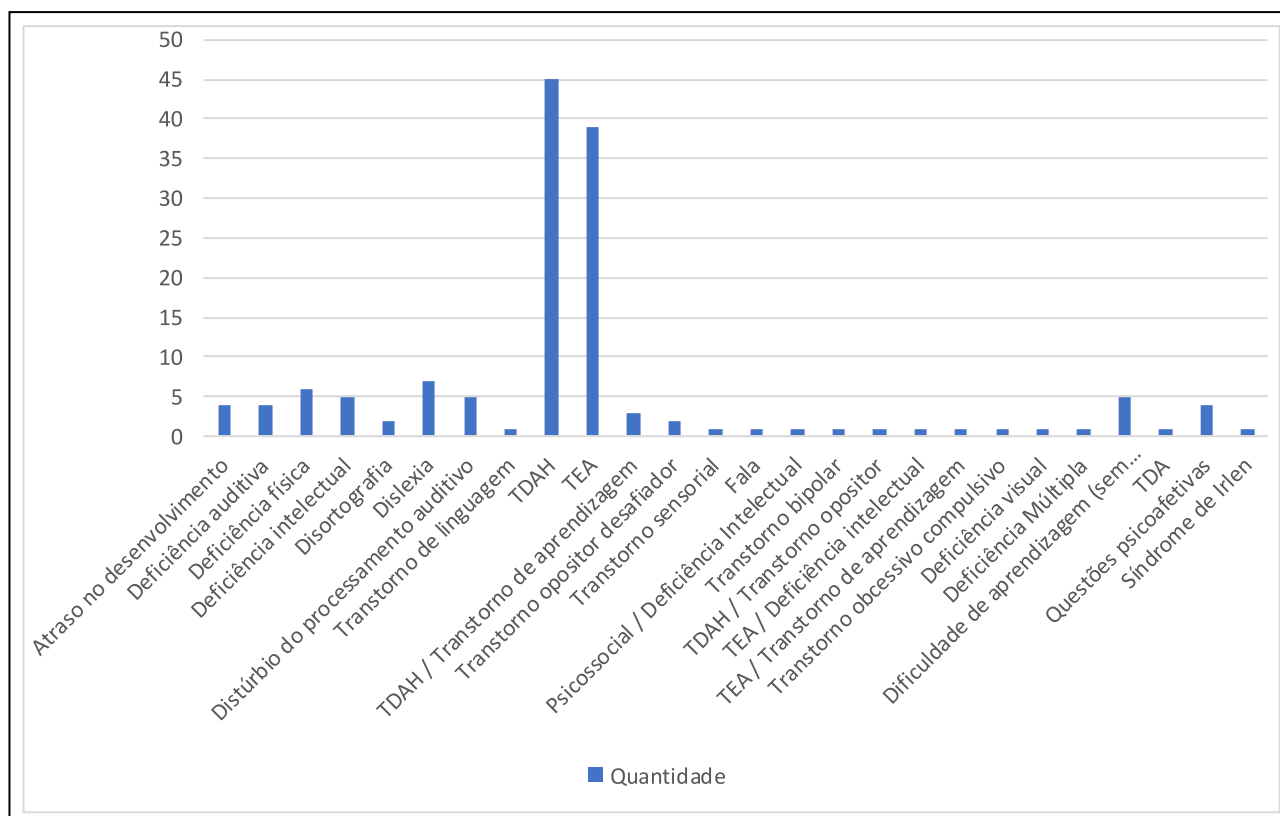
Observando a organização das práticas nos três colégios pesquisados é possível perceber o quanto se aproximam em termos de organização e no que se distanciam em relação às práticas instituídas, possibilitando um olhar em rede e a discussão de outras diretrizes que podem ser inspiradoras para outros colégios. São essas aproximações que marcam a identidade inaciana e que fortalecem a ideia de que um trabalho em Rede favorece a construção discernida na coletividade e diversidade de práticas e olhares em relação às práticas pedagógicas que vêm sendo constituídas para a inclusão dos alunos.

Percebe-se que a legislação acerca da inclusão é analisada pelos gestores e as práticas pedagógicas se alicerçam também nesses referenciais nacionais e locais a depender do estado ou cidade.

Os dados coletados nos colégios dão conta de nos informar que situações de inclusão têm chegado aos colégios, pensando nos alunos com alguma deficiência ou

transtorno de aprendizagem. Para promover com rapidez a apreciação desses dados, o gráfico a seguir, demonstra os casos registrados em cada instituição em relação à quantidade de ocorrências, sendo possível estabelecer outras análises e futuros estudos.

Gráfico 6– Quantitativo de alunos de inclusão das instituições pesquisadas – 2020



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados de 2020, fornecidos pelas instituições.

O gráfico 6 aponta o quantitativo de alunos matriculados nos colégios com o status de alunos de inclusão, público-alvo da educação especial ou não, visto que as questões comportamentais também foram contabilizadas e são referência para essa pesquisa, entendendo que esses alunos também vão requerer da escola práticas pedagógicas específicas.

Os dados do gráfico demonstram que as demandas de inclusão nos colégios pesquisados são de alunos com autismo ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), e que outras deficiências têm uma ocorrência muito menor, o que provoca a reflexão em torno dos motivos que geram essa incidência, tendo em vista os contextos das instituições. Esse aspecto poderia, inclusive, ensejar outro movimento de investigação a fim de problematizar esses dados.

5.2 DIÁLOGOS COM A PEDAGOGIA INACIANA

Nesse subcapítulo, pretende-se estabelecer um diálogo das práticas pedagógicas inclusivas existentes nos colégios pesquisados à luz da Pedagogia Inaciana. Esta análise será realizada a partir dos achados da pesquisa nas três instituições de ensino em relação à organização e avaliação dessas práticas e na reflexão dos atores envolvidos sobre os conceitos que envolvem a Educação Jesuítica.

Percebe-se que nas instituições, a existência de práticas pedagógicas inclusivas é antiga, no entanto, só ganhou intensidade e um olhar mais específico a partir dos últimos cinco anos, mediante as exigências da legislação e dos documentos norteadores da Rede Jesuíta de Educação, que começaram a ganhar uma organização diferenciada.

As práticas pedagógicas dos colégios pesquisados são práticas muito próximas entre si, com diferenciações na nomenclatura e composição das equipes de apoio à inclusão, o que favorece a análise como rede e possibilita o levantamento de questões de natureza semelhante.

Para esse tópico, optou-se em pensar na perspectiva do diálogo, ao qual vamos iniciar observando as narrativas dos Participantes e, em seguida, a apreciação da nuvem de palavras¹⁷ a partir da incidência de termos que se tornaram evidentes (quando solicitado aos pesquisados) a pensarem as práticas pedagógicas desenvolvidas na relação com a Pedagogia Inaciana.

“[...] quando a escola se abriu para essa inclusão, ela começou a colocar na prática daquilo que era o nosso discurso.” (GESTOR 13, 2020).

“Essa formação humana, cristã, eu acho que tem um respeito muito grande a essa diversidade, ela entende essa diversidade como uma potência mesmo.” (GESTOR 1, 2020).

“Em todo o processo educativo, ter essa valorização não só do acadêmico, mas o humano em primeiro lugar.” (GESTOR 7, 2020).

¹⁷ Nuvem de palavras elaborada pela autora a partir da incidência de termos que evidenciam a Pedagogia Inaciana na resposta dos Participantes sobre as práticas pedagógicas inclusivas vivenciadas nos colégios pesquisados.

“Em qualquer situação, que se estabeleça dentro do espaço da escola, é justamente essa questão assim, do parar, do refletir, da troca, do estabelecimento do diálogo. [...] discernimento, e esse eu acho que é um aspecto muito importante, para que se possa ver assim, o que efetivamente podemos contribuir, o que mais podemos fazer, nesse nosso dia a dia, nesse nosso fazer.” (GESTOR 10, 2020).

A partir da enumeração dos referenciais acima torna-se imprescindível trazer alguns apontamentos a fim de corroborar com as análises que se apresentarão.

O Gestor 13 revela que quando a escola se abriu para a inclusão das crianças com deficiência, começou a praticar o discurso do colégio. A preferência pelos descartados socialmente é apontada como um dos fundamentos da educação da Companhia de Jesus. Logo, o ingresso de alunos, antes excluídos em virtude dos processos de segregação e integração¹⁸ pelos quais sofreram ao longo dos anos, revelam e potencializam o olhar inclusivo que se apresenta como missão.

Os Gestores 1 e 7 focam o olhar para o humano, na perspectiva do humanismo cristão, que referenda o trabalho dos colégios, mas que cabe aqui uma diferenciação importante para o entendimento. O humanismo aqui não é caracterizado como o humanismo tradicional, centrado no professor, considerando o aluno como portador de características que os acompanharão durante toda a vida, como um ser passivo no processo de aprendizagem (CARVALHO, 2014). Pelo contrário, o humanismo cristão, referendado pelos entrevistados, traduz o serviço da fé e a promoção da justiça com vistas à excelência humana. (COMPANHIA DE JESUS, 2003).

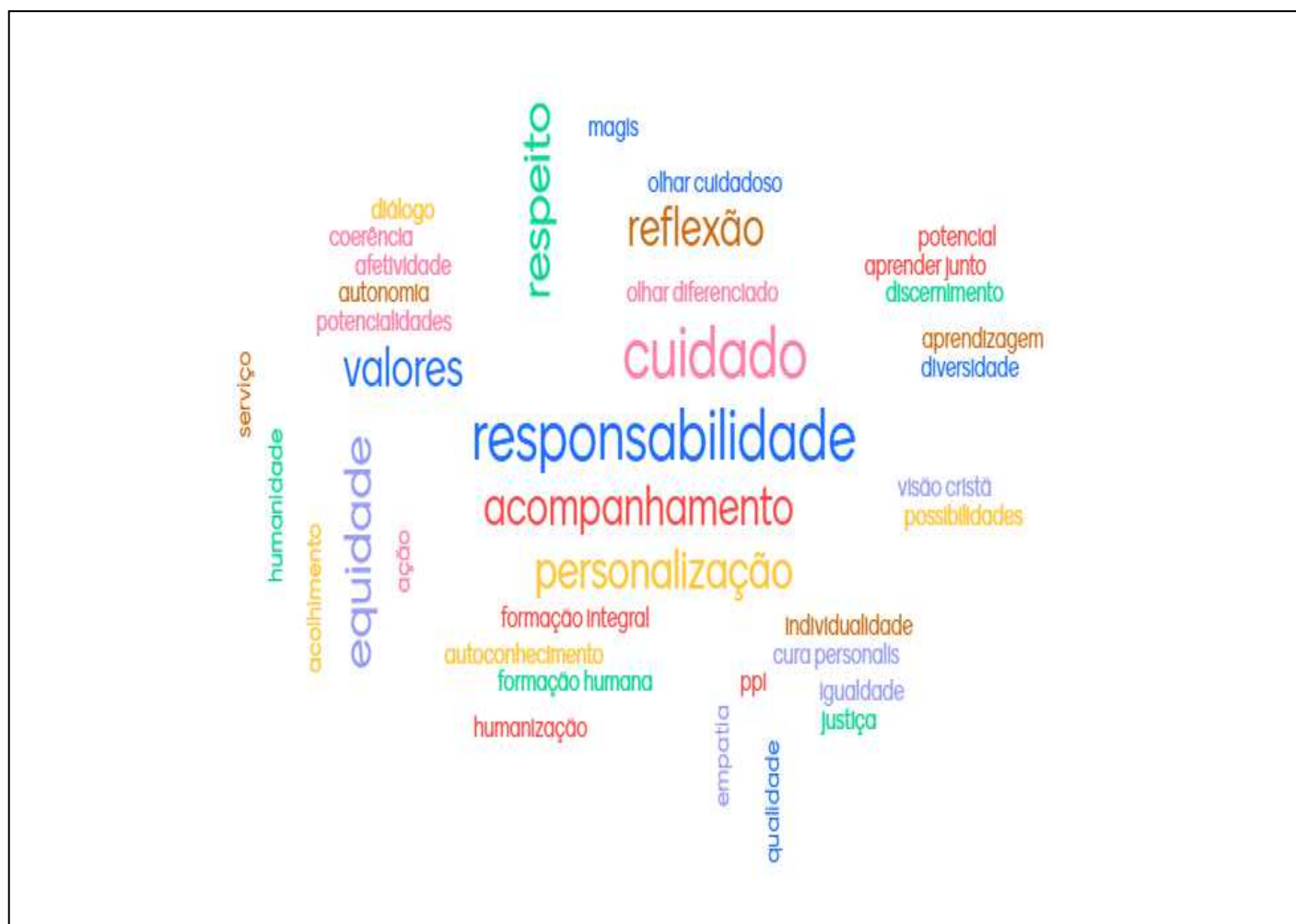
A dimensão do diálogo como promotor do discernimento, conforme sinaliza o Gestor 10, convoca à participação de todos os atores da comunidade educativa para uma análise individualizada de cada desafio que emerge e que implica nas tomadas de decisão. Essa troca que acontece com a equipe, contribui para a multiplicidade dos olhares necessários para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

A reflexão sobre o propósito da escola é constante e é preciso ampliar os horizontes, conforme nos adverte Ross (2011, p. 23) “a “escola inclusiva” tem um dos papéis na construção de um “mundo mais inclusivo”, que, coerentemente,

¹⁸A escola, historicamente, delimitou a escolarização como privilégio de um grupo, favorecendo a exclusão legitimada nas políticas e práticas reprodutoras da ordem social. Os processos de segregação e integração excluíram, e ainda excluem, os indivíduos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. (BRASIL, 2008, p. 1).

deveria poder ser chamado apenas de *mundo* – e ela, apenas de *escola* [...]”. A mudança precisa acontecer. Aqui discutimos os passos que em alguns contextos se inserem apenas para as crianças com alguma deficiência ou transtorno de aprendizagem, porém essas práticas são potentes para entender que a escola precisa ser inclusiva para todos de modo que não seja necessário lhe colocar sobrenome, conforme a autora destacou.

Figura 4 - Práticas pedagógicas inclusivas: relação com a Pedagogia Inaciana



Fonte: Nuvem de palavras construída pela autora a partir das respostas dos entrevistados, 2020.

É indiscutível a presença de palavras que denotam características da Pedagogia Inaciana e da perspectiva de uma educação inclusiva, todas têm relação com os seus fundamentos, o que evidencia a potencialidade do diálogo que pode ser feito.

Retomando o conceito de prática pedagógica como ação “consciente e participativa” (FRANCO, 2016), que se organiza para atender às expectativas

educacionais que emergem do cotidiano, a inclusão se insere como algo que precisa ser atendido a partir da constituição de novas práticas e, esse movimento inclui a participação efetiva de todos os atores que atuam nos colégios. Nesse sentido, pensar o conceito de prática pedagógica em relação com a Pedagogia Inaciana é vivenciar o paradigma pedagógico inaciano em sua ação plena, pois não há prática sem intencionalidade e sem reflexão contínua de sua ação, sem a práxis, caso contrário, anularíamos a sua existência.

A prática pedagógica revela intencionalidades, por esse motivo é tão importante concebê-la como algo vivo, impactante, que tem como sentido maior, a transformação. Proporcionar esse diálogo de forma efetiva favorece o entrelaçamento das práticas de modo a tornar visível essa relação.

Nos próximos subcapítulos serão apresentadas as características da educação inclusiva, evidenciadas nos colégios, em relação com os fundamentos da Pedagogia Inaciana, identificando as práticas pedagógicas que se configuram potentes e as incompletudes de sua organização, favorecendo outros diálogos.

5.2.1 Educação integral

A categoria educação integral surge a partir da interlocução de conceitos fundantes da Educação Jesuíta, como a integralidade do sujeito e sua formação plena, aliada aos apontamentos e percepções acerca da educação inclusiva, elencadas pelos Participantes da pesquisa, o que subsidiam as práticas pedagógicas. Propositadamente não faremos referência à educação integral e inclusiva, compreendendo que a educação na perspectiva da integralidade é, em sua essência, inclusiva, logo seria redundante fazer esse complemento.

É intencional destacar as características que configuram as instituições a partir das concepções que circundam os seus cotidianos, pois se relacionam intimamente com o que se evidencia nas práticas. Algumas narrativas em relação às características de uma educação inclusiva emergem dos gestores e professores que foram entrevistados, o que apoia a discussão em relação à educação integral.

“[...] a gente precisa lembrar, que através das próprias leituras de todos os documentos da Rede Jesuíta, da Companhia de Jesus, a Pedagogia Inaciana, no seu nascedouro já traz o movimento de inclusão [...] a gente precisa entender a inclusão de forma muito mais ampla, então, quando eu trabalho em uma instituição que fala que uma de suas preferências, é por

exemplo, caminhar junto aos descartados socialmente, junto aos pobres, eu preciso entender que isso também é um movimento de inclusão, não é?" [...] (GESTOR 4, 2020).

"A Pedagogia Inaciana se evidencia em nossa proposta e práticas como inspiração e orientação. Somos constantemente conclamados à tradição e à atualização da gestão e das práticas pedagógicas com vistas a educação integral. A PI se evidencia pela organização do currículo - dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa, através do "mapa de aprendizagens" com a intencionalidade de promover a aprendizagem integral de todos os alunos [...]" (GESTOR 9, 2020).

"[...] inclusão verdadeira é quando a gente tem um movimento inverso, eu vou planejar uma aula, tenho que planejar uma aula que caiba o aluno que tenha deficiência A, B, ou C [...], então, eu acho que a tendência, ou não sei se eu estou sendo muito otimista [...] não é escola regular, é escola. [...] Todo mundo tem o direito à educação e a gente precisa estar preparado." (GESTOR 5, 2020).

As narrativas apresentadas pelos gestores de instituições distintas dão conta de trazer que a educação é para todos, por isso essencialmente inclusiva. As falas se complementam, pois suscitam aspectos como o olhar individualizado e a educação integral, compreendendo os contextos e necessidades de cada indivíduo.

O Gestor 4, traz aspectos da Pedagogia Inaciana que constituem sua concepção acerca da educação inclusiva, ampliando o conceito para a inclusão social, entendendo que é uma das preferências da educação na Companhia de Jesus, caminhar junto com os que são descartados socialmente, onde os alunos com deficiência ou transtorno de aprendizagem se incluem, visto que por muito tempo eles ocuparam um lugar à margem da sociedade, sem direito a vez e voz. O Gestor 9, corrobora com o que apresenta o Gestor 4 e amplia o conceito de educação integral, fundamentado na Pedagogia Inaciana.

Garantir a aprendizagem integral exige da escola hoje, a compreensão de que o contexto mudou, os alunos aprendem de formas e em tempos distintos e em espaços que não se limitam ao escolar, e exigem respostas individualizadas de diversos modos de fazer e mediar a construção do saber oportunizando vivências que atendam à diferentes necessidades. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 48-49).

O Gestor 5, tensiona a forma pela qual a educação inclusiva vem se constituindo, trazendo que, a partir das demandas, o trabalho vem se organizando, mas traz a importância de os planejamentos já darem conta das diferenças em relação aos ritmos de aprendizagem, desconstruindo a ideia de uma educação inclusiva na escola regular, mas compreendendo que a educação é para todos, logo,

é inclusiva, pois não existe homogeneidade. Todos possuem diferenças nos seus modos de aprender, e, em detrimento dessa constatação, as práticas precisam se constituir como potencializadoras dessa escola que é direito de todos.

Uma educação integral nos Colégios da Rede Jesuíta de Educação se respalda em documentos que referenciam o trabalho dessas instituições, garantindo a unidade e identidade que alicerça o trabalho pedagógico.

Nas escolas da Companhia de Jesus, toda a ação educativa converge para a formação da pessoa, enfatizando a necessidade de reconhecer as potencialidades do indivíduo e garantindo o desenvolvimento das dimensões afetiva, espiritual, ética, estética, cognitiva, comunicativa, corporal e sociopolítica. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 49).

É imprescindível elucidar, como está explícito no excerto acima que, a Pedagogia Inaciana prevê que as aprendizagens da pessoa sejam desenvolvidas em todas as dimensões, reconhecendo suas potencialidades, conseqüentemente, a educação inclusiva é vislumbrada nessa perspectiva de integralidade.

Numa escola que valoriza o aspecto religioso-espiritual como uma de suas dimensões para a aprendizagem, pode-se entender que essa dimensão seria a única forma de conceber as práticas pedagógicas para as crianças que possuem algum tipo de deficiência ou transtorno de aprendizagem, reduzindo o seu ingresso nos colégios como forma de socialização e cuidado, o que estaria distante da proposta de educação inclusiva colocada na legislação e apontada pelos teóricos que discutem o tema e da concepção de educação integral, vislumbrada nos próprios documentos da Companhia de Jesus, que evidenciam a busca pela excelência acadêmica.

Percebe-se, nas narrativas dos entrevistados, um olhar cristão e de acolhimento em relação às crianças com deficiência, principalmente, o que é esperado em se tratando do caráter das instituições confessionais católicas. No entanto, como instituição educativa, os propósitos da escola estão para além dessa perspectiva, sendo indispensável o investimento para que todas as dimensões da pessoa sejam desenvolvidas nesse espaço e o acompanhamento sistemático de suas aprendizagens seja previsto como condição para continuidade e permanência do estudante no seu desenvolvimento pleno.

Dessa forma, as práticas pedagógicas precisam se referendar nos documentos norteadores dessas instituições, a fim de comunicar a identidade pela

qual se respaldam. Sabe-se, pois, que as práticas das escolas se constituem também pelas orientações das políticas nacionais que norteiam a perspectiva da educação inclusiva. Esses generalizam a estruturação dessas práticas, e requerem um olhar crítico e reflexivo para que haja a implementação de uma educação inclusiva, de fato. Conforme Lopes e Rech (2013, p. 212) a inclusão,

[...] se materializa na atualidade como uma alternativa econômica viável para que os processos de normação e de normalização se efetivem, bem como para que outras formas de vida não previstas na Modernidade – por exemplo, mais empreendedoras, autossustentadas e autônomas – se expandam no tecido social. Dessa forma inclusão como imperativo implica, pelo seu caráter de abrangência e imposição a todos, que ninguém possa deixá-la de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar.

As autoras sinalizam o movimento de inclusão como imperativo de estado, que pretende minimizar os processos de exclusão que foram constituídas ao longo da história, aos que foram silenciados pelo próprio Estado. Ao mesmo tempo torna-se necessário refletir que, existem riscos na efetivação de uma inclusão de forma impositiva, gerando, inclusive, processos de exclusão, dadas as concepções que historicamente constituíram o contexto escolar e as condições desses espaços para o acolhimento dessas demandas, considerando o seu perfil transmissivo e homogeneizador (BLANCO, 2004).

O espaço escolar será inclusivo, não apenas pela presença física dos sujeitos, como alunos e alunas; muito menos se sua intencionalidade educativa estiver centrada no rendimento, no conteúdo curricular, ou em atividades de aprendizagem que não consideram as diferenças individuais porque assumem uma abordagem homogeneizadora. (CARVALHO, 2014, p. 95).

Refletimos esses processos nas instituições da RJE onde, independente das normatizações impostas pela legislação, a educação inclusiva deveria consagrar uma constatação, pensando na oferta de uma educação integral. No entanto, não é possível desconsiderar que a legislação foi quem abriu as portas das escolas para que esses indivíduos pudessem fazer parte dessa “sociedade”, visto que, sem essa imposição, talvez os modelos de segregação e integração fossem vigentes, reduzindo a atuação dessas pessoas na sociedade, justamente o contrário do que os colégios da RJE preconizam.

É importante reconhecer que os processos históricos em torno da educação e da concepção da diferença, enquanto premissa entre os sujeitos, foram escondidas e não contempladas, inclusive, nas instituições jesuítas. Torna-se importante refletir, todavia, sobre o que alguns autores vêm chamando de tentativa de normalizar o diferente, trazendo o conceito de diversidade para o contexto escolar, com a ideia de que todos são diferentes, logo é possível ter o modelo homogeneizante em vigor, o que facilitaria a aceitação dos ditos diferentes nesses contextos. Cuidar para que as diferenças, que compõem o humano, sejam preservadas, é uma tarefa da educação.

Em educação, não se trata de melhor caracterizar o que é a diversidade e quem a compõe, mas de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças. E não para acabar com elas, não para domesticá-las, senão para mantê-las em seu mais inquietante e perturbador mistério. (SKILIAR, 2006, p. 31).

Na atualidade, as reflexões em torno da concepção de educação e do deslocamento vivido na relação ensino e aprendizagem colocam os sujeitos como protagonistas desses processos e esvazia a antiga concepção transmissiva, embora não anule as marcas que foram deixadas.

Quando falamos em educação integral, sinalizamos a responsabilidade na organização das práticas pedagógicas que precisam ser pensadas para além do que está dito nos documentos nacionais, pois mais além do que está escrito, precisamos contemplar o que é vivido na experiência das escolas, buscando um aprofundamento no que cabe a cada ator enquanto parte fundadora e constituinte de cada uma delas. A inclusão verdadeira não se faz com a garantia do acesso à escola apenas. Ela é necessária, mas torna-se imprescindível garantir a permanência dos alunos e, para essa ação é extremamente importante um olhar responsável sobre as práticas, a fim de que se garanta a aprendizagem.

“A gente olha pra lei de inclusão não é, lê com muito cuidado e compromisso e a partir dali a gente constrói as nossas normatizações necessárias, e entende que a inclusão não é apenas você colocar o aluno dentro da escola, mas é você garantir pra esse aluno a aprendizagem porque esse é o papel da escola [...], não é apenas fazer com que aquele aluno esteja na escola, mas que ele esteja e que os profissionais, com o olhar muito cuidadoso e muitas vezes, com a interlocução com os profissionais que acompanham aquele aluno possam, verdadeiramente construir um projeto que seja personalizado pra que se garanta a aprendizagem.” (GESTOR 4, 2020).

A fala do Gestor 4, expressa a ideia de inclusão que defendemos nesse trabalho, pois ainda existe uma crença de que incluir é garantir o acesso da criança na escola, apenas para que se socialize, logo a visão de integração permaneceria nesse conceito, favorecendo a exclusão da criança no referido contexto. Para tanto, incluir significa garantir aprendizagem em todos os âmbitos, considerando suas potencialidades, suas individualidades, conforme apontam os Participantes 2 e 3 das Rodas de conversa.

"[...] acho bem inaciano também, nesse sentido, a questão da qualidade antes da quantidade, tanto de materiais, e a própria abordagem com esse aluno [...]." (RODA DE CONVERSA 2, Participante 2, 2020).

"E entender também que cada um aprende, de uma forma diferente, de um lugar diferente." (RODA DE CONVERSA 1, Participante3, 2020)

Outras falas nos fazem refletir o quanto a escola precisa garantir o desenvolvimento dos seus alunos de forma compartilhada. A responsabilidade é da escola, mas também da família, de outros profissionais que apoiam essa criança em alguma circunstância, assim poderemos vivenciar uma educação integral, que dê conta dos contextos que os estudantes estão inseridos, conforme sinaliza o Gestor 5.

"Fazemos reuniões com os profissionais porque a gente precisa também saber do olhar, fazer as trocas para alinhar procedimentos, a gente contribui muito com informações como a gente também recebe informações dos profissionais e da família que contribuem muito com nossa prática." (GESTOR 5, 2020).

Por outro lado, torna-se urgente refletir os limites da instituição escolar para o atendimento de algumas demandas que emergem, pois fogem do que é o atendimento nesse espaço, e podem comprometer o propósito pelo qual as ações pedagógicas se fundamentam. Outro aspecto está relacionado à organização da escola em relação às práticas, conforme continua o Gestor 4.

"[...] a gente, às vezes, vive também essa crise, de que, por exemplo, quando a gente tem muito aluno de inclusão numa sala de aula, cada aluno de inclusão tem um profissional de apoio, até que ponto também aquela estrutura montada pra dar conta da aprendizagem daqueles alunos, não vai começar comprometer o mesmo direito de aprendizagem que aquele outro que não tem necessariamente aquelas lacunas, que demanda outros projetos educacionais, talvez mais avançados, mais ousados, o quanto também eles ficam limitados?" (GESTOR 4, 2020).

Em virtude desse contexto torna-se importante registrar a importância da estruturação de todo o trabalho, com a reflexão constante da equipe sobre aquilo que irá ser proposto, caso contrário, o professor não conseguirá cumprir a finalidade de sua prática.

Reafirmamos, nesse primeiro diálogo, o que enunciávamos enquanto proposta de pesquisa – a reflexão sobre uma escola verdadeiramente inclusiva não deve se pautar em apenas um ator ou viés de análise. São muitos os olhares e frentes de trabalho, onde a educação integral é entendida como a entrega do melhor que se pode para o outro, o *Magis Inaciano*, constante na análise do fazer daqueles que trabalham nos colégios da RJE, que vem como impulsionador das práticas pedagógicas que são empreendidas.

5.2.2 Personalização do ensino

A personalização é apontada pelos entrevistados como estratégia para tornar as práticas pedagógicas mais eficazes para a inclusão dos alunos. Em virtude dessa constatação se configura como uma categoria de análise na perspectiva das práticas pedagógicas em diálogo com a Pedagogia Inaciana, pois a personalização é uma característica presente nesse referencial.

O Paradigma Pedagógico Inaciano personaliza o ensino. Induz os alunos a refletirem sobre o conteúdo e significado do que estão estudando. Trata de motivá-los, envolvendo-os como Participantes ativos e críticos no processo do ensino. Empenha-se por uma aprendizagem mais pessoal, que permita relacionar mais estreitamente as experiências de alunos e professores. Convida-os a harmonizar as experiências educativas feitas na aula com as de casa, do trabalho, dos colegas etc. (KLEIN, 2015, p. 208).

Alguns entrevistados entendem que incluir é favorecer a todos, com ou sem diagnóstico, a possibilidade de avançar em suas aprendizagens, considerando os seus talentos e potencialidades. Dessa forma, a personalização torna-se uma alternativa para que a inclusão nos colégios se efetive, conforme ressalta o Gestor 10.

“[...] há sim um trabalho personalizado na medida em que tu identificas e que vêm essas demandas, tanto das potências, quanto das necessidades e das dificuldades [...].” (GESTOR 10, 2020).

“[...] eu vejo também o movimento da escola de buscar outras estratégias, outras metodologias, principalmente metodologias ativas, para que a gente

possa atender a essas outras demandas [...]” (RODA DE CONVERSA 3, Participante 3, 2020).

“[...] um projeto referendado por essa matriz de conteúdo, por esses objetivos de aprendizagem porque nós entendemos que esse aluno pode dar conta a partir de outros mecanismos e metodologias e recursos necessários em função daquele diagnóstico [...].” (GESTOR 4, 2020).

“[...] as entrevistas com a família, com os especialistas que atendem essa criança, para que se possa então, [...] fazer um plano, de desenvolvimento individualizado para cada um onde vai se vendo assim, as possibilidades, as potências desse estudante e [...], quais são as habilidades que precisam ser desenvolvidas, quais são as suas necessidades, e nós enquanto função pedagógica como podemos contribuir.” (GESTOR 10, 2020).

O Participante 3, da Roda de conversa, aponta uma característica que vem se efetivando nas práticas das escolas, inclusive gerando formação específica para essa finalidade, que é o uso de outras metodologias ativas para o desenvolvimento de aprendizagens. Essa estratégia, ao mesmo tempo em que possibilita o atendimento de várias especificidades a partir da sua configuração eclética de atividades, demanda um tempo maior do professor para o planejamento e desenvolvimento, pois dão conta de personalizar o ensino, de modo que se contemple vários níveis do desenvolvimento em uma mesma proposta. O Gestor 4, corrobora com a inserção de outras metodologias para que o aluno possa aprender, considerando suas características individuais.

Diferente da ideia anterior, o Gestor 10, traz a perspectiva de um Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), amparado na Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), que se efetiva como estratégia de personalização, mas se configura em um outro viés, que traz para o sujeito da demanda da diferenciação pedagógica para garantir acessibilidade na escola das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. O Gestor reforça também a parceria com outros sujeitos: famílias, especialistas que atendem o aluno, a fim de que colaborem para que se evidenciem suas potencialidades, a fim de que se organize um PDI prevendo as habilidades que precisam ser desenvolvidas.

Personalizar o ensino é torná-lo acessível para todos, favorecendo o potencial individual dos sujeitos em todas as suas dimensões. Decidir por esse caminho é assumir as ferramentas necessárias para o empreendimento de práticas

pedagógicas que intencionem favorecer a aprendizagem nos contextos individual e coletivo, missão da escola.

A diferenciação pedagógica constitui-se como uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, essencial para dar resposta à heterogeneidade de alunos que frequentam a escola atual. (SANTOS, 2009, p.1).

Essa estratégia possibilita, diferente do que era feito nos moldes da educação pautada na transmissão, que todos acessem o currículo, permitindo a diferenciação das estratégias pedagógicas a partir das dificuldades e potencialidades de cada um, sem com isso fazer uma diferenciação de modo que ao invés de potencializar a inclusão se reforce a exclusão das crianças com alguma dificuldade (MARIN; BRAUN, 2013), visto que o binômio¹⁹ (in)exclusão permeia as práticas pedagógicas inclusivas.

“[...] a gente consegue personalizar a educação e quanto mais a gente oferecer esse tipo de ensino, [...] de forma qualificada e quebrando esse horário fechado, eu acredito que a gente vai garantir mais ainda essa inclusão e uma educação realmente para todos [...].” (RODA DE CONVERSA 3, Participante 3, 2020).

“[...] a gente vai precisar pensar, de fato, uma outra metodologia [...] para poder a gente sair desse modelo mais transmissivo e aí a gente vai conseguir, dar conta dessa diversidade toda [...].” (GESTOR 1, 2020).

O Participante 3 da Roda de Conversa e o Gestor 1 reforçam a perspectiva do uso de outras metodologias e organização do trabalho, como forma de qualificação da ação pedagógica, trazendo a estratégia como favorecedora do apoio ao professor a partir de encaminhamentos que podem surgir a partir desses novos referenciais como por exemplo, a codocência, a mudança na estruturação dos horários de aula e a participação de outros integrantes da equipe nas estratégias planejadas para os alunos, alternativas que reforçam a necessidade de manter a estruturação desse diálogo.

¹⁹ O binômio inclusão/exclusão, não pode ser mais pensado como forma antagônica, onde a exclusão sustenta-se pelo seu contrário, pela sua oposição; onde ser excluído é o antônimo de ser incluído. Incluídos e excluídos fazem parte de uma mesma rede de poder, isto é, excluídos em alguns discursos e incluídos em outras ordens discursivas. (LUNARDI, 2001, p. 3).

5.2.3 Acompanhamento da aprendizagem

O acompanhamento e o olhar cuidadoso sempre estiveram relacionados aos processos educacionais. Pensar as práticas pedagógicas, nessa perspectiva, é compreender que para cumprir a sua finalidade torna-se fundamental que o percurso seja construído com a reflexão necessária, buscando apoio, mudança de rota e reconstrução de caminhos em prol do cumprimento dos objetivos dessas práticas, sob pena de não corresponder ao proposto, fazendo com que inexistam em seus objetivos. Essa dimensão está estreitamente relacionada aos princípios da Pedagogia Inaciana, logo, precisa estar refletida nas práticas dos colégios da RJE, conforme o PEC nos aponta,

Nas escolas da RJE, o papel do professor é mais que o de mediador das aprendizagens, especialmente em tempos de tamanha diversidade de “mediações”. O professor é o profissional que propõe o caminho, apresenta o mapa e acompanha os estudantes, indicando critérios para que a apropriação do conhecimento seja feita de maneira significativa e com valor. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 44).

A perspectiva do cuidado no acompanhamento aparece não só em relação aos alunos, mas também com os demais sujeitos que atuam na comunidade escolar. A educação da Companhia de Jesus “insiste no cuidado e interesse individual com cada pessoa.” (KLEIN, 2015, p. 57). O Gestor 7 enuncia a forma como esse acompanhamento se estrutura.

“[...] É bastante gente da equipe para ter esse olhar individualizado, é muito diálogo, [...] é bem comum nós fazermos uma reunião às quatro, a professora estar junto [...] para conseguir falar bastante desse aluno, entender, o SOE vai trazer o que a família trouxe na reunião, o SOP também vai trazer, mas o que a gente está planejando, o quê que a gente está querendo para esse ano, o quê que a gente está querendo para esse aluno? A professora vai trazer as impressões dela e a Ametista, do AEE, também, fazendo todo esse apoio com muito conhecimento na parte de processos inclusivos.” (GESTOR 7, 2020).

Um conceito da Pedagogia Inaciana que fica fortemente evidenciado nessa prática de acompanhamento é a *Cura Personalis*, o cuidado com a pessoa, uma atenção individualizada que parte do professor, como figura que acompanha e propõe os caminhos para o aluno, mas que também é de toda a equipe com o aluno e com ela mesma.

Apresenta-se também outro aspecto trazido da experiência de Inácio ao fazer os Exercícios Espirituais, que é o cuidado que o orientador dele se posicionava, com discrição e respeito pela sua situação (KLEIN, 2018). Dessa maneira, no diálogo estabelecido com alguns dos gestores, foi possível evidenciar essa prática construída, conforme ilustram as narrativas dos Gestores 8 e 13.

“A gente não costuma rotular os alunos, então, a gente acha também que essa caminhada de cada professor com cada criança ela é muito única e muito especial também.” (GESTOR 8, 2020).

“A minha expectativa com a criança é aquilo que ela dá conta, então, assim o conhecer a criança e o acompanhar, eu acho que esse é um ponto extremamente positivo neste caminhar da criança ela, quando ela se sente segura, e ela, ela percebe que ela é valorizada naquilo, que ela dá conta.” (GESTOR 13, 2020).

Fica marcado também o quanto esse acompanhamento faz parte de um arquétipo de práticas instituídas nas instituições pesquisadas, conforme ressalta o Gestor 12, trazendo-o como forma também de trazer a responsabilidade de cada um na sua atuação.

“A Pedagogia Inaciana ela é muito interessante, Carla, porque ela tem, como uma marca muito forte, a questão do cuidado, e se a gente já cuida, a questão do cuidar ela já nos diferencia, eu acho assim, em termos de educação o cuidado, ele está muito forte, e a busca mesmo de uma reflexão para a ação, que a gente possa se responsabilizar efetivamente pelo aluno que está dentro, se a gente já acolheu é nosso.” (GESTOR, 12, 2020).

Uma das principais ações para o desenvolvimento de um estudante é o acompanhamento. No espaço escolar, de um colégio da RJE, esse acompanhamento tem muitas frentes, pois são muitos profissionais que trabalham para garantir esse olhar individualizado e cuidadoso que potencializa o crescimento pessoal e acadêmico de todos os alunos: o professor, coordenador, orientador, pastoralista, funcionários de apoio, a família, cada um com sua especificidade.

Na Pedagogia Inaciana, o professor adquire destaque como acompanhante do seu aluno, assim como nos Exercícios Espirituais, o orientador assume essa posição àquele que acompanha. Considerando a atitude do professor na construção e mediação das práticas pedagógicas inclusivas para os seus alunos, o acompanhamento nessa perspectiva, carece do envolvimento de todos os profissionais que atuam na instituição e muitas vezes fora dela, pois a conceituação de prática pedagógica que apresentamos só se desenvolve na construção coletiva,

no trabalho em rede, a partir de uma ação consciente e intencional de TODOS. A perspectiva do Gestor 10 sobre a dimensão do acompanhamento das práticas pedagógicas inclusivas do colégio no qual atua, traduz essa questão.

“[...] porque é um trabalho bem, bem amplo assim, essa função do profissional do AEE, à medida que tens que fazer esse levantamento desses estudantes, verificar essas barreiras existentes, buscar alternativas pra eliminação [...] dessas barreiras que se impõem [...] de acessibilidade física, atitudinal, pedagógica, enfim, organizar esse material todo de apoio no sentido de primeiro fazer um estudo de caso, conversar, conhecer essa criança, orientar o professor, fazer modelagem, atendê-lo, então, assim, são muitas, muitas frentes na verdade.” (GESTOR 10, 2020).

O acompanhamento é um desdobramento da responsabilidade e cuidado com os quais as equipes pedagógicas buscam favorecer as práticas instituídas, mesmo com os entraves que muitas vezes interferem nesses processos, como por exemplo, organizar os tempos e espaços para que esse acompanhamento se efetive com a qualidade necessária à garantia das aprendizagens dos alunos.

Na Pedagogia Inaciana, o professor é essencialmente o acompanhante do seu aluno, àquele que lhe fornecerá subsídios para que suas aprendizagens possam acontecer em todos os âmbitos. Aqui visualizamos uma importante atuação dos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e dos profissionais que atuam na gestão do apoio à inclusão nas escolas, de fazer o acompanhamento das crianças e dos professores na reflexão constante sobre as estratégias concebidas para o trabalho, conforme apontam as narrativas do Gestor 10 e do Participante 2 da Roda de Conversa.

“A gente faz reuniões com as professoras, de orientação, em alguns momentos assim, entro na sala de aula, principalmente dos pequenos para fazer a modelagem, para que a professora também tenha modelos assim, de intervenções, de mediações junto a esses estudantes, e com isso, nós vamos organizando essa rotina.” (GESTOR 10, 2020).

“É um trabalho de parceria e eu acho que é um apoio bacana que a gente recebe, um respaldo como eu disse e aí as intervenções, o quê que a gente faz, esse retorno, esse feedback, olha está dando certo dessa forma, não está, isso é muito bom e há um crescimento muito grande e a família se sente amparada e percebe que estamos caminhando da melhor maneira possível, visando o crescimento daquela criança em específico.” (RODA DE CONVERSA 3, Participante 2, 2020).

Esse acompanhamento *da e para* a pessoa, num movimento contínuo de práxis, enuncia o quanto esse olhar para o individual contribui para o

encaminhamento de práticas exitosas, pois favorece o fazer dos professores à medida que esses também são acompanhados em sua ação.

O Gestor 5 aponta o papel do professor em concretizar esse trabalho de inclusão, pois é na sala de aula, ou nos espaços de aprendizagem, cuja atuação é do professor, que as práticas pedagógicas devem acontecer.

“A gente sabe que um aluno de inclusão demanda uma atenção muito específica e isso significa também um tempo maior, então, em sala de aula, o professor fala para um coletivo, mas também tem responsabilidade com aquele aluno, mesmo que ele tenha o suporte do profissional de apoio escolar, [...] o professor tem que parar a aula dele, pra também ir na carteira daquele aluno, pra ver como que ele está acompanhando, então, é claro que tem dias que isso acontece mais, tem dias que não acontece, e dias que acontece menos, mas ele sabe que essa responsabilidade é dele.” (GESTOR 5, 2020).

A narrativa reflete ainda sobre a importância de estratégias para o acompanhamento dos alunos, principalmente àqueles que em algum momento necessitará de atividades diferenciadas no tempo de aula. Esses alunos, muitas vezes, em virtude das demandas comportamentais ou mesmo cognitivas, contam com o apoio de um profissional que interage com os professores para apoiar a dinâmica da sala de aula, o Profissional de Apoio Escolar (PAE), principalmente com as crianças que carecem de uma interação mais individualizada.

Haja visto que, as salas de aula dos colégios pesquisados são numerosas e que todas as crianças precisam ser acompanhadas, de modo que suas aprendizagens possam ser o tempo inteiro avaliadas e retomadas, faz-se necessário uma organização e presença significativa do professor, que é o responsável pela gestão do espaço da sala de aula. No campo da gestão pedagógica, coordenadores e orientadores se colocam como Participantes desse processo nos colégios, buscando estratégias e mobilização das aprendizagens dos alunos. O diálogo, nesse sentido, requer retomadas constantes para a avaliação das estratégias de acompanhamento, considerando o número de alunos e a atuação dos professores.

5.3 GESTÃO EDUCACIONAL

A pesquisa em questão problematiza as práticas pedagógicas a partir de um olhar para além da sala de aula, buscando identificar de que maneira, nos colégios da RJE, os gestores estruturam, participam e acompanham essas práticas, visto que a constituição da inclusão fica muitas vezes atrelada ao professor, pois é quem faz a entrega cotidiana das práticas instituídas aos estudantes no espaço da sala de aula.

Gestão é processo de mobilização e articulação do esforço de pessoas, coletivamente organizadas, de modo a promoverem objetivos comuns, envolvendo a articulação e integração de diferentes elementos necessários a essa realização, inclusive a resolução de impasses, dificuldades e tensões relacionadas comumente a esse processo e esforço. (LUCK, 2014, p. 35).

Em virtude desse aspecto é importante iluminar a reflexão em torno de algumas informações: a) a prática pedagógica se constitui nas escolas a partir de um esforço coletivo, que envolve muitas frentes, pedagógicas e não pedagógicas; b) a prática pedagógica carrega uma intencionalidade que está relacionada com o tipo de formação que a instituição busca oferecer aos seus estudantes; c) a prática pedagógica se dá num movimento dialógico, reflexivo, envolvente, que configura genuinamente à práxis, logo é ação-reflexão-ação, correspondente à dinâmica do PPI; d) é movimento de busca pela formação individual e coletiva, visto que a prática afeta todos os sujeitos que se envolvem e embebem-se delas; e) é algo do devir, é provisória, atende a um objetivo proposto, às insurgências cotidianas.

A partir desse enunciado, importa sinalizar o quão definitivamente a gestão implica, influencia, transforma e colabora ou não para a instituição de certas práticas pedagógicas (VIOTO; VITELINO, 2019). Não há neutralidade nas ações e pensamentos, conseqüentemente, pretende-se evidenciar os papéis que cada um exerce dentro desse contexto, conforme sinalizam os Gestores 2 e 11.

“É importante que a coordenação pedagógica e orientação educacional favoreçam os processos formativos dos professores a partir da troca de práticas.” (Gestor 2, 2020).

“O coordenador tem um papel muito importante no acompanhamento e suporte ao professor. O professor não está sozinho, o aluno é do colégio.” (Gestor 11, 2020).

Os gestores que se apresentam nessa pesquisa como fundantes para a instituição de práticas pedagógicas inclusivas são diretores acadêmicos, coordenadores e orientadores pedagógicos, supervisores dos atendimentos especializados de inclusão, profissionais que em primeira linha alicerçam e direcionam o trabalho dos professores, encorajando ou fragilizando suas percepções.

A partir da imersão na análise dos dados, configurou-se dentro dessa categoria a necessidade de discutir: a percepção e avaliação das práticas pedagógicas inclusivas, dados da Cultura institucional in(ex)cludente e as Políticas institucionais para a inclusão dos alunos, sob a ótica dos gestores educacionais, refletindo a sua atuação no sentido de favorecer a “orquestração das práticas” (CARVALHO, 2014).

5.3.1 Percepção e avaliação das práticas pedagógicas inclusivas

Nesse subitem, revela-se estratégico trazer a percepção dos gestores sobre as práticas pedagógicas inclusivas empreendidas nos colégios pesquisados, favorecendo a avaliação das práticas instituídas, no olhar específico da gestão. De acordo com Sousa (2009, p. 1),

[...] o gestor tem importância estratégica para a comunidade educativa, pois ele deve propiciar um campo aberto para experiências inovadoras no espaço escolar. Para tanto, sua atuação necessita combinar critérios de competência profissional com legitimidade de liderança.

A atuação da gestão diferencia as estratégias e encaminhamentos para a constituição de uma escola inclusiva, sendo referência para os demais profissionais que atuam na esfera do pedagógico.

Nas entrevistas semiestruturadas duas questões foram propostas para os gestores acerca dos encaminhamentos das práticas pedagógicas: Quais as práticas pedagógicas instituídas pelos colégios para a inclusão dos alunos no EFI? De que maneira percebem/avaliam as práticas pedagógicas para a inclusão dos alunos?

Evidencia-se que a maioria dos gestores reconhece que muito já foi modificado e construído em relação às práticas pedagógicas inclusivas nas instituições pesquisadas, no entanto, refletem os desafios e passos a serem dados,

levando em consideração o tamanho de sua comunidade, as barreiras atitudinais e arquitetônicas e a mudança cultural ainda necessária no contexto escolar.

“Então, eu acho que precisa realmente, ter uma equipe muito grande, uma equipe multidisciplinar que pense esse aluno de forma muito concreta mesmo para poder pensar nessas estratégias para ele avançar porque não adianta também a gente está pensando que ele está ali na escola e ele no seu desenvolvimento, no seu processo de aprendizagem ele não avança [...] quê que esse aluno tem para poder avançar, o quê que ele já sabe fazer, o quê que ele pode fazer?” (GESTOR 1, 2020).

“[...] ampliação de pessoas atuando, trabalhando, de uma forma, mais sistemática, porque a escola, sempre que se faz necessário, por exemplo, se temos um aluno que tem algumas questões comportamentais, que está se vendo que há uma necessidade de um apoio, é providenciado esse apoio, e é disponibilizado ao estudante [...]” (GESTOR 10, 2020).

A fala do Gestor 1 demonstra uma preocupação em relação à composição da equipe, em número de pessoas e formação, por traz da perspectiva da formação multidisciplinar. Aqui torna-se importante trazer que as equipes dos colégios são compostas de formas variadas em se tratando de tamanho e formação. Em algumas instituições, o número de pessoas que compõem a equipe de série, apresenta-se insuficiente diante das especificidades do acompanhamento formativo numa instituição da RJE, conforme apontam outros Participantes. No entanto, é importante sinalizar que, o trabalho dos colégios tem o caráter pedagógico, a esfera e foco da atuação são para a garantia das aprendizagens dos alunos nesse contexto. As demandas que ultrapassam esse objetivo precisam ser encaminhadas para os profissionais que acompanham esses alunos fora da escola, entendendo que esses podem também contribuir para as práticas pedagógicas que a escola configura, a partir da interlocução desses profissionais com a equipe pedagógica.

O Gestor 10 enuncia a necessidade de políticas institucionais que antecipem os processos pelos quais as situações de inclusão que chegam à escola possam ser atendidas prontamente, com ações encadeadas e publicadas na coletividade.

“[...] esse número é crescente, e isso envolve toda a estrutura e articulação de uma equipe e, às vezes, como é difícil você cumprir os prazos, às vezes, passa mesmo, você pensa meu Deus, não deu pra ver, a professora fez adaptação porque ela tinha muitas, então, teve uma intercorrência ali, e aí mandou com certo atraso, a gente já atrasa de olhar, então, assim, a gente tem essas dificuldades que se talvez, tivesse um núcleo de inclusão que a gente pudesse distribuir melhor assim, as demandas mesmo [...]” (GESTOR, 5, 2020).

“[...] levar esse assunto cada vez mais à pauta, cada vez mais a discussões, para que se gerem iniciativas, de aprimoramento de ações, eu penso que essa é a principal, e na medida em que eu vejo assim, também, nós começamos e na medida em que vai sendo necessário serviços, também vai sendo ampliado com outros profissionais que venham a contribuir no atendimento desses estudantes.” (GESTOR 10, 2020).

A fala do Gestor 5 faz referência à sistematização e organização das práticas de modo que as intercorrências do dia a dia não desfavoreçam o atendimento de alguma demanda destinada ao aluno. Outro ponto que pode ser ressaltado nessa fala é a necessidade de se distribuir os papéis na equipe, de modo que os processos sejam mais bem estruturados. O Gestor 10 compreende que a escola vem suprimindo as demandas de disponibilização das equipes, sempre que há necessidade, no entanto infere-se, a partir da sinalização de ampliação de pessoal, que um planejamento antecipado em relação às necessidades da composição da equipe, pode apoiar às práticas, visto que favorece o empreendimento precoce do apoio para o estudante.

Os referenciais apontados pelos gestores são complementares no modo que refletem à necessidade da ampliação da equipe, enquanto prática que garanta a inclusão dos alunos com maior eficiência, pois observa-se que o número de alunos que necessitam de algum apoio diferenciado tem aumentado nos últimos anos, o que reforçaria essa demanda.

É importante favorecer a discussão sobre que olhar especializado está sendo requerido pelos gestores na escola, em nossa avaliação. Se entendemos que o papel da escola é de apropriação de conhecimentos e bens culturais que a humanidade construiu, a avaliação das possibilidades de aprendizagem de cada aluno não caberia ao professor e demais integrantes da equipe pedagógica? A gestão, aqui na esfera pedagógica, deve implementar políticas, ressignificar práticas e reconstruir culturas inclusivas (SANTOS, 2007), pois o gestor é o articulador e qualifica toda a equipe a fim de buscar alternativas para oportunizar as aprendizagens dos alunos.

Outro aspecto bastante reproduzido pelos gestores em relação às práticas pedagógicas inclusivas é a formação. Essa, embora muitas vezes colocada como necessidade para os professores, surge em algumas narrativas como essencial para toda a equipe, incluindo a gestão.

“E, formação também, de professor, principalmente em relação às atividades, os planejamentos, não, atividades impressas, eu digo, mas, enfim, propostas que sejam pensadas de forma, que alcancem aquele aluno especificamente, então, eu tenho mais inquietações, que qualquer outra coisa.” (GESTOR 1, 2020).

“A formação precisa ser estendida a todos, pois não há receitas ou manuais.” (Gestor 11, 2020).

“[...] fundamental que a gente tenha formação nisso, a grande maioria dos cursos de formação de professores nunca foi voltada para esse tipo de trabalho, então, assim, nós temos excelentes professores que têm um feeling muito grande para lidar, mas eu acho que a gente, cada vez mais a gente tem que formar.” (GESTOR 13, 2020).

“[...] a gente precisa investir em formação para a inclusão, não é apresentar os casos de inclusão aos professores, é apresentar os casos de inclusão e dizer, olha esse aqui a gente vai ter que ter o cuidado por causa disso aqui.” (GESTOR 3, 2020).

“Eu acho a questão da formação, sabe Carla, ela é fundamental, e a gente, vem com essa ideia sempre, de um intercâmbio entre as escolas que já têm essa prática, sabe? Assim, de momentos de discussão, como eu estava te dizendo, isso tem acontecido, à medida que as demandas vão surgindo, à medida que a gente tem esses tempos disponibilizados para isso, vêm aproveitando isso, mas eu acho que precisa de ser ampliado [...].” (GESTOR 14, 2020).

Baseado na análise das narrativas dos gestores é possível empreender, principalmente no que referem os gestores 1, 11 13, que a formação é algo que precisa ser estruturada para que os professores também possam estar instrumentalizados a oferecerem aos alunos estratégias mais eficazes às suas aprendizagens, pois não basta apenas o “feeling” que alguns demonstram ter no trabalho com crianças que apresentam alguma demanda específica e para que as práticas pedagógicas se efetivem, contemplando a excelência acadêmica que os colégios pesquisados propõem.

Refletindo, pois, a partir da gênese do conceito apresentado nesse trabalho, onde prática pedagógica pressupõe a participação de todos os atores da comunidade escolar, as falas dos Gestores 3 e 14 dão conta de trazer a perspectiva da formação como algo que é extensiva à todas as pessoas da escola e, principalmente, ressaltam o papel do gestor para o empreendimento dessa formação. Entendendo que os gestores em questão são os que atuam nos serviços especializados de inclusão e na orientação ou coordenação pedagógica, compreende-se que é papel desses atores promoverem a formação de suas equipes

no exercício da profissão e o encadeamento das ações pedagógicas está intrinsecamente relacionado ao gestor.

O foco seria agora a questão pedagógica, na qual o gestor escolar torna-se responsável, junto com toda a comunidade escolar, pelo projeto educativo da escola. A gestão escolar pressupõe participação de todos os segmentos da comunidade escolar no gerenciamento da instituição. (HATTGE, 2011, p. 137).

O Gestor 12 leva ao entendimento do que deveria ser visualizado por todos os gestores nos encaminhamentos que fazem às suas equipes. A diferença entre os professores existe e não se pode negar que cada um compreende os aspectos relativos às práticas pedagógicas inclusivas a partir dos seus referenciais pessoais, culturais e formativos.

“A gente precisa entender que do mesmo jeito que essa diversidade, que essa diferença existe para os alunos vai existir para a composição dos profissionais na escola, então, que a gente aceite isso, entendeu? E, os grupos não são diversos? A gente não tem lá quinze professores, dezessete professores? Então, que a gente consiga administrar na pluralidade dessas pessoas o que a gente precisa oferecer para os nossos alunos, eu acho que a gente já vai fazer uma grande diferença se a gente conseguir fazer isso.” (GESTOR 12, 2020).

É papel dos gestores, fazerem as adaptações necessárias a fim de que todos possam acessar de forma equânime as diretrizes do trabalho pedagógico, sob pena de, não alcançando a todos, o trabalho não se concretize. Espaços de compartilhamento de saberes e de formação comungam com a ideia de que tornar explícito para a equipe qual o propósito de educação inclusiva sob quais parâmetros se respaldam as práticas pedagógicas contribuem para o alcance dos objetivos a serem alcançados e a estruturação de políticas institucionais acessíveis à toda a comunidade.

5.3.2 Cultura institucional in(excludente)

Suscitar alguns elementos em relação à cultura escolar, compreendendo que as práticas pedagógicas também são constituídas a partir da interação dos princípios e valores que regem as instituições, torna-se fundamental para entender como se organizam as práticas pedagógicas. Esses elementos que constituiriam a cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os seus

discursos, as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas alicerçadas no comportamento que se consolidam por um certo período.

A cultura está presente em todas as ações do cotidiano escolar, na interação entre os atores que agem nesse ambiente e influenciam as escolhas que são feitas nesse universo, entendendo que,

[...] a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não. (SILVA, 2006, p. 206).

Silva (2006) salienta que a escola é mobilizada pelas determinações externas, que incluem as políticas públicas que regulamentam o seu funcionamento, os anseios e lutas da sociedade, sendo um espaço de representação e de consolidação daquilo que todas essas esferas traduzem. Sabemos que esse movimento é conflitivo e tensiona, inclusive, a função da escola atualmente.

Quando fazemos referência à prática pedagógica inclusiva numa instituição escolar, entendemos que um dos aspectos a serem considerados na organização das práticas pedagógicas é a cultura que circunda esse espaço. Carvalho (2014), aponta que devemos considerar quatro níveis da realidade educacional quando fazemos referência à educação inclusiva, um deles é o *nível mesossociológico*, que prevê avaliar a instituição escolar nas dimensões culturais, políticas e práticas, identificando no perfil institucional as características excludentes ou inclusivas em relação aos alunos que apresentam diferenças no seu desenvolvimento.

“Então, o que nós identificamos que a inclusão, ela é social e cultural então, se modifica a partir de ações, se modifica a partir do exercício, a partir de uma prática e aí a gente começa esse trabalho, desenvolve esse trabalho sempre pensando nesse exercício, nessa prática colaborativa onde o, nós temos muito cuidado de não invadir o espaço do outro, mas sempre trazer possibilidades da interação e das reflexões a partir desse contexto.”
(GESTOR 15, 2020).

O Gestor 15 dá conta de expressar que a cultura pode se criar, se modificar, se constituir a partir do reconhecimento das estruturas que existem e necessitam dessa mudança. Dessa maneira, todos são estimulados a examinar as crenças e

valores que cultuam, de modo a reconstruir a comunidade escolar, levando à geração de valores que reconhecem a diferença.

Analisar o perfil da escola em relação às práticas que realiza no seu cotidiano é compreender que, como instituição de referência da sociedade, a escola vem reproduzindo modelos sociais de segregação, competição, promovendo práticas que dão conta de um olhar homogeneizado em relação aos alunos ao longo de muitos anos, e que, uma mudança de paradigma requer, para além dos discursos, ações que configurem essa mudança.

Para que uma escola se torne inclusiva, deverá haver o reconhecimento de que alguns alunos necessitarão mais de que outros de ajudas e apoios diversos para alcançar o sucesso de sua escolarização. Essa postura representa uma mudança na cultura escolar. Pois, sem a organização de um ambiente mais favorável ao atendimento das necessidades dos alunos que precisam de estratégias e técnicas diferenciadas para aprender, qualquer proposta de Educação Inclusiva não passa de retórica ou discurso político. (GLAT; BLANCO, 2007, p. 28).

Na interação com os Participantes da pesquisa ficou evidente que existe a percepção de que uma mudança cultural está acontecendo nas escolas da Rede Jesuíta de Educação. Em algumas instituições, em passos mais apressados; em outras, com passos mais cautelosos, mas a compreensão dessa necessidade em relação aos processos de inclusão é notória, haja visto que esse movimento acontece ao passo que os alunos estão chegando às instituições, logo as respostas precisam se apresentar na urgência das demandas. O Gestor 4 e o Participante 4 da Roda de Conversa ilustram esse fazer nas narrativas a seguir.

"[...] porque não é uma questão só de formação técnica, mas é de cultura mesmo, de que você pode olhar para esse outro com esse olhar sensível e dizer assim, quais são as potencialidades? Até onde ele pode chegar? Então, o meu compromisso é fazer com que ele chegue até onde ele pode chegar." (GESTOR 4, 2020)

"A gente tem que, tem que dar aula para a diversidade, é difícil, é desafiador! Então, muita gente entra para essa zona de conforto! Porque é difícil. Então é uma questão de desmistificar uma cultura também, entendeu?" (RODA DE CONVERSA 3, Participante 4, 2020).

Se o apelo à renovação da cultura é latente nas instituições, os mecanismos de regulação dos processos de inclusão, as políticas públicas não dão conta de compreender que o cotidiano da escola é muito mais diverso e sensível do que se

pode desenhar nas normatizações previstas, pois para além das estruturas arquitetônicas, existem pessoas, que trazem consigo seus aportes culturais, formativos e existenciais e que a ação desses indivíduos, nem sempre se alia ao que as instituições vêm discutindo no tempo esperado, pois requer, muitas vezes, mudanças nos próprios modelos de compreensão da realidade.

As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano [...] que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta. (NÓVOA, 1998, p. 16).

Todavia, existe a necessidade de, ao longo de um tempo, se pensar essa organização que, historicamente, se modifica de forma lenta. A inclusão requer uma reestruturação da natureza das escolas. Pensar a educação inclusiva é considerar uma nova cultura escolar que visa desenvolver respostas educativas que proporcionem a aprendizagem de todos os alunos (GLAT; BLANCO, 2007). Para isso são necessários novos modelos de atendimento, através de ações de todas as instâncias da escola, de forma interdependente, que se efetivem e deem continuidade aos processos, provocando uma mudança na cultura onde se entende que a diferença é inquestionável, mas a maneira como devemos construir as práticas pedagógicas inclusivas precisam dialogar com o binômio (in)exclusão, de modo que a forma como se efetivam não ressalte a relação entre normalidade e anormalidade, conforme aponta a autora.

[...] a escola, entendida como instituição normalizadora, olha para essa diferença com o firme propósito de apagá-la, de torná-la algo indesejável devido ao seu caráter de anormalidade e de estranheza. Tanto a escola frisa o lugar do indesejado que acaba definindo o padrão desejável que servirá de referencial e de modelo de comparação entre aqueles ditos “normais” e aqueles ditos “anormais”. (LOPES, 2007, p. 21).

A cultura de uma instituição está estreitamente ligada às concepções e intencionalidades que divulga na sua comunidade a partir das lideranças, da provocação formativa e o acompanhamento que realiza, pois, está intimamente ligada com aquilo que se comunica com as ações e investimentos que são realizados.

Cultura Institucional é o conjunto de regras, normas e valores defendidos por uma instituição. Sua cultura representa, neste sentido, tudo aquilo que expressa: palavras, documentos, práticas; entre outros; o seu pensar acerca da prática social à qual se propõe (BOOTH; AINSCOW, 2002).

Nesse sentido, refletir sobre a constituição de uma escola inclusiva é analisar as práticas pedagógicas que se configuram nesse movimento de mudança paradigmática e cultural nos espaços das escolas, pois pensando em apoiar a construção de uma cultura inclusiva podemos desconsiderar princípios fundamentais de equidade. Por isso, a práxis é fundamental; pensar as ações no contexto e na ação, trazendo a reflexão e avaliação das propostas é agir com o discernimento necessário que esse investimento seja fecundo. É pensar as práticas, fazendo analogia com o PPI, numa relação profícua e dialética, pois não é fácil mudar um paradigma, conforme apontam os Gestores 1 e 15.

“[...] não é desligar e ligar, mudar o modelo não é fácil porque existe uma cultura já muito forte, existe um paradigma, um conceito ali que está, uma concepção que está enraizada, enfim, dificulta muito para que a gente, a gente até tenta fazer, mas quando você vai, na essência de fato, você percebe que não existe uma mudança assim consistente. É mais aparato do que qualquer outra coisa.” (GESTOR 1, 2020).

“[...] a inclusão ela só vai mudar num ambiente cultural ela não muda com uma perspectiva de imposição. Então, é justamente compreendendo, a gente tem muita clareza de que essa imposição não vai alterar e modificar uma estrutura.” (Gestor 15, 2020).

“[...] a gente identifica muito essa, essa cultura da Licenciatura e da Pedagogia, você está sendo formado para assumir uma turma, então, a gente tem professores que passaram por esse processo e que a gente vai desconstruindo essa ideia. Então, quando ele pensa assim, mas como que eu vou trabalhar com trinta e quatro alunos, mais um com deficiência e a gente tem que romper com essa soma, não são trinta e quatro alunos mais um, são trinta e cinco alunos.” (Gestor 15, 2020).

Na narrativa seguinte, trazida pelo Gestor 12, fica explícita a importância de envolvermos todos os sujeitos da escola nessa conversa, priorizando a compreensão de que mesmo que a bagagem formativa e experiência profissional não deem conta de compreender os artefatos imprescindíveis para o trabalho com uma criança com deficiência ou transtorno de aprendizagem, não é possível estar isento de uma busca que é coletiva, mas também individual, numa instituição educativa. Principalmente se falamos de unidades de ensino que trazem na gênese da sua identidade a inclusão, no aspecto mais amplo da palavra, mas também em relação às individualidades, no que tange às aprendizagens.

“[...] todo o professor que trabalha no Colégio C ele pode ser mais, ou menos envolvido com essas propostas de trabalho, mas ele sabe se ele tem

alguma experiência, nem que seja de observação, e no que diz respeito à inclusão, não é opcional falar em inclusão, sabe?” (GESTOR 12, 2020).

Outro aspecto evidenciado nas entrevistas foi o perfil dos educadores em relação às crianças com deficiência ou transtornos. Fica evidente que, nas instituições, a escolha pelas turmas que receberão os alunos com alguma demanda específica seja a turma de algum professor que tenha uma sensibilidade maior às situações, delegando muitas vezes a um grupo da equipe o papel de professor especializado, por revelarem um olhar de acolhimento às demandas. Embora perceba-se que a escolha tem a intenção de receber com maior segurança às crianças e famílias, no entendimento da gestão, acaba não oportunizando o crescimento profissional de outras pessoas a partir da experiência com outras formas de conceber a relação ensino-aprendizagem. Essa atitude acaba reforçando uma cultura que precisa prescrever.

A fala do Gestor 8 revela esse aspecto, que surgiu em todas as instituições pesquisadas e se complementa com a narrativa do Gestor 6.

“A gente escolhe uma professora que já tenha esse perfil mais acolhedor pra trabalhar com alunos com necessidades especiais, porque a gente sabe também que tem que ter um olhar diferenciado, tem que ter um jeito mais acolhedor pra trabalhar com essas crianças, tem que ter essa empatia, tem que ter esse olhar humano porque não tem receitas como a gente falava, não tem um guia, um manual de orientações, nenhum deles vem com manual, com um guia didático que a gente diga vá por aqui que tudo vai dar certo, não existe.” (GESTOR 8, 2020).

“[...] se a inclusão ela é para todos e para qualquer um, então, todo mundo tem que estar pronto, mas Esmeralda, eu não sei se a pandemia está fazendo isso também comigo, está me ajudando a ter um pouco mais de reflexão, tem gente que é mais sensível sim, tem gente que tem mais apressado.” (GESTOR 6, 2020).

Tendo em vista esse modelo estabelecido, entendendo que os alunos que apresentam alguma demanda vão requerer um planejamento e intervenções mais individualizadas, essa prática pode gerar nas equipes o entendimento de que existem professores especializados e outros não, o que mais uma vez estabelece uma prática pedagógica resultante de um pensamento que não estrutura a inclusão como algo que é inerente à cultura escolar, logo precisa ser um trabalho acolhido e apoiado por todos os atores.

Uma instituição com a identidade inacciana, cujos valores são vivenciados no dia a dia, precisa investir na redefinição das práticas, pensando nos novos

paradigmas que uma educação inclusiva requer e para que haja efetivação dessas práticas. Antes, e principalmente os atores que protagonizam essas práticas, precisam ser alterados pela formação humana e acadêmica que as instituições oferecem a fim de desvincular concepções inculcadas no contexto de formação e experiências já vivenciadas que cunham experiências elitistas e homogeneizadoras.

5.3.3 Políticas institucionais

A partir da reflexão sobre os dados da pesquisa, observa-se com frequência, na fala dos gestores e professores, a necessidade de existirem políticas de inclusão institucionalizadas, não no sentido de inexistirem diretrizes para esse trabalho, mas de que precisam de acréscimos e de uma divulgação plena dos processos, a fim de que toda a comunidade possa ter os encaminhamentos sistematizados, conforme elucida o Participante 1 da Roda de conversa.

“[...] eu percebo que da parte da gestão, [...] cai na mão de cada um. Na hora que a gente vai ver realmente a diferença sendo feita é impossível um núcleo, ou uma gestão que está num nível hierárquico maior, garantir que os braços ali da escola, vão, por exemplo, ter a mesma concepção de inclusão, ter a mesma visão, então, eu acho que pode expandir, pode aumentar, mas ainda vai depender de cada um.” (RODA DE CONVERSA 3, Participante 1, 2020).

Sabe-se que como documento norteador das intencionalidades da escola, o Projeto Político Pedagógico apresenta os referenciais que respaldam o fazer das escolas. No entanto, as práticas pedagógicas se configuram como os desdobramentos organizados para dar conta das demandas pedagógicas. No caso das práticas pedagógicas inclusivas, estas são escolhas que envolvem as finalidades explícitas nesses documentos e os processos que balizam sua estruturação. No caso das instituições da RJE, a Pedagogia Inaciana compõe esses projetos e toda a equipe pedagógica tem acesso a esse referencial, conforme aponta o Gestor 2.

“Todos os profissionais da escola precisam ter clareza e aprofundar o olhar para os pilares da Pedagogia Inaciana, a fim de trazer essa inspiração para as práticas cotidianas.” (GESTOR 2, 2020).

É importante ressaltar que os parâmetros, diretrizes, fundamentos que detalham os procedimentos relativos ao acolhimento das crianças, aqui,

especificamente, àquelas que apresentam alguma deficiência ou transtorno de aprendizagem precisam ser comunicados a todos e acompanhados de perto pela gestão, na sua atuação específica, sob pena de inexistência desse acompanhamento se constatarem formas diversas de atuação na mesma instituição, dadas a partir da compreensão particular do gestor ou professor, o que está explícito na narrativa do Gestor 11.

“É necessário que exista um alinhamento de práticas de um ano para o outro para que a criança possa ter o acompanhamento devido no seu processo de aprendizagem.” (GESTOR 11, 2020).

Muitas vezes, mesmo que a intenção da gestão seja implementar processos que garantam oportunidades para todos os alunos, considerando suas individualidades, pode acontecer de se resvalar na percepção e entendimento de um membro da equipe, e ganhar uma conotação diferente do propósito ao qual foi instituída.

“[...] o coordenador também não pode mudar esses processos, se ele mudar ele tem que responder por essa mudança, mas não é uma resposta em que ele possa se justificar pelo que ele acha, não tem lugar pra achômetro [...] numa história institucional, porque o que a Pedagogia Inaciana propõe não é discutível, e se você acha que é discutível você não pode ficar na escola porque está posto, sabe?” (GESTOR 12, 2020).

“Às vezes, acontece, por exemplo, do aluno ter atendimento muito intenso numa série e noutra série desaparece esse atendimento, noutra série ele volta a existir, sempre esse oposto, mas então, ele não precisou nesse tempo? Que que aconteceu nesse tempo? Foi o Divino Espírito Santo que apareceu? Não! Tem a ver com a coordenação também, como a forma como ela entende o atendimento.” (GESTOR 12, 2020).

As narrativas do Gestor 12 tensionam os riscos que a instituição vivencia quando não se garante que as diretrizes para o trabalho de inclusão sejam uníssonas, sob pena das atitudes dos atores que acompanham esses processos prejudiquem o desenvolvimento dos alunos. As políticas instituídas para o trabalho de inclusão nas escolas não podem ser particularizadas pelo olhar do gestor ou outro membro da equipe. O que se deve avaliar é o processo dos alunos, em detrimento de um olhar muito criterioso de toda a equipe, de modo a garantir a permanência das estratégias de apoio às aprendizagens de todos àqueles que necessitam de um olhar mais personalizado sobre os seus processos, ao longo de sua caminhada na instituição educativa.

Essas políticas precisam passar por constante visitação e atualização, de modo que abarquem as demandas que surgem da prática, das ações cotidianas no espaço da escola, conclamando a todos os atores a participarem desse movimento de problematização do que é ou não efetivo como alinhamento institucional para que a escola possa se fortalecer como inclusiva.

5.4 GESTÃO DA SALA DE AULA

Emerge da discussão das Rodas de conversa, principalmente, trazer as questões inerentes à sala de aula e a essa gestão que é empreendida pelo professor, pois foram esses os atores que protagonizaram esses momentos de discussão. Essa gestão, que ocorre no espaço micro da escola, assume grande importância e revela a efetividade de todo o trabalho pedagógico, quando concretizadas as práticas pedagógicas, observando a multiplicidade de fatores que a envolvem e as intencionalidades para as quais foram projetadas.

O professor na sala de aula é, portanto, figura central que desempenha importantíssimo papel de mediar, articular, mobilizar, liderar, coordenar processos sociais e interações, de modo a canalizar e desenvolver talentos humanos em processo de aprendizagem, pelos quais os alunos aprendem a apropriar-se do conhecimento, a conhecer o mundo e a compreender-se em atuação nesse mundo, a ser capazes de resolver problemas de forma participativa, ética e crítica. (LUCK, 2014, p. 43).

As práticas pedagógicas para a inclusão dos alunos só acontecerão se o professor, no exercício do seu papel de gestor das aprendizagens, conseguir articular todas as intenções que foram discutidas por toda a equipe, nos processos de organização das práticas pedagógicas inclusivas. É um trabalho que envolve múltiplos fatores, mas destaca-se o perfil pessoal de acolhimento às demandas e à formação profissional, compreendendo que para dar conta da heterogeneidade das salas de aula o professor precisa, para além da experiência, articular saberes que favorecerão em maior ou menor escala a sua atuação.

Para isso, o apoio de toda a equipe precisa estabelecer um diálogo muito próximo em relação ao desenvolvimento e acompanhamento dessas práticas e desses sujeitos, de modo a interagir com a reflexão devida para que os caminhos

possam se reconfigurar, sempre que necessário, a fim de que os propósitos instituídos sejam alcançados.

O professor, muitas vezes, relata a solidão que vivencia nos momentos de execução das práticas, sendo importante garantir um espaço institucionalizado com a permanente discussão do trabalho pedagógico, garantindo que se estude aprendizagem e desenvolvimento humano. Segundo Nóvoa (2003) “A organização das situações de aprendizagem, a progressão dos alunos ou a concepção de dispositivos de diferenciação pedagógica são tarefas muito complexas. Ensinar só é fácil para quem nunca entrou numa sala de aula.”

Nesse sentido, os professores trouxeram os aspectos que apoiam a execução das práticas no contexto das instituições onde atuam, que se revelam na interação com outras práticas e na interlocução com outros que possam trazer devolutivas sobre a sua atuação, como destacam os Participantes 2, 3 e 4 da Roda de conversa.

“[...] quando a gente tem momentos de troca de prática, de observações de casos, de situações que deram certo abre o nosso horizonte, a gente consegue ver para além daquilo que a gente está acostumado a fazer.” (RODA DE CONVERSA 3, Participante 2, 2020).

“[...] tem algumas questões que a gente não vai conseguir olhar que é o outro que vai olhar para a gente e vai trazer essa observação, então, essa ideia da parceria, da troca, do estar junto de, eu concordo, é fundamental.” (RODA DE CONVERSA 3, Participante 3, 2020).

“[...] nos ajuda a estudar, a pesquisar, a correr atrás, porque não tem receitinha nenhuma, é um Kinder Ovo mesmo, cada dia uma surpresinha diferente, e então, coletivo que ela fala.” (RODA DE CONVERSA 3, Participante 4, 2020).

Os aspectos evidenciados na roda de conversa dão conta de demonstrar o quanto o apoio da equipe, favorece os processos de formação, e são cruciais para o fazer pedagógico, dando pistas sobre as rotas a serem desenhadas em prol do objetivo primordial da escola.

Desenha-se o quanto o trabalho em Rede pode ser fundamental, mesmo no nível dos colégios, as trocas de experiências, de práticas pedagógicas, estudos de caso, olhares outros a partir de referenciais humanos e refletido na práxis, fazem a diferença numa instituição que busca no trabalho coletivo a excelência no trabalho pedagógico.

Os desafios, no entanto, são grandiosos por vários contextos que se apresentam no cotidiano escolar e, muitas vezes, a não compreensão dos processos que acontecem nesse micro espaço, desfavorecem o empreendimento de novas práticas, conforme aponta a narrativa do Participante 3 da Roda de Conversa.

“[...] porque mais do que entender o contexto de uma necessidade especial, é entender o contexto de uma sala de aula porque nós encontramos profissionais extremamente competentes, mas que, às vezes, não compreendem o que é estar numa sala de aula, então, isso também é um fator importante que eu vejo.” (RODA DE CONVERSA 3, Participante 3, 2020).

Esse professor destaca um aspecto que frequentemente emerge nas discussões com outros professores, que é o fato da equipe, que muitas vezes apoia os processos de inclusão nas escolas, não se darem conta das especificidades do espaço da sala de aula e da multiplicidade de fatores que norteiam o fazer dentro dela, não se configurando um apoio verdadeiro para o docente e um entrave na compreensão das demandas que ocorrem nesse espaço.

Luck (2014) aponta que para ser um bom professor, algumas competências de gestão precisam ser desenvolvidas para a atuação específica na sala de aula. Essas envolvem um conjunto de dimensões do processo ensino-aprendizagem, são elas:

[...] visão estratégica sobre o trabalho pedagógico; liderança estimuladora da aplicação da atenção e energia dos alunos nas atividades de aprendizagem; organização e implementação de experiências de aprendizagem ativas, estimuladoras e mobilizadoras de processos mentais dos alunos; variação das situações de estímulo à aprendizagem; organização do contexto conceitual de aprendizagem; integração lógica e psicológica de conteúdo, criação de ritmo de atividade e bom aproveitamento do tempo, adoção de métodos ativos e interativos de promoção da aprendizagem, realização de exercícios de resolução de problemas e aplicação das aprendizagens, práticas de revisão e reforço da aprendizagem, dentre outros. (LUCK, 2014, p. 47).

As competências de gestão de um professor são incontáveis, algumas delas são propostas pela autora, no entanto existem desdobramentos no espaço singular que se configura como sala de aula. Tendo em vista a quantidade de vieses pelos quais as práticas pedagógicas se imbricam, a responsabilidade que o professor precisa ter no cumprimento da sua atuação é bastante elevada, considerando que esses e outros elementos compõem as possibilidades dessa atuação que prevê muitas frentes, configurando esse aspecto uma das preocupações da gestão dos

colégios pesquisados, que entendem que esse fazer ocupa tempo e energia desses profissionais de tal modo que demanda uma atenção em relação a esse cuidado que precisa se configurar, apoiando e acompanhando esses profissionais. Aqui se configura o olhar específico que as instituições inspiradas na Pedagogia Inaciana exercem sobre suas equipes.

Entender o papel de liderança do professor, nesse contexto, é potencial para que se articulem as condições humanas e materiais, de modo que a sala de aula se torne um lugar de aprendizagem para todos os alunos, instituindo uma comunidade verdadeiramente de aprendizagem.

Esse papel de gestor que desempenha o professor se alinha com outras que compõem a equipe pedagógica da escola, possibilitando os encontros necessários para os ajustes e encaminhamentos das práticas pedagógicas no contexto da gestão e na especificidade da sala de aula.

5.4.1 Percepção e avaliação das práticas pedagógicas inclusivas

Os professores, a partir da interação com os alunos e equipes de trabalho, percebem as práticas que vêm sendo instituídas e trazem à sua percepção sobre essa organização e refletem a partir da atuação alguns elementos que precisam ser pensados com a gestão dos colégios, pois podem se configurar entraves na execução das práticas pedagógicas.

Esses profissionais têm a responsabilidade de concretizar as intencionalidades sobre as quais se organizam as práticas pedagógicas, logo ao colocar em prática os planejamentos e atividades pensadas e discutidas no âmbito das equipes com as quais trabalham, têm a percepção de como se articulam as instâncias de atuação de cada profissional e avaliam se a entrega que precisa ser feita alcança o seu objetivo final.

Tendo no horizonte o acontecimento desse movimento de reflexão sobre os processos e experiências que vêm sendo constituídas, algumas demandas emergem.

“[...] , mas ainda fica muito no professor como a Turmalina falou [...] na fala das colegas [...] como vamos ajudar a professora, então, fica, aquele apoio e o que a gente falava antes, parece que o professor é que não está dando conta daquilo ali, então, se a gente precisa trabalhar em rede a gente não precisa apagar os incêndios, é um aluno e a gente recebe alunos que têm demanda, então, a gente precisa dessa estrutura [...].” (RODA DE CONVERSA 2, Participante 5, 2020).

Na narrativa do Participante 5 da Roda de conversa, aparece o desconforto do professor ao visualizar que as práticas instituídas não dão conta de atender à realidade e que isso acaba resvalando no seu fazer, como se fosse algo em que sua atuação não consegue controlar, necessitando de uma ajuda expressa de outro profissional no contexto da sala de aula. Por outro lado, o fazer pedagógico prescinde da atuação de muitos atores do ambiente escolar, e que a depender da demanda que insurge essas intervenções externas serão mais constantes ou não, e, esse movimento, independe da competência do professor.

“Às vezes, esse vazio é mais presente porque a gente recebe uma criança que a gente não entende do diagnóstico, se a gente não entende do diagnóstico dessa criança como é que a gente vai trabalhar com ela? Como é que a gente vai fazer as intervenções? Como é que a gente vai entender essa criança e quais são os passos que nós professores vamos dar para que essa criança possa evoluir?” (RODA DE CONVERSA 1, Participante 1, 2020).

Outro ponto que aparece é em relação à compreensão dos professores, de que eles precisam entender os diagnósticos para que possam determinar as intervenções que precisarão ser estruturadas, para atender às especificidades da criança, conforme fica explícito na narrativa do Participante 1 da Roda de Conversa. Na verdade, ressalta-se a necessidade de controle das situações para que possa atuar com maior assertividade. No entanto, cabe a reflexão de que para além do que está descrito nos laudos e prescrições que muitas vezes chegam à escola, cabe uma avaliação da equipe em relação às particularidades de cada aluno que se revela muito mais do que àquilo que se apresenta nesses documentos. É responsabilidade da escola responder pelas aprendizagens das crianças e mobilizar estratégias para essa finalidade, buscando, inclusive, referenciais que possam apoiar a construção de novas práticas pedagógicas, conforme as autoras a seguir explicitam.

[...] a inclusão nos exige olhar e perceber os alunos com os quais estamos trabalhando. Isto implica não só conhecer as especificidades dos sujeitos relacionadas à sua deficiência, mas também compreendê-los a partir de suas identidades e subjetividades. E estas não podem ser representadas antecipadamente apenas a partir da deficiência, pois não têm uma única forma de tradução. É preciso, portanto, considerar que os alunos possuem, além de uma deficiência, outras identidades que precisamos conhecer para investir pedagogicamente desenvolvendo e construindo aprendizagens. (KLEIN; PORVIN, 2015, n.p.).

Uma inquietação recorrente nas conversas com os professores foi o tensionamento entre incluir e excluir, onde apontam questões vivenciadas na interação com as práticas que vêm sendo constituídas, que são sinalizadas nas narrativas dos Participantes 3 e 5 das Rodas de conversa.

“É uma linha muito tênue entre a atitude que você vai ter, que vai fazer com que a criança se sinta incluída, ou talvez a mesma atitude na medida diferente ou no tempo errado vai reforçar a exclusão [...]” (RODA DE CONVERSA 2, Participante 3, 2020).

“[...] eu acho que o que a gente faz muito mais é adaptar do que incluir porque a inclusão pressupõe uma participação que, às vezes, aquele aluno não tem condições de fazer dentro do grupo de fato [...]” (RODA DE CONVERSA 2, Participante 5, 2020).

Alertar sobre os processos que levam à inclusão ou exclusão dos alunos é indispensável, pois sabemos que esses movimentos estão ligados, ocorrendo simultaneamente, logo um olhar reflexivo sobre as práticas e comportamentos de toda a comunidade educativa é essencial. Segundo Klein (2010) “a condição para estar dentro dos espaços ditos de inclusão, possibilita que o sujeito vivencie ao mesmo tempo posições de exclusão.” Dessa forma, é preciso que toda a equipe esteja atenta, verificando de que maneira a inclusão pode ser alavancada, em detrimento dos movimentos que levam à exclusão.

As narrativas dos Participantes 2, 3 e 5 das Rodas de conversa trazem à tona questões que ocorrem na implementação das práticas pedagógicas inclusivas, mas que podem ser redimensionadas para outros âmbitos de atuação. O trabalho com o humano requer uma estrutura que abarque as possíveis respostas dadas no entendimento de que nem sempre o planejado será atingido na sua totalidade e a práxis converge para a enunciação de novas propostas a partir da reflexão provocada pela experiência, evocando uma outra ação. É a vivência do PPI no cotidiano.

“[...] enquanto educadora, para mim existe um vazio, eu sei que assim, eu corro atrás, eu, a gente procura, estuda, procura se instrumentalizar, mas quando a gente vai para a prática eu acho que fica muito distante a instrumentalização com a prática, para mim existe um, um vácuo.” (RODA DE CONVERSA 1, Participante 2, 2020).

“Cada caminho que você vai trilhar também é único! E aí tem momentos que você se sente extremamente feliz e contemplada, outros não, aí dá

esse vazio, dá essa angústia [...]” (RODA DE CONVERSA 1, Participante 5, 2020).

“[...] uma vez que eu inicio a minha aula eu não tenho mais tempo, eu só tenho cinquenta minutos! Acaba sobrando quase nada para esses meninos de inclusão, e aí a gente também acaba delegando a nossa responsabilidade para a pessoa que acompanha esses meninos e isso me incomoda também dentro da sala de aula.” (RODA DE CONVERSA 1, Participante 3, 2020).

A lógica dos horários formatados também se constitui a partir de algumas narrativas, aqui contemplada no que destacou o Participante 3, como empecilho na atuação com os alunos que requerem um atendimento mais específico, ficando o Profissional de Apoio Escolar (PAE) como responsável por esse aluno. Sobre esse aspecto, mais uma vez torna-se imprescindível avaliar as estratégias desenvolvidas para essa atuação, visto que, algumas proposições em relação à organização dos tempos dentro dos colégios, embora discutidas como possibilidade de revisão, ainda não se estruturaram. Colocar em pauta os entraves que ocorrem no fazer das salas de aula se configura a melhor maneira de enxergar, no coletivo, as possíveis soluções para os problemas que advém desse fazer.

“[...] precisa ter uma rede de apoio e sem isso [...] as coisas não caminham como têm realmente que caminhar. Tem que vir do professor, tem que vir do coordenador tem que vir do orientador, tem que vir, é uma coisa macro mesmo.” (RODA DE CONVERSA 1, Participante 4, 2020).

O Participante 4 da Roda de conversa constata a necessidade de um trabalho em Rede, nas próprias instituições, como construção coletiva que torna possível a inclusão dos alunos. Esse olhar sensível e articulado ao olhar do outro, como àquele que contribuirá para o fazer individual, oferece oportunidades de confronto de saberes e experiências para o alcance de metas a serem alcançadas.

5.4.2 Formação pessoal e profissional

Os contextos formativos dos professores perpassam por análises, na maioria dos trabalhos onde se discute inclusão, evidenciando-se que esse movimento não é alcançado, muitas vezes, em virtude da ausência de uma formação acadêmica adequada por parte desse profissional. No contexto em que essa pesquisa se apresenta, embora os gestores apontem o empreendimento da formação dos

professores para o êxito das práticas pedagógicas, esse momento da discussão se dá através do olhar desses próprios sujeitos na relação que estabelecem com os seus saberes e práticas.

Segundo Tardif (2014, p. 61), “os saberes profissionais dos professores são plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona o próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser”.

“[...] a gente tem que buscar, não adianta a gente ficar parado [...] é um grande desafio, acertando, errando, porque não é simplesmente o estudo, é a busca que vai fazer a gente acertar, e vai além disso, é tentativa e erro mesmo, e aí você vai construindo o caminho [...]” (RODA DE CONVERSA 3, Participante 3, 2020).

“[...] eu tinha que dar conta dos outros 25 e desse caso especial, e aquela força lutando contra mim e eu querendo tentar atingir o objetivo e tentar conseguir fazer com que a coisa transcorresse na sua maior normalidade, mas é óbvio que não!” (RODA DE CONVERSA 2, Participante 4, 2020).

Os professores, sujeitos da pesquisa, conforme é possível evidenciar no posicionamento do Participante 3 da Rodas de conversa, entende que a busca individual pela formação que sustente o atendimento das demandas dos seus alunos é o que fará a diferença na atuação deles como responsáveis pelas suas aprendizagens. Aparece no discurso do Participante 4, da Roda de Conversa, uma reflexão importante sobre uma linearidade da condução dos planejamentos, como se os objetivos propostos pudessem ser atingidos por todos ao mesmo tempo, condição essa experimentada até pouco tempo no ideal das instituições e profissionais, onde os desafios da sala de aula não apareciam com a frequência. Ao mesmo tempo, entende-se que esse tempo acabou e formas de atuação diferenciadas precisam adentrar ao cotidiano de suas salas de aula. Em detrimento dessa mobilização de análise sobre as práticas, essas identidades formativas vão se representando, modificando, ressignificando os olhares, conforme descreve o Participante, trazendo que obviamente “a coisa” não ocorre na normalidade que se espera em muitas instâncias.

Referenciando ainda a narrativa do Participante 4, percebe-se na organização discursiva a separação do quantitativo dos alunos ditos “normais” e do “caso especial”, como se a totalidade desse número não fosse mensurada a partir da

composição da classe inteira, o que se traduz como reflexo da cultura que ainda faz essa diferenciação.

[...] os seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos. Mesmo que pertençam a grupos, a coletividades, eles existem primeiro por si mesmos como indivíduos. Esse fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem [...]. (TARDIF, 2014, p. 267).

Tardif (2014) traduz a questão primordial na atuação do professor que é a consideração do individual no coletivo, compreendendo que as aprendizagens têm esse caráter, porém cada um aprende a partir da sua perspectiva, exigindo desse profissional uma formação que dê conta da heterogeneidade que se manifesta no contexto da sala de aula.

A formação aparece como àquela que garantirá que as práticas se efetivem, pelo seu caráter provocador de mudanças. Os professores que se identificam como constantes aprendizes, transformam suas aulas e a relação que estabelecem como os seus alunos, favorecendo ainda mais suas aprendizagens, a partir do referencial que tem de como ocorre o desenvolvimento humano, como complementa o Participante 3 da Roda de conversa.

“[...] até porque se a gente não tem uma formação adequada, a gente acaba, eu percebo isso, em determinadas situações [...] reforçando a exclusão, então, eu vejo que muitas vezes, o que é incluir? Se aquele aluno ele tem uma necessidade específica, eu vou querer que ele faça igual aos outros, isso é inclusão?” (RODA DE CONVERSA 2, Participante 3, 2020).

Além da formação acadêmica do professor e sua constante atualização no exercício da profissão, outra dimensão do processo formativo se apresenta, a formação pessoal. Essa, entendida como a busca interna de rever conceitos, ações e até mesmo procedimentos que possam ser barreira no encaminhamento das práticas pedagógicas.

O trabalho voltado para a inclusão exige muito de todos os profissionais da escola, tendo em vista que por muito tempo o trabalho era propor o mesmo para todos, então as mesmas cartilhas e artefatos eram utilizadas. A escola de hoje já não admite esse tipo de prática pedagógica, centrada no ensino, entendendo que todos vão aprender do mesmo jeito e no mesmo tempo. Nessa perspectiva, a

instrumentalização pessoal é condição para que o processo formativo dos professores revele êxito.

A narrativa do Participante 1 da Roda de conversa tensiona a formação profissional e pessoal, demonstrando que querer a formação acadêmica apenas não é suficiente. O não ter preparo emocional desfaz possibilidades de atuação dos profissionais nas escolas.

“[...] a formação é essencial, mas o que me preocupa na nossa profissão é que não adianta ter muitos cursos, muitas formações e informações porque a internet está aí, e tem muitos professores que eles não têm a estrutura emocional e não gostam de trabalhar com crianças inclusivas [...].” (RODA DE CONVERSA 2, Participante 1, 2020).

Ampliando a reflexão para os contextos da RJE, cujo itinerário formativo envolve também a formação pessoal, revela-se como empecilho para o engendramento de novas possibilidades, ter professores que ainda não compreendem que a inclusão envolve a todos, prescindindo antes de tudo uma mudança cultural e, em seguida, atitudinal, reavaliando os percursos feitos por cada profissional.

Dos profissionais que atuam nas escolas, espera-se que se esforcem continuamente por aperfeiçoar seu desenvolvimento pessoal e sua formação técnica, a fim de desempenharem com excelência suas atividades, considerando as características do “modo de proceder” em uma escola da Companhia de Jesus. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 70).

Como revela o Projeto Educativo Comum (PEC), a formação pessoal e profissional é esperada de forma que os profissionais atuantes nas escolas possam desempenhar com excelência o seu fazer sem deixar de contemplar a identidade inaciana, que se configura como o modo de proceder das instituições da Rede Jesuíta de Educação.

5.5 SÍNTESE DA ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo geral do estudo se configurou em analisar as práticas pedagógicas inclusivas dos colégios da RJE à luz da Pedagogia Inaciana. Com base nos achados da pesquisa constatou-se que os colégios respaldam suas práticas pedagógicas nas

políticas nacionais e na Pedagogia Inaciana, no entanto, algumas reflexões são importantes para a constituição de uma escola cada vez mais inclusiva.

As práticas pedagógicas dos colégios dialogam com a Pedagogia Inaciana na medida em que se estruturam na Educação Integral, Personalização do Ensino e Acompanhamento da Aprendizagem. Essa organização é visível nas três instituições pesquisadas e se configuram como práticas que contribuem para a inclusão dos alunos, pois trazem no seu fazer um olhar cuidadoso e um investimento nas suas potencialidades, garantindo não só o acesso, mas a permanência dos alunos no espaço escolar.

Na observação das práticas já instituídas, infere-se a partir das narrativas dos Participantes que o deslocamento necessário para a construção de uma escola inclusiva está sendo realizado à medida que as demandas vão surgindo e se integrando ao fazer pedagógico das instituições, mobilizando pessoas e espaços.

Destaca-se que o gestor, principalmente àquele que atua no pedagógico, ocupa papel central na promoção de uma escola inclusiva, a partir da mobilização de novas práticas que possam mudar a cultura presente nas escolas, na construção de políticas institucionais que dialoguem com as necessidades da instituição, alinhando as práticas pedagógicas que são discernidas com todos os integrantes das equipes. O investimento na formação pessoal e profissional das equipes também é trazido à discussão no sentido de que não adianta a competência técnica sem a humana e o oposto se configura como verdadeiro. Nesse caso, o gestor seria o responsável por impulsionar esse movimento nas equipes e garantir o alinhamento das práticas no âmbito da escola.

Na interação com os professores foi possível empreender que, embora as práticas se concretizem nas salas de aula, toda a equipe pedagógica precisa estar empenhada para que as intencionalidades possam ser cumpridas. O trabalho com os alunos de inclusão é considerado um desafio à medida que as estratégias para a garantia das aprendizagens precisam ser diversificadas e isso exige uma atenção do professor em relação à sua formação pessoal e profissional, como destacado por esses profissionais na interação com a pesquisa. O trabalho em Rede, nesse sentido, configura-se como uma oportunidade de trocas que podem favorecer a formação no exercício da prática e a articulação de diretrizes comuns a RJE.

6. PROPONDO NOVOS CAMINHOS

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. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 52).

A pesquisa cumpre o seu objetivo principal quando oferece retorno às instituições e pessoas que compõem o contexto pesquisado, contribuindo para a reflexão sobre o cotidiano, gerando novas possibilidades de interação com as práticas desenvolvidas.

Esse trabalho teve como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas voltadas à inclusão dos alunos do Ensino Fundamental I, estabelecidas pelos Colégios da Rede Jesuíta de Educação, à luz da Pedagogia Inaciana.

A seguir apresenta-se um quadro com o percurso da análise realizada, que desemboca na necessidade de uma mudança cultural, portanto requer o compromisso individual e coletivo na busca da formação em exercício para a reflexão das proposições existentes e mobilização de outras.

Quadro 8 – Análise dos dados – apontamentos



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A análise dos dados demonstrou a caminhada dos colégios em relação à organização das práticas pedagógicas para a inclusão dos alunos, favorecendo a identificação de elementos constitutivos de uma escola inclusiva na perspectiva da Pedagogia Inaciana. Contudo, empreende-se que algumas práticas deslocam o olhar para a necessidade de refletir sobre as potencialidades, nesses contextos, para o avanço na elaboração das estratégias.

Inicialmente, o diálogo das práticas pedagógicas em relação com a Pedagogia Inaciana constata as características dessa educação no que tange à proposta de educação que oferece aos seus estudantes. Para isso, uma educação integral, que personaliza o ensino e acompanha sistematicamente essa caminhada aparecem como fundamentais para a inclusão dos alunos nas instituições.

A Gestão Educacional aparece como elo importante na conexão entre as diretrizes necessárias para a organização das práticas pedagógicas. Dessa forma, ocupa papel fundamental na mediação das políticas educacionais, identidade institucional e o empreendimento da formação dos demais atores envolvidos nessa caminhada. Os gestores são responsáveis no investimento da cultura institucional que se constrói a partir de sua interação na elaboração de práticas pedagógicas em parceria com os professores.

Numa proposta de educação inclusiva, o olhar da gestão é imprescindível para o alinhamento das ideias, favorecendo ou não a construção de uma cultura inclusiva a partir de políticas institucionais comunicadas com clareza para toda a comunidade educativa.

É nesse sentido que precisamos sempre de um novo tentar romper com as lógicas já estabelecidas e arraigada em nosso contexto escolar para poder, quem sabe, ver, dizer, pensar com essa névoa indeterminada, desconhecida e estranha da *diferença intensa*, que nos interpela possibilitando que experimentemos algo com um sentido novo em educação, mais interessante e mais potente. (ROSS, 2011, p. 29).

O entendimento da autora contribui com esse pensar em fazer, refazer, construir o novo, à luz da relação que é construída a partir da diferença que está em todos e que, quando experimentada, torna mais potente as formas de atuar, ressignificando a escola, desfazendo conceitos que não cabem mais dentro desse espaço.

O professor, que faz a Gestão da Sala de aula, é aquele que favorecerá, ou não, a consolidação dessas práticas com os seus alunos. Por isso, o desenho das práticas em torno da inclusão dos alunos nos colégios precisa ser vivo, claro e constantemente retomado a partir das demandas do cotidiano, favorecendo a formação pessoal e profissional desses profissionais.

O olhar em torno das práticas pedagógicas ocorre em instituições que pertencem à mesma rede de ensino, composta de dezessete colégios das diversas regiões do Brasil, compondo a Rede Jesuíta de Educação. Orientados pelas políticas públicas que normalizam a inclusão no país, os colégios também organizam suas práticas, a partir de um referencial comum, que é a Pedagogia Inaciana. Nesse contexto, a necessidade da percepção das práticas pedagógicas inclusivas evidenciadas nessas instituições, potencializa uma aproximação em rede, reforçando sua identidade e agregando diversos olhares sobre o trabalho desenvolvido em cada um, em prol da qualificação do trabalho pedagógico, essencial para a entrega da educação de excelência, proposta pela Educação da Companhia de Jesus.

Com o PEC, a Companhia de Jesus no Brasil busca maior unidade entre os centros educativos jesuítas, superando tudo o que gera uniformidade, estagnação e personalismos. Sabemos que juntos somos mais, podemos mais e vamos mais longe. A formação integral proposta pela RJE, presente do Nordeste ao Sul do País, torna-se mais rica, na medida em que se dispõe a colocar em comum diferentes conhecimentos e práticas de aprendizagem. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 15).

O Projeto Educativo Comum referencia a necessidade de uma maior unidade entre os colégios a fim de buscar, de forma dialógica e integrada, o compartilhamento de práticas e trocas de experiências como possibilidades de qualificação do trabalho pedagógico.

A partir do diálogo com os participantes da pesquisa foi possível evidenciar falas que demonstram algumas ações de aproximação dos colégios a partir de visitas, grupos de trabalho específicos em rede, dentre outras proposições. Ao mesmo tempo, se constata a necessidade de serem discutidas as práticas pedagógicas inclusivas, a fim de estabelecer trocas e potencializar esse movimento de formação em Rede, através de experiências que apresentam êxito em suas propostas, pois muitas são as nuances que envolvem a constituição de uma escola verdadeiramente inclusiva.

As falas dos Gestores 8 e 13 comungam com a ideia de fortalecimento e sistematização do trabalho, a fim de trazer à tona as experiências como forma de criar estratégias para o trabalho, compondo políticas institucionalizadas.

“[...] compartilhar práticas e se fortalecer enquanto rede e criar essas políticas de rede mesmo [...].” (GESTOR 8, 2020).

“[...] uma escola nossa que tem um trabalho de inclusão muito sistemático, então, essa possibilidade de a gente fazer na rede, esse marketing de experiências é fantástico [...].” (GESTOR 13, 2020).

A proposta que se apresenta consiste na composição de Grupos de Trabalho, observando o cotidiano de cada instituição e a aproximação enquanto Rede Jesuíta de Educação. O primeiro deles visa estabelecer um grupo de trabalho nos colégios, a fim de potencializar a discussão das práticas pedagógicas no contexto local e nessa proposição cada colégio formaria o seu GT. O segundo propõe um grupo de trabalho em Rede, onde as trocas dos colégios pudessem reverberar no coletivo que se configura a RJE, favorecendo a busca conjunta de diretrizes e práticas pedagógicas que apoiem a inclusão dos alunos com alguma necessidade educacional especial. Nessa proposição, todos os colégios comporiam um GT maior, em Rede.

Em ambos os Grupos de Trabalho, as discussões seriam pautadas em dois eixos principais, inicialmente:

- a) trocas sobre as práticas pedagógicas inclusivas estabelecidas nas instituições de ensino.
- b) imersão nos documentos orientadores dos colégios para a construção de novas práticas: documentos que fundamentam a Pedagogia Inaciana, a legislação nacional e local e a literatura existente em torno da Educação Especial e Inclusiva.

No Grupo de Trabalho em Rede, além desses eixos norteadores, um outro eixo torna-se fundamental:

- a) alinhamento de práticas enquanto colégios com a mesma identidade institucional, pensando em diretrizes que possam ser comuns.

Os Grupos de Trabalho têm o caráter dialógico, de troca de experiência e reflexão em torno das proposições já realizadas nas instituições, onde estabelecem-se os movimentos formativos necessários para a qualificação das práticas já organizadas pelas instituições. Institucionalizar um espaço permanente de discussão

do trabalho pedagógico no qual se estude aprendizagem e desenvolvimento humanos (CARVALHO, 2019), sob a ótica da socialização das práticas, é uma decisão que aprimora a concepção de trabalho coletivo.

O espaço educacional escolar será inclusivo, não apenas pela presença física dos sujeitos, como alunos e alunas; muito menos se sua intencionalidade educativa estiver centrada no rendimento, no conteúdo curricular, ou em atividades de aprendizagem que não considerem as diferenças individuais porque assumem uma abordagem homogeneizadora. (CARVALHO, 2014, p. 95).

A proposição é que os grupos sejam formados, inicialmente, pelos atores que correspondem ao corpo pedagógico da escola, entendendo que são essas pessoas que provocarão as reflexões necessárias em relação à composição das práticas pedagógicas. Dessa forma, contempla a representatividade dos gestores (diretores, coordenadores pedagógicos, profissionais do AEE e dos núcleos), orientadores educacionais, professores regentes e especialistas, para que as diferentes vozes sejam contempladas nos âmbitos da instituição e na constituição do grupo que comporá o grupo de Rede, nas diferentes instituições de ensino.

Embora a pesquisa tenha o seu recorte no Ensino Fundamental I, a proposição para os GT'S é que sejam compostos de todos os níveis de ensino, com um representante, a fim de garantir a escuta de práticas no Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, apoiando o alinhamento de práticas nos colégios, esfera micro, pois entende-se que os desalinhos que aparecem no EFI seguem nos demais níveis, e como início da caminhada escolar do aluno, esse nível de ensino possibilitará diálogos imprescindíveis com os outros seguintes.

O Grupo de Trabalho que discutirá as práticas pedagógicas inclusivas em Rede, devem ter pelo menos um representante de cada colégio, favorecendo um movimento de troca permanente sobre o tema e retroalimentando as práticas cotidianas a partir das possibilidades discursivas e essa troca reverberará na discussão nos grupos dos colégios.

A entrega dos dois grupos será sempre o aprimoramento das práticas pedagógicas a partir de políticas institucionais desenhadas na realidade de cada espaço, mas sempre alinhadas em Rede. As trocas constantes nesses grupos nortearão as proposições formativas dos colégios, a partir da cultura inclusiva que a Educação Jesuíta preconiza desde a sua constituição.

Essa proposição será apresentada aos colégios Participantes da pesquisa, inicialmente, e, em seguida, à RJE, para que se avalie a pertinência e viabilidade de sua execução.

Entendendo que a diversidade dos Grupos de Trabalho é geradora de aprendizagens potentes, as práticas pedagógicas inclusivas, construídas com os olhares das diferentes instâncias do pedagógico, entregarão a dialogicidade pela qual suas intencionalidades devem ser pautadas.

A proposta desafia as equipes a um olhar sobre o que já está construído, numa reflexão potente sobre o que ainda se faz necessário construir, compreendendo que a caminhada está iniciando e que as rotas podem ser reavaliadas para que a trajetória seja realizada com a responsabilidade e entrega características das instituições da RJE.

7. FINALIZANDO A CAMINHADA

[...] Temos uma consciência forte da necessidade da mudança, mas frequentemente não sabemos qual o rumo a seguir. [...] É difícil definir uma direção, mas, por isso mesmo, é essencial manter as convicções. (NÓVOA, 2003, p. 1).

Ao olhar para a caminhada realizada nessa pesquisa é possível empreender que as conclusões aqui apontadas, refletem contextos, tempos e espaços, que perpassam pelas múltiplas experiências dos atores envolvidos, o que possibilita diversas leituras sobre o mesmo problema, à medida em que os diálogos se configuram. Sabe-se que a educação inclusiva no Brasil, em virtude da construção histórica em que se estabeleceu, ainda se apresenta como projeto em concepção, na maioria das instituições, e que os processos em educação costumam acontecer a partir de muitas provocações e tensões, demandando um tempo e esforço hercúleo para que haja uma transformação efetiva. A pesquisa, nesse contexto, aparece como possibilidade de mudança de perspectiva e, conseqüentemente, da realidade, à medida que entrega outras oportunidades de visualizar um problema do cotidiano.

Como afirma Nóvoa (2003), na epígrafe que apresenta o capítulo, sabemos que a mudança é necessária, os rumos a serem seguidos quase sempre precisam ser descobertos, na abertura constante de novos caminhos, mantendo as convicções que respaldam o fazer de cada indivíduo no percurso. Em virtude disso, há a necessidade de entender quais os referenciais que se têm como repertório, sob pena de escolher trajetórias que não levam a lugar algum.

No intuito de responder ao objetivo geral da pesquisa que se constituiu em analisar as práticas pedagógicas inclusivas do Ensino Fundamental I dos colégios da Rede Jesuíta de Educação à luz da Pedagogia Inaciana, foram definidos quatro objetivos específicos. No primeiro deles, a intenção foi identificar quais as práticas pedagógicas dos colégios voltadas à inclusão dos alunos no Ensino Fundamental I. Para isso, foram analisados documentos (PPP, regimento interno, diretrizes para o trabalho de inclusão), e nas entrevistas e Rodas de conversa foram selecionadas, a partir dos discursos, quais as práticas pedagógicas inclusivas realizadas pelos colégios, onde foi possível estabelecer aproximações e distanciamentos nos contextos das instituições pesquisadas. Destaca-se que o PPP de um dos colégios

não foi disponibilizado, mas que foi possível identificar as práticas dessa instituição a partir das diretrizes para o trabalho de inclusão que foram entregues, o que não se configurou um entrave para a investigação.

As práticas pedagógicas inclusivas dos colégios, embora com equipes e nomenclaturas compostas de formas diferentes, apresentam muitas similaridades no seu funcionamento, apontando como referencial, o Projeto Educativo Comum (PEC), documento que direciona algumas das ações para a organização dessas práticas. Entende-se a partir dessa apropriação, que a gestão dos colégios tem se mobilizado para garantir o acesso e permanência dos alunos nas escolas, a partir da reinvenção das práticas cotidianas, seus processos e relação com os saberes necessários para essa construção. Contudo, esse deslocamento desafia toda a equipe, que, na observância da inexistência de soluções que se apliquem a todos os alunos, se percebe, em muitos momentos, como iniciante de um mesmo processo.

O segundo objetivo que se configurou foi descrever a percepção da gestão, em relação às práticas pedagógicas dos colégios, voltadas à inclusão dos alunos no Ensino Fundamental I. Nessa análise, foi possível observar que os gestores possuem olhares diferentes em relação às práticas já instituídas. Alguns acreditam que alguns investimentos precisam ser feitos no atendimento às demandas dos alunos, em relação ao número de profissionais envolvidos, espaços disponíveis e formação pessoal e profissional. Outros apontam a necessidade de uma mudança cultural dentro das instituições, pois estabelecem referenciais para o alcance do objetivo da inclusão, que acabam tensionando as equipes em relação a um modelo de professor que pode assumir uma classe inclusiva, reforçando a cultura de que a inclusão é um desafio inatingível e que nem todos têm condições de exercer práticas inclusivas, desfavorecendo a construção de novas práticas no âmbito da escola e, conseqüentemente, a mudança cultural necessária para a ampliação desses referenciais que apoiam a construção de uma escola inclusiva.

É importante destacar que, para alguns gestores, a concretização da inclusão nas escolas é responsabilidade do professor, no contexto da sala de aula. No entanto, a reflexão em torno das práticas que perpassam esse fazer já emergem como forma de qualificá-las, ampliando para a gestão essa implicação, inclusive melhorando essa atuação no espaço micro, a partir da ampliação das políticas institucionais para a inclusão e o acompanhamento docente.

Ao analisar o papel da Gestão Educacional, no contexto da escola inclusiva, é visível que os profissionais que compõem essa estrutura dentro dos colégios, ocupam posição central no engendramento de práticas provocadoras de mudança dos modelos estabelecidos ao longo dos anos. A cultura impregnada nas instituições reproduz alguns dos modelos que vêm se constituindo ao longo dos anos, e, para que isso se modifique outras proposições precisam se estruturar desconstruindo as práticas forjadas que intentam promover a inclusão e que acabam reforçando o paradigma da exclusão.

A Gestão Educacional aparece como mobilizadora das equipes, buscando instrumentalizá-las para atender demandas que adentram as escolas, mas também precisam recorrer aos processos formativos individuais, para contribuir com a quebra do paradigma homogeneizador, que mesmo de forma implícita, em algumas instâncias, aparece na análise dos discursos dos participantes da pesquisa.

Em seguida, no terceiro objetivo, buscou-se analisar as práticas pedagógicas para a inclusão dos alunos estabelecidas pelos colégios, à luz da Pedagogia Inaciana, identificando que as práticas pedagógicas inclusivas vivenciadas se aproximam dos seus fundamentos norteadores à medida que se pautam numa educação integral, que prevê a personalização do ensino e o acompanhamento da aprendizagem como elementos constitutivos de uma educação inclusiva, pois consideram as individualidades de cada pessoa, proporcionando um desenvolvimento na perspectiva da diferença.

Sobre essa análise, observa-se que embora muitos discursos tragam a Pedagogia Inaciana como fundamento das práticas, ainda se faz necessário um deslocamento do olhar no acolhimento e socialização, no qual algumas práticas são instituídas para um olhar focado no desenvolvimento da pessoa, a partir das aprendizagens, intentando um trabalho pedagógico de qualidade que esteja alicerçado no conceito de excelência acadêmica que se vincula aos colégios da RJE, garantindo a permanência dos alunos ao longo dos anos, qualificando sua existência no mundo através de uma formação integral. .

Sob esse aspecto, ao contrário do que se pensa, esse diálogo deve acontecer mediante ao entendimento de que para a efetivação das práticas inclusivas é necessário saber muito mais do que trazem os diagnósticos dos alunos, fazendo-se primordial aprofundar o olhar nas aprendizagens e nas metodologias que podem ser potentes para apoiá-las.

A relação dialógica entre a Pedagogia Inaciana e as práticas inclusivas estabelecidas nos colégios apontam possibilidades refletidas no fazer das instituições, buscando a reconfiguração das práticas que ao longo dos anos foram configuradas, de forma a perpetuar a exclusão daqueles considerados diferentes no espaço da escola.

O quarto e último objetivo propõe a implementação de Grupos de Trabalho, em Rede, a fim de discutir e articular as práticas pedagógicas que colaboram para uma educação inclusiva, entendendo que uma análise voltada para dentro das instituições, numa proposta micro de discussão e outra, voltada para o macro, com as demais instituições da RJE, certamente evidenciará a potência das equipes nas trocas efetivas e promotoras de mudança, construindo práticas pedagógicas inclusivas alicerçadas no discernimento do papel da escola na vida dos alunos e na constituição da sociedade.

A pesquisa oportunizou a escuta dos professores em relação a organização e concretização das práticas pedagógicas nos colégios, onde foi possível compreender os principais entraves que aparecem no fazer diário, problematizando o papel de cada um na equipe e o quanto as trocas de experiência entre os pares é prática efetiva no movimento de formação. Os professores entendem o papel da gestão como crucial no apoio ao fazer pedagógico, aliando um olhar específico em relação às demandas dos alunos de inclusão à medida que essa equipe participa de todas as etapas dos processos, contribuindo para a organização do trabalho pedagógico para a garantia do acesso e permanência dos alunos na escola, oportunizando-lhes aprendizagens.

O grupo de professores que participou da pesquisa reconhece que os processos de formação pessoal e profissional são indispensáveis para que boas práticas possam apoiar a inclusão de fato dos alunos, pois o contrário reforça o movimento de exclusão, tendo em vista que esses processos estão intrinsecamente relacionados.

Certamente a caminhada trouxe muitas reflexões acerca do papel da gestão em relação ao estabelecimento de práticas pedagógicas que possam sustentar a constituição de uma escola cada vez mais inclusiva, atentando para o fortalecimento dos conceitos que balizam a construção dessas proposições nesses espaços, afastando cada vez mais o paradigma que segrega e exclui àqueles que na sua diferença não conseguem acompanhar ao que se propõe para uma turma inteira.

O estudo aconteceu em um momento em que a escola passa por um movimento de grande deslocamento em virtude do contexto da Pandemia. Os esforços centrados nas provocações cotidianas para garantir as aprendizagens dos alunos trazem consigo novas perspectivas em relação ao fazer pedagógico e, conseqüentemente, provocam mudanças. Embora não tenha estado de forma presencial nas instituições, o que acarreta a sensação de que nem tudo foi percebido ou visto, foi possível experimentar outras possibilidades de interação com os Participantes e seus contextos que provocaram outras reflexões.

A intenção desse trabalho de pesquisa não é apontar respostas, mas desvelar possíveis diálogos que apoiem a discussão de novos empreendimentos dentro das escolas, na compreensão de que a coletividade e o olhar em Rede se configuram como potência e fortalecem as decisões que precisam acontecer nos cotidianos. Impulsionar práticas pedagógicas que deem conta das diferenças na escola, muito mais do que atender as exigências legais, é uma decisão responsável que constitui as instituições que consideram a educação integral como proposta com vistas à promoção da transformação social.

REFERÊNCIAS

ACORSI, Roberta. Tenho 25 alunos e 5 inclusões. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Orgs.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas: Rodas de conversa em direitos humanos**. Belo Horizonte: 2008. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/lapip/PARA_REINVENTAR_AS_RODAS.pdf> Acesso em: 05 Abr. 2020.

AINSCOW, M. **O que significa inclusão?** Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/>. Acesso em: 18 Ago. 2012.

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e municipalização. In: Manzini, E. J. (Org). **Educação Especial: temas atuais**. Marília: Ed. da UNESP, 2000.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>>. Acesso em: 29 Mar. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BIESTA, Gert. Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. **Coleção Educação: experiência e sentido**. Cap. 6. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BOOTH, Tony. AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão**. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: LaPEADE/UFRJ. 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 05 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm> Acesso em: 05 set. 2019.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 05 set. 2019.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 05 set. 2019.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 05 set. 2019.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 05 set. 2019.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 05 set. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 05 set. 2019.

_____. Ministério da Educação – (MEC/SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 09 de outubro de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2019.

_____. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (MEC/CNE/CEB). **Resolução CNE/CEB 02/2001**, 14 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2019.

_____. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (MEC/CNE/CEB). **Resolução CNE/CEB 04/2009**, 14 de setembro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 05 set. 2019.

BUENO, J.G.S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J.G. S.; MENDES, G. M. L; SANTOS, R. A. (Orgs.).

Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: do que estamos falando?** Caderno de Educação Especial, Santa Maria, n. 26, p. 15-26, 2005.

_____. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. 11 ed., Porto Alegre: Mediação, 2019.

COMPANHIA DE JESUS. **Características da Educação da Companhia de Jesus**. Edições Loyola, 2.ed., São Paulo: 1987.

COMPANHIA DE JESUS. **Pedagogia Inaciana: uma proposta prática**. 5. ed., São Paulo: Loyola, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, Cap. 5, p. 89-104.

FERREIRA, M. E. C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. In: **26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED)**, Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/?_ga=2.112134598.398676067.1586051213-637601432.1562675601>. Acesso em: 04 abr.2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. [Apostila]. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, M. A. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Brasília: **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. (on-line). v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

_____. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. São Paulo: **Revista Educação e Pesquisa**. v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 2005. INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2019. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%AAsica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Sinopse estatística de Educação Básica 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Resumo Técnico da Educação Básica 2019**. Brasília, 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Resumo+T%C3%A9cnico+%28vers%C3%A3o+preliminar%29+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/73e6de67-2be3-413f-9e4c-90c424d27d96?version=1.0>. Acesso em: 03 abr. 2020.

KLEIN, Rejane Ramos. **A reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica**. 217 f. Tese [Doutorado em Educação], Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RS: UNISINOS, 2010.

KLEIN, Luiz Fernando. **Educação Jesuíta e Pedagogia Inaciana**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

KREISCHER, Giselle. **A inclusão escolar em compasso de espera**. [Dissertação] Mestrado em Educação. Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis. 06 ago. 2013, 88 f. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=192664. Acesso em: 30 set. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017. E-book (não paginado). Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597011845/cfi/6/10!/4/16/2@0:88.8>. Acesso em 02 dez. 2019.

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús; e cols. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2.ed. 3 v. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice. S. **Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da educacionalização do social**. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 817-835, set./dez. 2017.

LOPES, M. C. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In: LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C. (Orgs.). **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: EDULBRA, 2007.

LOPES, M. C.; RECH, Tatiana. L. **Inclusão, biopolítica e educação**. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013.

LÜCK, Heloisa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. 8. ed. **Série Cadernos de Gestão**, vol. I, cap. 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LÜCK, Heloisa. Significados do Elemento e Caráter "Pedagógico": implicações quanto à ação docente. São Paulo: **Revista Direcional Educador**, ano 9, n. 105, p. 29-31, out. 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996. E-book. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-216-2306-9/cfi/60!/4/2@100:0.00>>. Acesso em: 29 nov. 2019.

LUNARDI, Maria Lise. Inclusão/Exclusão: duas faces da mesma moeda. Cadernos. N. 18, edição 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5181>>. Acesso em: 27 Mar. 2021.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. **Construção de práticas inclusivas no Ensino Fundamental I**: a voz do professor. [Dissertação] Mestrado Profissional em Educação. Universidade de Taubaté – UNITAU. Taubaté. 29 abr. 2016. 208 f. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4877295>. Acesso em 30 set. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (Org). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013, p. 49-64.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso**: uma estratégia de pesquisa. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008. E-book. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522466061/recent>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MENDES, E G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set/dez. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTEBLANCO, Valquírea Martins. **A escola comum/educação especial**: a relação da gestão com as práticas inclusivas. [Dissertação] Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Biblioteca Central UFSM. Santa Maria. 26 mai. 2015, 95 f. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2381235>. Acesso: 30 set. 2019. MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999, p. 7-32.

NÓVOA, Antonio (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

NÓVOA, António. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. 1º Colóquio Internacional de Políticas Curriculares. 13 Nov. 2003. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf>. Acesso em: 20 Mar.2021.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PELEGRINI, Maria Inês de Almeida. **Alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular**: práticas pedagógicas docentes que constroem a educação inclusiva. [Dissertação] Mestrado em Educação. Universidade do Vale do /Sapucaí: Biblioteca da Unidade Fátima. Pouso Alegre. 01 dez. 2014, 187 f.

Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1453243>. Acesso: 30 set. 2019.

PROVIN, Priscila; KLEIN, Rejane Ramos. Especificidades da inclusão: possibilidades para o trabalho pedagógico. Cap. 3. In: PROVIN, Priscila (Org.); KLEIN, Rejane Ramos (Org.) **Inclusão e educação: construindo práticas pedagógicas inclusivas**. RS: Editora UNISINOS, 2015.

RAMAL, Andrea Cecília. **Carta de Santo Inácio de Loyola a um educador de hoje**. São Paulo: Loyola, 2002.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Educativo Comum (PEC)**. Rio de Janeiro: Loyola, 2016.

RODRIGUES, David (Org). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SANTOS, L. Diferenciação Pedagógica: um desafio a entender. n. 79. Disponível em: <<repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/369/.../TME%20445.pdf>>. Acesso em: 28 Mar. 2021.

SANTOS, M. P. **Práticas de inclusão em educação: dicas para professores**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em:

<<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/praticas-de-inclusao-em-educacao.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

SARTORETTO, Maria Lúcia. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, F. C. T.; GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa, 2007. Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007, pp. 15-35.

SOUZA, J. F. Prática pedagógica e formação de professores. In: BATISTA NETO, J; SANTIAGO, E. (Orgs.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: EDUFPE, 2009.

SOUSA, L. P. F. **Orquestrar a gestão escolar para respostas educativas na diversidade**. 113 f. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2007.

STRECK, Danilo R. Qual o conhecimento que importa. São Paulo: **Revista E-curriculum**. v. 12, n. 3, set/dez. 2012, p. 8-24.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Cap. 4, Elementos para uma teoria da prática educativa. Rio de Janeiro: Vozes, 2014, p. 150-182.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990**. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por>. Acesso em: 26 fev. 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticos e prática na área das necessidades educativas especiais, 1994**. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2020.

VEIGA, I.P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 1989.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini (2007). Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**. V. 28, n. 100 – especial. out. 2007. Campinas/SP: CEDES. p. 947-964.

VERISSIMO, Natalia Barbosa. **Percepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais**. [Dissertação] Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina: Londrina. 22 ago. 2017, 172 f. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5595439>. Acesso: 30 set. 2019.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa; VITALIANO, Celia Regina. **O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais**. Dialogia: São Paulo, n. 33, p. 47-59, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>>. Acesso em: 06 Mar. 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. E-book. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582602324/recent>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, _____, Diretor do _____, declaro estar ciente de que Carla Moura Morais Almeida efetuará pesquisa intitulada Práticas pedagógicas inclusivas: diálogos com a Pedagogia Inaciana no segundo semestre de 2020, com os seguintes objetivos: a) identificar as práticas pedagógicas dos colégios voltadas à inclusão dos alunos do Ensino Fundamental I. b) descrever a percepção da gestão em relação às práticas pedagógicas dos colégios voltadas à inclusão dos alunos do Ensino Fundamental I. c) analisar as práticas pedagógicas, para a inclusão dos alunos do Ensino Fundamental I, estabelecidas pelos colégios, à luz da Pedagogia Inaciana.

A metodologia prevista consiste em estudo de casos múltiplos, que envolve a análise documental, entrevista semiestruturada e roda de conversa. Estas últimas atividades ocorrerão em momentos on-line (síncronos), previamente combinados com os Participantes, sendo as entrevistas e a roda de conversa gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para a análise dos dados. Serão sujeitos da pesquisa: o diretor acadêmico, coordenadores pedagógicos, profissionais que atuam na inclusão, e professores regentes e/ou especialistas.

A contribuição dos Participantes será voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A pesquisadora assegura ainda, que será garantido o total sigilo e confidencialidade das informações prestadas.

Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos conforme resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e nenhum procedimento realizado oferece risco à dignidade dos Participantes.

Estando esta instituição em condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

(Cidade), (dia) de (mês) de (ano).

Diretor do colégio

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Sou Carla Moura Morais Almeida, mestranda do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS e estou realizando a pesquisa intitulada Práticas pedagógicas inclusivas: diálogos com a Pedagogia Inaciana, sendo orientada pela Professora Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha.

Venho por meio deste termo, convidar você, como voluntária/o, para participar da pesquisa que pretende investigar "como as práticas pedagógicas de inclusão do Ensino Fundamental I dos colégios da Rede Jesuíta de Educação dialogam com a Pedagogia Inaciana?" Esta pesquisa tem como objetivos:

- a) identificar as práticas pedagógicas dos colégios voltadas à inclusão dos alunos do Ensino Fundamental I.
- b) descrever a percepção da gestão em relação as práticas pedagógicas dos colégios voltadas à inclusão dos alunos do Ensino Fundamental I.
- c) analisar as práticas pedagógicas, para a inclusão dos alunos do Ensino Fundamental I, estabelecidas pelos colégios, à luz da Pedagogia Inaciana.
- d) propor a implementação de um grupo de trabalho, em rede, para discutir as práticas pedagógicas que colaboram para uma educação inclusiva.

A metodologia prevista consiste em estudo de casos múltiplos, que envolve a análise documental, entrevista semiestruturada e roda de conversa. Os riscos identificados em relação à sua participação respondendo à entrevista ou participando da roda de conversa consistem no possível desconforto em responder alguma questão, exposição das ideias e/ou sentimentos, estigmatização na divulgação de alguma informação.

Os riscos apontados serão minimizados na garantia de que você terá liberdade para responder ou não as questões, assegurando a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo aos envolvidos na pesquisa.

Participando desta pesquisa você estará contribuindo para a construção de um grupo de trabalho que discutirá as práticas pedagógicas de inclusão dos colégios da Rede Jesuíta de Educação, a fim de qualificá-las a partir da socialização de práticas exitosas.

Cabe ressaltar que mesmo concordando em participar, você poderá desistir, retirando seu consentimento a qualquer momento independente do motivo e sem nenhum prejuízo para você. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade como participante será preservada, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os/as envolvidos/as na pesquisa, garantindo-se, assim, total sigilo.

Para qualquer outra informação ou esclarecimentos, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (71) 98839-6493 ou pelo e-mail calmmalmeida@gmail.com.

Sua participação é voluntária e extremamente importante. Então, se você concorda em participar, colaborando com suas informações, sinta-se convidado (a) a participar da entrevista / roda de conversa.

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

_____, _____ de _____ de 2020.

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Carla Moura Morais Almeida
Pesquisadora

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 13/07/2020

**APÊNDICE C – TÓPICO GUIA PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
(Gestão: Diretor acadêmico / Coordenador pedagógico)**

**Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos
Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional**

Orientadora: Maria Aparecida Marques da Rocha

Mestranda: Carla Moura Morais Almeida

Título da pesquisa: Práticas pedagógicas inclusivas: diálogos com a Pedagogia Inaciana.

Roteiro da entrevista:

1. Para você, quais são as características de uma escola inclusiva?
2. Como a educação inclusiva vem se constituindo neste colégio? Quando iniciou a implantação?
3. Como gestor, de que maneira participa da constituição das práticas pedagógicas instituídas pelo colégio para a inclusão dos alunos do Ensino Fundamental I?
4. De que forma a Pedagogia Inaciana está presente nas práticas pedagógicas inclusivas instituídas pelo colégio?
5. Como gestor (coordenador pedagógico/diretor acadêmico), de que maneira percebe/avalia as práticas pedagógicas para a inclusão dos alunos desta instituição?

Identificação do Participante:

Sexo: _____

Formação: _____

Tempo na profissão / função: _____

Tempo no colégio: _____

**APÊNDICE D – TÓPICO GUIA PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
(Gestão: Núcleos de Inclusão, Profissionais do AEE, Orientadores
educacionais especializados)**

**Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional**

Orientadora: Maria Aparecida Marques da Rocha

Mestranda: Carla Moura Morais Almeida

Título da pesquisa: Práticas pedagógicas inclusivas: diálogos com a Pedagogia Inaciana.

Roteiro da entrevista:

1. Para você, quais são as características de uma escola inclusiva?
2. O que você pensa sobre prática pedagógica inclusiva?
3. Como a Pedagogia Inaciana influencia o seu trabalho?
4. De que maneira participa da construção das práticas pedagógicas constituídas para esses alunos? Quais são elas?
5. Em relação ao trabalho dos professores, como colabora na sua construção e como se desenvolve essa parceria?
6. Como avalia as práticas constituídas para os alunos de inclusão?

Identificação do Participante:

Sexo: _____

Formação: _____

Tempo na profissão / função: _____

Tempo no colégio: _____

APÊNDICE E – TÓPICO GUIA PARA RODA DE CONVERSA
(Professores Regentes e Especialistas)

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos
Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional

Orientadora: Maria Aparecida Marques da Rocha

Mestranda: Carla Moura Morais Almeida

Título da pesquisa: Práticas pedagógicas inclusivas: diálogos com a Pedagogia Inaciana.

Roteiro da entrevista:

1. Quais são as características de uma escola inclusiva?
2. Como vocês definem prática pedagógica inclusiva?
3. De que maneira a Pedagogia Inaciana influencia os planejamentos e atuação com os alunos no cotidiano?
4. De que maneira percebe a diversidade em sala de aula?
5. Como se constituem as práticas pedagógicas que são planejadas para a atuação em sala de aula? Quais os atores envolvidos nessa construção?
6. Como professor (a), de que maneira percebe sua atuação na organização de práticas pedagógicas para a inclusão dos alunos desta instituição?

Identificação do Participante:

Sexo: _____

Formação: _____

Tempo na profissão / função: _____

Tempo no colégio: _____

ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNISINOS

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: diálogos com a Pedagogia Inaciana

Pesquisador: CARLA MOURA MORAIS ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 34199720.2.0000.5344

Instituição Proponente: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.151.709

Apresentação do Projeto:

Projeto de mestrado, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional, pretende analisar as práticas pedagógicas voltadas à inclusão dos alunos do Ensino

Fundamental I, da Rede Jesuíta de Educação, à luz da Pedagogia Inaciana. A metodologia proposta é um estudo de casos múltiplos, em três colégios localizados em regiões distintas do país, para compreender como as práticas se organizam, como a gestão percebe e avalia essas práticas e em que medida estas se relacionam com a Pedagogia Inaciana. Para a coleta de dados, serão utilizados os seguintes instrumentos: análise documental, entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa. Os participantes da pesquisa serão os profissionais ligados à gestão (diretores, coordenadores, responsáveis pela inclusão no colégio) e professores das diversas áreas. Para análise dos dados será utilizada a análise de conteúdo.

Três colégios da Rede Jesuíta de Educação se configurarão como locus da pesquisa: Colégio Antônio Vieira, em Salvador-Bahia, instituição na qual a pesquisadora pertence ao Serviço de Orientação Educacional, Colégio Loyola, em Belo Horizonte-Minas Gerais, e Colégio Anchieta, em Porto Alegre-Rio Grande do Sul. Foram elementos constitutivos na escolha dos colégios: a localização regional, a quantidade de alunos, a existência de matrículas na Educação Especial. Serão entrevistados: 03 diretores acadêmicos, 01 de cada colégio; 09 coordenadores pedagógicos, 03 de cada colégio; 03 profissionais que atuam especificamente na inclusão dos alunos, 01 de cada colégio. Cinco

Endereço: Av. Unisinos, 950

Bairro: Cristo Rei

CEP: 93.022-000

UF: RS

Município: SAO LEOPOLDO

Telefone: (51)3591-1198

Fax: (51)3590-8118

E-mail: cep@unisinos.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



Continuação do Parecer: 4.151.709

professores (regentes/especialistas) de cada colégio, participarão de uma roda de de conversa, com duração de 1 hora. A pesquisadora também menciona a formação de um grupo de trabalho que dialogue, em rede, sobre as experiências de sucesso com práticas pedagógicas inclusivas adotadas nos colégios da Rede Jesuíta de Educação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo da pesquisa apresenta coerência com os procedimentos metodológicos propostos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: risco mínimo, relacionado à possível desconforto em responder alguma questão, em relação à exposição das ideias e/ou sentimentos, à estigmatização na divulgação de alguma informação.

Benefícios: levantamento e discussão sobre as melhores práticas pedagógicas inclusivas adotadas nas escolas vinculadas à Pedagogia Inaciana

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destaca-se interesse da pesquisadora de investigar as experiências com práticas pedagógicas inclusivas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, ou altas habilidades, em classes comuns ou especiais exclusivas. No entanto, considera-se que, na metodologia proposta, deva ser esclarecido como as ferramentas indicadas - entrevistas, rodas de conversa e grupo de trabalho - serão postas em funcionamento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE, cartas de anuência das três instituições envolvidas, formulário da PB, folha de rosto, devidamente preenchidos e assinados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Av. Unisinos, 950
 Bairro: Cristo Rei CEP: 93.022-000
 UF: RS Município: SAO LEOPOLDO
 Telefone: (51)3591-1198 Fax: (51)3590-8118 E-mail: cep@unisinos.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



Continuação do Parecer: 4.151.709

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1582589.pdf	10/07/2020 10:34:18		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Carla_M_M_A_resposta.pdf	10/07/2020 10:30:48	CARLA MOURA MORAIS ALMEIDA	Aceito
Outros	Cartaresposta.pdf	10/07/2020 10:28:23	CARLA MOURA MORAIS ALMEIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Carla_Moura.pdf	26/06/2020 23:33:16	CARLA MOURA MORAIS ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Carla_Moura.pdf	26/06/2020 23:33:01	CARLA MOURA MORAIS ALMEIDA	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia_Antonio_Vieira.pdf	26/06/2020 23:22:11	CARLA MOURA MORAIS ALMEIDA	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia_Loyola.pdf	26/06/2020 23:21:25	CARLA MOURA MORAIS ALMEIDA	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia_Anchieta.pdf	26/06/2020 23:21:09	CARLA MOURA MORAIS ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	26/06/2020 17:46:53	CARLA MOURA MORAIS ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CarlaMouraMoraisAlmeida.pdf	13/07/2020 15:48:51	José Roque Junges	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LEOPOLDO, 13 de Julho de 2020

Assinado por:
José Roque Junges
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Unisinos, 950
Bairro: Cristo Rei CEP: 93.022-000
UF: RS Município: SAO LEOPOLDO
Telefone: (51)3591-1198 Fax: (51)3590-8118 E-mail: cep@unisinos.br

