

Educação Inclusiva na prática

EXPERIÊNCIAS QUE ILUSTRAM COMO PODEMOS
ACOLHER TODOS E PERSEGUIR ALTAS EXPECTATIVAS
PARA CADA UM

ORGANIZAÇÃO
RODRIGO HÜBNER MENDES

Fundação **Santillana**



Educação Inclusiva na prática

Educação Inclusiva na prática

EXPERIÊNCIAS QUE ILUSTRAM COMO PODEMOS
ACOLHER TODOS E PERSEGUIR ALTAS EXPECTATIVAS
PARA CADA UM

ORGANIZAÇÃO
RODRIGO HÜBNER MENDES

© Instituto Rodrigo Mendes 2020 para os textos originais.
© Fundação Santillana para esta edição.

COORDENAÇÃO GERAL

Instituto Rodrigo Mendes

Rodrigo Hübner Mendes – Superintendente
Luiz Henrique de Paula Conceição – Coordenador de formação
Vitoria Freiria Arguejo – Coordenadora de comunicação
Valquiria Moraes – Coordenadora administrativo-financeira
Lailla Micas – Coordenadora do Diversa
Heloisa Salgado – Coordenadora de relacionamento com financiadores

Gerência de projeto

Rodrigo Hübner Mendes – Coordenação geral do projeto
Luiz Henrique de Paula Conceição – Revisão técnica
Emiliano Augusto Moreira de Lima – Revisão geral
Alessandro Meiguins / Shake Design – Infografia

PRODUÇÃO EDITORIAL

Fundação Santillana

André Lázaro – Diretor de Políticas Públicas
Miguel Thompson – Diretor Acadêmico

Editora Moderna

Luciano Monteiro – Diretor de Relações Institucionais
Karyne Alencar Castro – Gerente de Relações Institucionais

Coordenação da produção editorial

Ana Luísa Astiz / AA Studio

Edição

Ana Luísa Astiz e Graciliano Toni

Preparação

Marcia Menin

Revisão

Juliana Caldas

Projeto Gráfico

Paula Astiz

Editoração Eletrônica

Paula Astiz Design

Nota do editor

Usamos Educação Inclusiva com iniciais maiúsculas em relação ao campo de conhecimento e pesquisa. Nos demais casos, grafamos com minúsculas.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação inclusiva na prática : experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um / organização Rodrigo Hübner Mendes. — São Paulo : Fundação Santillana, 2020.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-63489-48-7

1. Aprendizagem 2. Educação inclusiva 3. Educação inclusiva – Estudo de casos 4. Inclusão escolar 5. Prática de ensino I. Mendes, Rodrigo Hübner.

20-36628

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva 370.115

Cibele Maria Dias – Bibliotecária – CRB-8/9427

7 **Aprender com os outros para educar
todas as crianças e jovens**

PREFÁCIO 1

FERNANDO M. REIMERS

15 **Reflexões sobre os princípios
da educação inclusiva**

PREFÁCIO 2

LINO DE MACEDO

21 **Palavras do organizador**

INTRODUÇÃO

RODRIGO HÜBNER MENDES

**PARTE I:
FUNDAMENTOS E HISTÓRIA**

33 **Conceitos fundamentais
da educação inclusiva**

RODRIGO HÜBNER MENDES

45 **Histórico da educação inclusiva**

RODRIGO HÜBNER MENDES E LUIZ HENRIQUE DE PAULA CONCEIÇÃO

**PARTE II:
ESTUDOS DE CASO**

59 **Escola Clarisse Fecury**

RODRIGO HÜBNER MENDES E LINO DE MACEDO

85 **Colégio Estadual Coronel Pilar**

CONRADO HÜBNER MENDES

103 **Escola Básica Municipal
Donícia Maria da Costa**

RODRIGO HÜBNER MENDES E TATIANE GONZALEZ

125 **Educação física inclusiva**

RODRIGO HÜBNER MENDES, LUIZ HENRIQUE DE PAULA CONCEIÇÃO E
AUGUSTO DUTRA GALERY

143 **Universidade Federal do ABC**
TATIANE GONZALEZ

167 **Escola Vera Cruz**
BEATRIZ VICHESSI E RODRIGO HÜBNER MENDES

193 **Convite ao leitor**

195 **Bibliografia**

201 **Agradecimentos**

Aprender com os outros para educar todas as crianças e jovens

FERNANDO M. REIMERS

*Professor de Prática em Educação Internacional da Fundação Ford
e diretor da Iniciativa Global de Inovação em Educação e do Programa Internacional
de Políticas Educacionais da Universidade de Harvard.*

ABORDAGEM ESTRATÉGICA DA INOVAÇÃO EDUCACIONAL

Tenho a sorte de conhecer Rodrigo Hübner Mendes há mais de uma década. Nos encontramos pela primeira vez quando ele participou de um programa educacional voltado a membros do Young Global Leaders, do Fórum Econômico Mundial, no qual eu estava lecionando. Ele veio conversar comigo depois de minha aula e compartilhou sua paixão pela transformação da educação para realmente incluir todas as crianças e jovens. Demos sequência à conversa que começamos naquele dia em diversos lugares: no Brasil, em Harvard (Estados Unidos) – onde Rodrigo veio lecionar em minhas aulas ou palestrar em conferências que organizei –, em reuniões do Fórum Econômico Mundial e em outras conferências globais. Em cada uma dessas conversas, eu aprendi com Rodrigo e fui inspirado por seu trabalho e por suas ideias.

O que mais me inspira em Rodrigo não é o fato de ele ter dedicado sua vida a promover oportunidades para pessoas com deficiência. Esse objetivo é nobre e, felizmente, muitas outras

peessoas se dedicam a ele. O que torna distinta sua liderança à frente do Instituto Rodrigo Mendes, organização por ele fundada há 25 anos, é o fato de ele abordar a questão de como promover tais oportunidades por meio de quatro caminhos correlacionados: estrategicamente, com simplicidade, em boa companhia e em constante aprendizagem.

Rodrigo não pergunta apenas “Como consigo fazer a diferença na vida de pessoas com deficiência?”, mas também “Como podemos causar o maior impacto possível na vida da maior quantidade de pessoas possível?”. Sua abordagem estratégica envolve desenvolver uma boa análise sobre quais são algumas das barreiras que precisam ser removidas, refletir muito sobre maneiras alternativas de removê-las, pensar em escala e sustentabilidade e decidir qual é a melhor opção possível, para então executá-la.

A simplicidade dessa abordagem é essencial para encontrar soluções escaláveis e sustentáveis. Soluções simples escalam bem. Quando Rodrigo lançou o projeto Diversa, sua abordagem era simples: documentar experiências de inclusão bem-sucedidas no Brasil e no mundo para estimular diálogos e aprendizagens que eventualmente levariam a práticas mais inclusivas. O que poderia ser mais simples do que um *website* e uma pequena equipe de pesquisa para conduzir uma série de estudos de caso? O que é mais simples do que este livro, que apresenta uma série de estudos de caso sobre inclusão? Essa é a beleza das coisas simples: elas escalam bem... Um *website* ou este livro podem alcançar muitas pessoas, assim como a própria ideia de usar essa abordagem simples para promover uma inclusão mais efetiva pode inspirar outros a fazer o mesmo. Não seria incrível se este livro inspirasse outros pesquisadores e educadores no Brasil a conduzir seus próprios estudos de caso sobre boas práticas de inclusão e, dessa maneira, construir uma base de conhecimento robusta que pudesse motivar e apoiar mais práticas de inclusão efetivas, que, por sua vez, se traduziriam em mais oportunidades para mais crianças e jovens?

Rodrigo tem a humildade de engajar os outros em seu trabalho, de não tentar fazer tudo sozinho. Seja qual for a origem, é uma virtude maravilhosa essa humildade de continuamente convidar os outros a contribuir com a oportunidade de tornar o mundo me-

lhora ao promover a inclusão. Ele me envolveu em mais iniciativas do que eu imaginei que participaria quando nos conhecemos; sou grato por elas e aprendi com elas. Claro, ele também tem a generosidade de retribuir quando é convidado a colaborar com outras pessoas, como quando concordou em dar aula para meus alunos para contar o que tinha aprendido com colegas em outros países e, desse modo, aumentar ainda mais sua influência.

Por fim, Rodrigo está sempre aprendendo. Sua mente curiosa e sua disciplina para estudar e alcançar seus interesses são características singulares de seu trabalho com a inclusão. É justamente essa cultura de aprendizagem que tem levado o Instituto Rodrigo Mendes a melhorar cada vez mais sua abordagem sobre inclusão e a desenvolver as diversas guinadas significativas durante sua história. O projeto Diversa é um dos produtos dessa jornada de aprendizagem, como também este livro com estudos de caso sobre inclusão.

O PODER DE APRENDER COM A EXPERIÊNCIA DOS OUTROS

Nossa habilidade de aprender com os exemplos dos outros é o motivo pelo qual nós, seres humanos, temos sobrevivido tão bem neste planeta. Nossas chances teriam sido muito piores se precisássemos aprender tudo o que sabemos por meio de experiências diretas, de tentativa e erro. É porque aprendemos com os outros, com suas experiências codificadas em histórias e outras ferramentas que conseguimos acessar um grande estoque de conhecimento que pode nos ajudar a viver melhor.

A história da expansão da educação é, basicamente, uma história do compartilhamento sistemático do conhecimento de como educar. Ideias referentes a instituições de ensino e seus propósitos têm viajado pelo mundo desde que as pessoas se puseram em movimento e desde que as escolas foram criadas. Esse compartilhamento de experiências se acelerou quando um grupo de pessoas teve uma ideia poderosa: a de que indivíduos comuns poderiam governar suas vidas e melhorar o mundo. Essa ideia do Iluminismo foi desenhada em torno das noções de que as pessoas são fundamentalmente iguais, de que elas têm os mesmos direi-

tos, de que a razão humana é um forte instrumento de autogovernança e autoevolução e de que a ciência amplia nossa capacidade de entender e transformar o mundo. Seguindo essas concepções, escolas públicas foram inventadas como meio de cultivar a razão humana e a capacidade dos indivíduos e da sociedade de evoluir.

A escola pública rapidamente cresceu porque a própria ideia de uma escola para todos cresceu, ao lado das outras ideias do Iluminismo. Essa foi a base da criação de sistemas de educação pública na maioria das repúblicas democráticas emergentes.

A expansão da educação pública se beneficiou do trabalho de um jornalista francês, Marc-Antoine Jullien (1775-1848), que documentou alguns dos experimentos educacionais que ocorriam na época, como as escolas criadas pelo educador suíço Henrich Pestalozzi (1746-1827) ou o método de educar uma grande quantidade de crianças e jovens a baixo custo desenvolvido pelo pedagogo inglês Joseph Lancaster (1778-1838) (REIMERS; O'DONNELL, 2016). Esses estudos de caso inspiraram muitos educadores pelo mundo, fornecendo o estímulo para ainda mais expansão educacional.

Quando a educação foi incluída na Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, o uso sistemático da transferência de ideias sobre educação se acelerou. A agência por ela criada para atuar nesse campo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), tem consistentemente investido, desde sua criação, em 1945, em estudos para a disseminação de práticas que ajudam a promover o direito universal à educação.

Este livro de estudos de caso sobre inclusão se encaixa na nobre tradição de trabalhos que vêm transformando de maneira significativa a experiência da humanidade, ampliando as oportunidades para que mais crianças e jovens recebam educação e, portanto, se tornem autores da própria vida e contribuam com suas comunidades.

MELHORES PRÁTICAS PARA A INCLUSÃO EFETIVA DE TODOS OS ALUNOS NO BRASIL E AFORA

A necessidade de mais conhecimento sobre como efetivamente educar crianças e jovens com diferentes habilidades nunca foi maior. Governos pelo mundo reconheceram que alcançar o direito à educação para todos requer que *todos* signifique *todos*, e isso inclui alunos com deficiência. No entanto, para que as aspirações refletidas nas leis e regulamentos se tornem realidade, é essencial que práticas didáticas e a própria cultura da educação se transformem. Leis não se autoimplementam; pessoas as implementam. E, na maioria das vezes, as pessoas fazem o que sabem e o que querem fazer. Professores, diretores de escola e pais precisam aprender, aprender profundamente, como apoiar as instituições de ensino para que se tornem inclusivas de fato.

Em pesquisa conduzida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2018, professores indicaram que aprender como incluir estudantes com deficiência em suas aulas é uma das necessidades mais importantes para seu desenvolvimento profissional, como mostra a Tabela 1. A pesquisa questionou docentes sobre suas necessidades de desenvolvimento profissional em vários temas. Eu selecionei apenas as respostas referentes ao ensino de alunos com deficiência e, para comparação, as referentes à aprendizagem individualizada. Em média, segundo a OCDE, um professor em cada cinco aponta alta necessidade de desenvolvimento profissional para ensinar alunos com deficiência, índice muito maior do que o daqueles que expressam alta necessidade de individualizar a aprendizagem. Esse número é maior ainda em alguns países. No Brasil, três em cinco docentes responderam que sentem alta necessidade de desenvolvimento profissional para ensinar estudantes com deficiência. Portanto, este livro de estudos de caso que mostram como isso pode ser feito atende efetivamente a uma necessidade urgente de professores e educadores no país. >

TABELA 1
NECESSIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES
 Resultados baseados nas respostas de professores do ensino fundamental

	Para individualizar a aprendizagem		Para ensinar estudantes com deficiência	
	%	D.P. ¹	%	D.P.
África do Sul	16,4	(1,3)	38,6	(1,9)
Alberta (Canadá)	6,4	(0,9)	11,5	(1,3)
Arábia Saudita	16,1	(1,0)	28,5	(1,3)
Argentina	10,3	(0,7)	36,0	(1,4)
Austrália	7,5	(0,6)	11,5	(0,7)
Áustria	14,4	(0,7)	16,0	(0,7)
Bélgica	12,5	(0,5)	18,3	(0,7)
Comunidade Flamenga (Bélgica)	9,6	(0,7)	12,9	(0,9)
Brasil	15,2	(0,9)	58,4	(1,2)
Bulgária	15,2	(0,9)	27,2	(1,2)
Cazaquistão	15,4	(0,7)	13,6	(0,6)
Chile	18,1	(1,0)	38,3	(1,2)
Chipre	9,7	(0,8)	27,4	(1,5)
Cingapura	12,1	(0,5)	19,9	(0,7)
Colômbia	22,9	(1,2)	54,8	(1,4)
Coreia do Sul	22,4	(0,8)	13,5	(0,8)
Croácia	26,7	(1,0)	36,3	(1,1)
Dinamarca	6,9	(0,6)	18,7	(1,0)
Emirados Árabes Unidos	7,9	(0,3)	18,1	(0,5)
Eslováquia	14,5	(0,7)	26,5	(1,0)
Eslovênia	8,6	(0,7)	23,2	(1,2)
Espanha	13,1	(0,6)	28,2	(0,7)
Estados Unidos	7,3	(0,7)	9,2	(1,1)
Estônia	10,6	(0,8)	26,5	(1,2)
Finlândia	7,3	(0,5)	12,4	(0,8)
França	23,7	(0,8)	33,7	(0,9)
Geórgia	21,5	(1,0)	22,0	(1,0)
Hungria	11,1	(0,7)	22,0	(0,9)
Inglaterra (Reino Unido)	2,5	(0,4)	5,9	(0,6)
Islândia	12,0	(1,0)	17,4	(1,1)
Israel	12,0	(0,8)	25,2	(0,7)

Itália	9,6	(0,6)	14,9	(0,6)
Japão	45,6	(0,9)	45,7	(1,0)
Letônia	20,8	(1,2)	19,6	(1,0)
Lituânia	18,5	(0,8)	20,8	(1,0)
Malta	10,2	(1,0)	20,4	(1,0)
México	14,6	(0,7)	53,2	(1,1)
Noruega	6,7	(0,5)	17,7	(0,8)
Nova Zelândia	9,7	(0,7)	14,9	(1,0)
Países Baixos	18,7	(1,5)	11,7	(1,3)
Portugal	11,3	(0,6)	27,0	(0,8)
República Tcheca	10,0	(0,7)	14,6	(0,8)
Romênia	21,5	(0,8)	35,1	(1,1)
Rússia	11,5	(0,7)	14,6	(0,7)
Suécia	11,3	(0,8)	18,0	(0,8)
Taipe Chinesa	16,0	(0,7)	13,8	(0,6)
Turquia	9,3	(0,6)	16,0	(0,8)
Vietnã	41,2	(1,4)	25,6	(1,3)
Xangai (China)	35,4	(1,2)	24,7	(1,0)
Média OCDE-31	13,6	(0,1)	22,2	(0,2)
União Europeia total-23	13,2	(0,2)	21,0	(0,2)
Média Talis-48	15,1	(0,1)	23,9	(0,1)

1. D.P.: Desenvolvimento profissional.

Notas:

Para informações adicionais sobre a interpretação dos resultados, veja Anexos A e B.

Informações sobre dados do Chipre: <https://oe.cd/cyprus.disclaimer>.

Informações sobre dados de Israel: <https://oe.cd/israel-disclaimer>.

Fonte: OECD, Talis 2018 Database.

Fonte: OECD, 2018. Talis. Tabela I.5.21.

CRIAR UMA CULTURA DE POSSIBILIDADES

Em minha experiência, estudar como escolas e sistemas educacionais mudam e fornecer acesso a exemplos de práticas pedagógicas mais efetivas representam hoje o mesmo que representavam os estudos de Marc-Antoine Jullien sobre os métodos educacionais desenvolvidos por Pestalozzi: um componente essencial do contínuo processo de evolução da educação.

Espero que esses estudos de caso conduzidos pelo Instituto Rodrigo Mendes tenham o efeito de encorajar diálogos entre educadores, gestores e pais de alunos sobre qual a melhor maneira

de as escolas atingirem a aspiração que está na raiz de sua criação: cumprir o importante ideal de que todas as pessoas têm os mesmos direitos, entre eles o direito à educação, e, ao educá-las, ajudá-las a se tornar arquitetos das suas próprias vidas e membros que contribuem com suas comunidades.

O dramaturgo e ativista irlandês George Bernard Shaw escreveu essas palavras em uma de suas peças: “Você vê coisas e diz: ‘Por quê?’. Mas eu sonho coisas que nunca existiram e digo: ‘Por que não?’”. Com este livro, Rodrigo Hübner Mendes convida todos nós a olhar para as escolas e dizer: “Por que não?”, a enxergá-las como um espaço de possibilidades e a unir esforços para criar visões compartilhadas de como elas podem ser verdadeiramente inclusivas para todas as crianças e jovens, para o benefício deles e para o nosso.

Reflexões sobre os princípios da educação inclusiva

LINO DE MACEDO

Conselheiro de pesquisa do projeto Diversa, professor titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e membro da Academia Paulista de Psicologia.

Esta publicação apresenta seis estudos de caso sobre a prática de uma educação inclusiva em diferentes escolas e regiões do Brasil. Trata-se de uma metodologia ativa das mais interessantes. Os casos são apresentados em seu contexto, colocam-se problemas e descrevem-se os modos como eles foram enfrentados e superados. Nesse enfrentamento, caracterizam-se as pessoas e suas funções, as hipóteses formuladas, as dificuldades encontradas, a descrição do contexto social, cultural e institucional de cada situação, bem como os caminhos percorridos até a solução do problema, que envolveu participação coletiva e individual, estudos e pesquisas visando à construção de um desfecho positivo do que estava sendo proposto. Assim, cumpriam-se, caso a caso e na prática, os princípios que orientam o Instituto Rodrigo Mendes:

1. **Toda pessoa tem o direito de acesso à educação** de qualidade na escola regular e de atendimento especializado complementar, de acordo com suas especificidades.
2. **Toda pessoa aprende**, sejam quais forem as particularidades intelectuais, sensoriais e físicas do estudante, partimos da premissa de que todos têm potencial de aprender e ensinar.
3. **O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular**,

pois as necessidades educacionais e o desenvolvimento de cada estudante são únicos.

4. **O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos**, e a experiência de interação entre pessoas diferentes é fundamental para o pleno desenvolvimento de qualquer pessoa.
5. **A educação inclusiva diz respeito a todos**, uma vez que a diversidade é uma característica inerente a qualquer ser humano.

Maravilha! Princípios gerais aplicados, exemplificados e possíveis de ocorrer, de maneira igual ou comparável, em diferentes contextos e situações. Eis o que o livro nos oferece como contribuição de seus autores.

O primeiro princípio diz que o acesso à educação de qualidade e o atendimento especializado são direitos. Por quê? Porque os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem aprendidos na Educação Básica são comuns a todos nós e não podem nem devem continuar como privilégio de um grupo particular de pessoas por sua condição física ou neurológica, classe social, raça, gênero, idade ou cultura. Porque tais aprendizagens são necessárias a todos e de forma qualificada como são ou deveriam ser a água, o ar, a floresta, os mares, o céu, as estrelas, a Terra, o mundo. Porque o que é para todos há de ser, por igual, diferenciado, de maneira especializada, na diversidade de suas possibilidades ou impossibilidades de expressão. Em resumo, o que é comum a todos equivale ao singular ou diferenciável, um a um, nos tempos e espaços de suas formas de ser.

Por que, conforme o segundo princípio, todos aprendemos e ensinamos, quaisquer que sejam nossos recursos intelectuais, sensoriais ou físicos? Porque aprender é possível e necessário em todas as instâncias de nosso viver. Porque, mesmo quando impossível, aqui e agora, suas alternativas podem ser criativas e fontes de abertura para possibilidades e necessidades insuspeitadas. Porque, ao aprender, ensinamos, ou seja, somos fonte de inspiração, informação ou exemplo para aqueles que, de alguma forma, compartilham nosso magistério. Porque, ao ensinar, aprendemos, isto é, aperfeiçoamos nossos modos de pensar e agir, refletimos sobre o que estamos a dizer ou a fazer. É certo que aprender e ensinar podem ser

doídos e complexos. Não é isso o que acontece em escolas inclusivas? O que nós, gestores ou professores, pensávamos saber agora precisa ser aprofundado, enriquecido ou transformado. Como ensinar a um aluno que não quer aprender, que não vê sentido em nossas aulas nem nos livros? Como prover recursos de mobilidade a estudantes que não podem caminhar de sua casa até a escola? E se na classe há alunos com deficiência auditiva, visual ou neurológica? Como aprender com eles novas formas de ser um gestor ou professor? Como estudar ou pesquisar recursos para isso? Como mobilizar a comunidade em favor de um problema que é de todos?

O livro que temos em mãos ensina ao apresentar casos e o desenrolar de tudo o que foi feito em favor de seu enfrentamento. Para isso, seus autores tiveram de aprender. É que eles tinham problemas, hipóteses, contextos, uma metodologia e um querer lidar com eles. Mas não tinham as respostas prontas. Para construí-las, tiveram de estudar, pesquisar, observar, compartilhar, respeitar a realidade, suas questões e desafios.

Por que o terceiro princípio é “o processo de aprendizagem de cada pessoa é singular”? Porque é impossível aprender, tal como viver, pelo outro, em seu lugar. Que drama mais lindo e complexo o nosso! Somos irredutíveis, complementares e indissociáveis uns dos outros, nisso incluídos todos os seres vivos, os minerais e o mundo na eternidade do seu aqui e agora! Irredutíveis, porque nada nem ninguém podem ser por nós, respirar por nós, morrer ou viver em nosso lugar. Complementares, porque somos interdependentes. O oxigênio, os nutrientes e a água são uma necessidade para todos, e sua assimilação está em cada um de nós (por meio de processos digestórios, estruturas e funções orgânicas), mas, ao mesmo tempo, eles fazem parte da natureza. Como cuidar bem do que está dentro e fora ao mesmo tempo? Isso vale também para os processos de aprendizagem. Dependemos dos estímulos e informações do mundo, mas todos, e cada um, hão de ter, desenvolver ou mobilizar competências, habilidades, atitudes e valores em favor disso. Daí que o aprender, tal como o viver, é indissociável, compõe um todo, cuja expressão depende de como as partes e o próprio todo (igualmente parte de outros todos) se articulam, se respeitam e se cuidam. Até quando, em nossa arrogância e ilusão

de que somos superiores a tudo e a todos, ignoraremos que somos parte do mundo e que, se não cuidarmos, individual e coletivamente, de forma comum e singular, de tudo, de todos e de cada um, nossa vida, a vida dos outros e a do planeta estarão condenadas a algo ruim, igualmente para todos e para cada um?

O terceiro princípio do Instituto Rodrigo Mendes – singularidade do processo de aprendizagem – conflita com o quarto – benefício para todos quanto ao convívio no ambiente escolar comum? Não, se considerarmos o que foi proposto acima sobre a dialética entre as partes e o todo, em suas características irreduzíveis, complementares e indissociáveis. Porém sabemos que na prática o exercício dessas características é muito complexo. A escola é uma instituição sofisticada. Suas normas, regras e valores são próprios e difíceis de serem praticados. Até pouco tempo atrás, pensava-se que as coisas da escola, mesmo do ensino fundamental, não eram para todas as crianças e jovens. Supunha-se, pela exclusão e pelas formas autoritárias de seleção, que apenas um número pequeno e privilegiado de pessoas poderia aprender o que nela se ensinava. Mais ainda, supunha-se que os requisitos morais, sociais e culturais para o conviver nela eram um pré-requisito e um pressuposto possíveis de serem dominados só por certas famílias e classes sociais. Ainda hoje, por exemplo, a educação infantil e o ensino médio, por diferentes razões, não conseguem ser, qualitativa e quantitativamente, para todos, por mais que políticas públicas existam em seu favor. É muito difícil ensinar, avaliar e aprender os conteúdos das disciplinas ou áreas de conhecimento. É muito custoso, por exemplo, desenvolver as dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular, por mais que a maioria de nós concorde com a sabedoria e atualidade de suas proposições. Temos, ainda, um ensino fragmentado, professores e gestores isolados, inseguros e exaustos no exercício de suas responsabilidades profissionais. Mais difícil ainda é gerir os conflitos inevitáveis advindos do conviver nesse ambiente. Para muitos de nós, conflitos são para ser evitados, negados ou submetidos às formas de solução definidas por aqueles que têm poder institucional para isso. Cooperar, compartilhar modos de enfrentamento, conviver, perdoar, colaborar para que o melhor argumento seja uma cons-

trução coletiva, aprender com a diversidade são ainda discursos que, infelizmente, não encontraram sua melhor prática. Por isso, um livro sobre Educação Inclusiva, comprometido com tais princípios, é algo auspicioso.

Consideremos agora o quinto e último princípio: “A educação inclusiva diz respeito a todos, pois a diversidade é uma característica inerente a qualquer ser humano”. De fato, a educação é sempre inclusiva, isto é, refere-se a todos, sem exceção. Trata-se de uma redundância necessária, pois com frequência nos esquecemos disso. Por que a educação inclusiva diz respeito a todos? Porque qualquer pessoa com deficiência faz parte de uma família, é membro de uma sociedade e sujeito de direitos. Abandoná-la, não prover recursos ao ótimo desenvolvimento e aprendizagem de suas possibilidades, é injusto e prejudicial, em alguma medida, a todos nós. Porque deficiência é algo que todos tivemos, temos ou teremos ao longo da vida e de alguma forma. Infelizmente, confundimos perfectibilidade com perfeição. Os seres e as coisas são perfectíveis, isto é, capazes e necessitados de se aperfeiçoar em todos os sentidos e graus. O aperfeiçoamento implica conservar o que vale a pena ser conservado em um contexto de transformações, igualmente, em todas as perspectivas. Transformações são fruto de nossas ações, sejam sábias ou prejudiciais a nossa sobrevivência e à sobrevivência de todos.

Por que educação inclusiva diz respeito a todos? Porque todos precisamos, de alguma forma, de cuidado e educação permanentes, porque a extensão de nossas autonomias é relativa. É muito difícil conquistá-las, e todos as perdemos ou não as temos, em algum grau ou medida, ao longo da vida. Daí o lindo paradoxo da ideia de autonomia: ser autônomo é tornar-se dependente de si próprio e, ao mesmo tempo, tornar-se parte da comunidade que desfruta, porque pratica tal autonomia. Aprender a ler é tornar-se capaz de ler para si mesmo e, ao mesmo tempo, tornar-se parte de uma comunidade leitora. Só que essa autonomia será sempre um desafio. Supõe dominar língua, gramática e sintaxe. Supõe interpretar significados. Concentrar-se e manter um foco. Supõe um texto, qualquer que seja seu formato. Supõe luz, olhos que veem, um pensamento e um corpo que se entregam a essa tarefa, seja por

exigências externas ou pelo gosto de apenas ler pelo prazer da leitura, do “ouvir e ver”, por escrito, o pensamento, o conhecimento, a experiência e a criatividade de um outro, um outro que pode ser nós mesmos. Supõe um desejo e um tempo para sua realização. Nem sempre temos tudo isso e, com frequência, perdemos, definitiva ou provisoriamente, um ou outro desses aspectos. Ninguém é 100% autônomo. Um adulto, tão competente e com tanta energia, não pode ser 100% independente de outras pessoas, da natureza, das tecnologias. Enquanto ele trabalha, alguém há de cuidar de sua comida, de limpar e proteger sua cidade, de tratar ou maltratar “seu” ar, água e tantas outras grandes ou pequenas coisas que condicionam o bom ou o mau de sua existência.

Agir, sentir e pensar de forma inclusiva são, portanto, políticas de Estado, são comportamentos de todos e de qualquer um. Supõem empatia e generosidade para com o outro, para si mesmo, para com a natureza e suas coisas. São valores que podem ser positivos ou negativos. Positivos, se favoráveis ao bem comum, ao que é compartilhável. Negativos, se expressam privilégios ou a falsa impressão de que somos superiores a tudo e a todos sem os quais nossa vida não tem sentido. Não acontece assim, por exemplo, com o conhecimento? Se alguém o possui sobre algo, ele também poderá ser acessível a um outro, a muitos outros. Possuí-lo não exclui a possibilidade ou a necessidade de outros também o terem. Não acontece, também, por exemplo, com a vida, a doença, a morte, a alegria, a tristeza, a dor, a falência dos nossos órgãos, o amor, a água, o ar, as estrelas, o céu e a Terra? Todos os que se julgaram seus donos ou proprietários um dia ficaram sem eles. Todos os que foram proibidos de possuí-los de algum modo ou em algum tempo os tiveram ou os experimentaram. E, hoje, mais do que nunca, é tempo de saber que o bem ou o mal que fizermos a nós mesmos, aos outros, à natureza e a tudo o que lhe corresponde haverá de se voltar contra nós mesmos, direta ou indiretamente, cedo ou tarde, agora ou para sempre. Daí que educação inclusiva é um bem comum, vale e é para todos e para tudo. Daí minha alegria em saber que o Rodrigo e pessoas que fazem parte do Instituto Rodrigo Mendes estão a nos oferecer este livro. Muito obrigado!!! Vida longa, saudável e positiva a este lindo presente!!!

Palavras do organizador

RODRIGO HÜBNER MENDES

Superintendente do Instituto Rodrigo Mendes, é mestre no tema “Gestão da Diversidade” pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, onde atua como professor.

Minha experiência com educação inclusiva teve início em 1995, no papel de estudante universitário. Naquele ano, ingressei em um dos cursos de graduação da Fundação Getúlio Vargas. Até então, em seus 40 anos de história, a escola ainda não tinha recebido alunos com impedimentos físicos significativos. Minha presença gerou estranhamento logo no primeiro dia de aula. Vários professores demonstravam curiosidade e, em alguns casos, descrença em relação à participação de um estudante sem mobilidade abaixo dos ombros (tetraplegia). A primeira providência foi planejar com a diretoria os aspectos operacionais do meu caso. Ficou decidido que eu faria as provas no mesmo tempo e formato que meus colegas, tendo como adaptação a possibilidade de ditar minhas respostas ao professor ou monitor por ele indicado. Além disso, fiz solicitações quanto às adequações arquitetônicas no prédio da faculdade.

Felizmente, houve sempre muita receptividade e prontidão no atendimento a minhas demandas. Conforme implementávamos soluções práticas para eliminar barreiras, minha limitação motora deixava de ser percebida como um atributo definidor, redutor, e passava a ser vista como uma de minhas diversas características. Após algum tempo, minha presença na escola não era mais uma questão. É claro que meu caso refere-se a um aluno que já havia concluído a educação básica e cujas necessidades de adaptação foram relativamente simples. No entanto, acredito que ilustra

a importância de certos elementos catalisadores do processo de inclusão, como acesso, convívio, empoderamento, flexibilidade e tempo.

Anos mais tarde, comecei a aprofundar meu conhecimento sobre educação inclusiva, dado que este se tornou o foco de atuação do Instituto Rodrigo Mendes. Desde então, o tema tem ocupado espaço prioritário em minha agenda, tanto como pesquisador quanto como gestor de uma organização que vem aportando esforços em ações de produção de conhecimento e formação sobre educação inclusiva em todos os estados brasileiros.

A publicação do livro *Educação Inclusiva na prática* ocorre em um momento extremamente oportuno, marcado por relevantes celebrações e desafios. Em primeiro lugar, a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação¹ atingiu um patamar histórico nas redes de ensino do Brasil. De acordo com o Censo Escolar dos últimos dois anos, mais de 90% de alunas e alunos desse segmento, matriculados na educação básica, estudavam em salas de aula inclusivas, desfrutando do convívio com outros estudantes. Essa estatística é considerada extremamente avançada, mesmo quando comparada a redes de ensino de países que se destacam mundialmente no campo da equidade e do direito à educação.

Em segundo lugar, o Instituto Rodrigo Mendes acaba de completar 25 anos de um trabalho que nasceu com o propósito de oferecer perspectivas de autonomia para crianças, jovens e adultos com deficiência, por meio da educação. Ao longo de sua trajetória, uma das áreas que recebeu maior volume de investimento foi a de sistematização e difusão de práticas exemplares de educação inclusiva.

No campo da produção científica, várias pesquisas sinalizam a existência de um contexto bastante peculiar. De um lado, a maioria da população avalia que as escolas ficam melhores quando incluem estudantes com deficiência. Essa percepção positiva da inclusão escolar é reforçada pela constatação de que o processo

1. Público-alvo da Educação Especial, segundo o Ministério da Educação (MEC).

de aprendizagem e a construção da autonomia mostraram-se significativamente mais expressivos nos alunos que tiveram acesso a escolas inclusivas. De outro lado, os professores apontam que um dos principais desafios do seu ofício é o atendimento de tais estudantes, dada a baixa formação sobre o tema. Diante desse panorama, a disseminação de casos consistentes de educação inclusiva é vista como uma das estratégias que podem colaborar muito para manter o referido amadurecimento do senso comum sobre os benefícios do convívio entre as diferenças e, ao mesmo tempo, para responder à notória demanda por conhecimento manifestada por educadores de todo o país. Essas são algumas das ambições assumidas por este livro.

Considerando que o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) estão neste momento, janeiro de 2020, revisando as diretrizes nacionais referentes ao atendimento dos estudantes pertencentes ao público-alvo da Educação Especial², é fundamental que referências positivas, como as apresentadas pelo livro, venham a público de forma ampla e clara. O retorno à segregação de tais estudantes em escolas ou classes especiais, hipótese considerada pela referida revisão, resultará em incalculáveis prejuízos às perspectivas futuras de uma significativa parcela da população que conquistou, internacionalmente, o direito à educação em escolas comuns. Conforme tenho explorado em vários de meus artigos, o que custa caro à sociedade é a exclusão das pessoas com deficiência. A continuidade da construção de redes de ensino inclusivas é o caminho pelo qual devemos optar, se de fato almejamos um país mais civilizado e igualitário. Está em nossas mãos nos mobilizarmos para que esse seja o caminho perseguido. Acredito que o livro pode contribuir também nesse sentido.

2. Estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

HISTÓRICO DA PESQUISA DE BOAS PRÁTICAS

“Busque fazer com que o leitor se pergunte: ‘O que eu faria?’”, disse Rosabeth Moss Kanter³ ao conversarmos sobre como escrever um bom estudo de caso. Nós nos conhecemos em 2010, durante um jantar oferecido aos painelistas de um seminário sobre liderança e educação realizado pela Universidade de Harvard. Rosabeth tinha sido indicada como especialista em estudos de caso e, diante do meu momento de imersão sobre metodologias de registro de boas práticas, encontrá-la foi um presente.

Voltando ainda mais no tempo, em 2005, quando o Instituto Rodrigo Mendes ainda era uma escola de artes visuais, começamos a receber dezenas de telefonemas de professores de escolas públicas perguntando se oferecíamos cursos sobre educação inclusiva. Percebi que existia uma enorme oportunidade para contribuímos com o universo da educação formal. Alguns meses depois, por meio de um apoio da Ashoka⁴, realizamos a primeira edição do nosso curso de formação para educadores, na época chamado Plural. O público era formado por 30 professores de três escolas municipais da região do Butantã, em São Paulo. As aulas eram conduzidas por uma dupla de arte-educadores que realizavam oficinas pensadas para favorecer a reflexão sobre o fazer pedagógico em ambientes heterogêneos. Estava encantado com o resultado de cada aula e fiz questão de participar de todos os encontros, desde o planejamento até a avaliação posterior. Fiquei bastante impactado com o engajamento dos participantes e o genuíno desejo de aprimorar suas práticas visando à aprendizagem de todos os estudantes.

A reunião de planejamento da última aula do curso acabou acontecendo em um domingo, quando eu e Ana Maria Gitahy (coordenadora do Plural) nos encontramos para criar o roteiro de atividades. Começamos com a leitura dos relatos de experiência

3. Rosabeth Moss Kanter é a professora da cátedra Ernest L. Arbuckle da Harvard Business School e presidente da Iniciativa de Liderança Avançada da Universidade de Harvard.

4. Ashoka Empreendedores Sociais é uma organização internacional sem fins lucrativos, com foco em empreendedorismo social, fundada na Índia, por Bill Drayton, em 1980, e que atua no Brasil desde 1986. É uma organização empenhada em construir um mundo em que os sujeitos se reconheçam como agentes de transformação social.

produzidos pelos professores na aula inaugural do programa. Na ocasião, pedimos a eles que descrevessem uma situação de sala de aula em que haviam se sentido desafiados a atender alunos com alguma deficiência. Foi quando li o seguinte relato:

A sala era numerosa, 40 alunos da 5ª série, extremamente agitados, com necessidades diversas (carências), dificuldade de concentração. A aluna não tinha os membros superiores, nem a mão esquerda, sendo a direita junto ao ombro, com três dedos apenas. Dificilmente deixava de participar das aulas de educação física, pois suas habilidades com os pés e as pernas sobressaíam às dos demais alunos. As atividades eram organizadas de forma a possibilitar sua participação. As regras eram mudadas e os exercícios adaptados a sua deficiência. Sua maior dificuldade era jogar basquetebol, devido ao tamanho da bola e à dificuldade na marcação. Mudei o planejamento. Jogávamos com bolas menores e ela utilizava os pés para arremessar para o cesto. Não tive com quem discutir essa situação, pois a escola era muito grande, e coordenadores e direção tinham outras preocupações. No período, não havia outro professor de educação física, o que impediu que eu dividisse as angústias e o prazer que foi trabalhar com ela.

Julio César Surian

Nasceu nesse momento a ideia de criar uma casoteca de educação inclusiva. Diante de um contexto de enorme insegurança e angústia por parte de muitos professores sobre a novidade de receber crianças e adolescentes com deficiência na sala de aula comum, experiências como a do Julio César (e de tantos outros educadores que participaram da nossa formação) revelavam-se para mim como conteúdos muito preciosos. Parecia-me que dar luz a tais relatos por meio de uma plataforma na internet representava uma enorme contribuição para que as redes de ensino avançassem na recente proposta da inclusão escolar como regra, e não mais como exceção.

Alguns anos mais tarde, tive a sorte de ser aluno de Fernando Reimers durante um curso sobre políticas públicas na Kennedy School of Government. Fernando me inspirou muito com suas

apresentações visionárias sobre o papel da educação para o futuro da humanidade. Dividi com ele meu desejo de divulgar boas práticas sobre educação inclusiva e, pouco tempo depois, Reimers tornou-se o mentor do projeto da casoteca, batizado de Diversa.

O Diversa⁵ foi lançado em outubro de 2011, como uma iniciativa do Instituto Rodrigo Mendes, durante um encontro de mais de 150 secretários de educação promovido pelo MEC, em Brasília. Nesse evento, fomos presenteados por Maria Pilar Lacerda Almeida, então secretária da Secretaria de Educação Básica (SEB) do ministério, com um espaço na abertura do evento, que contou com uma aula magna de Fernando Reimers, nosso convidado especial.

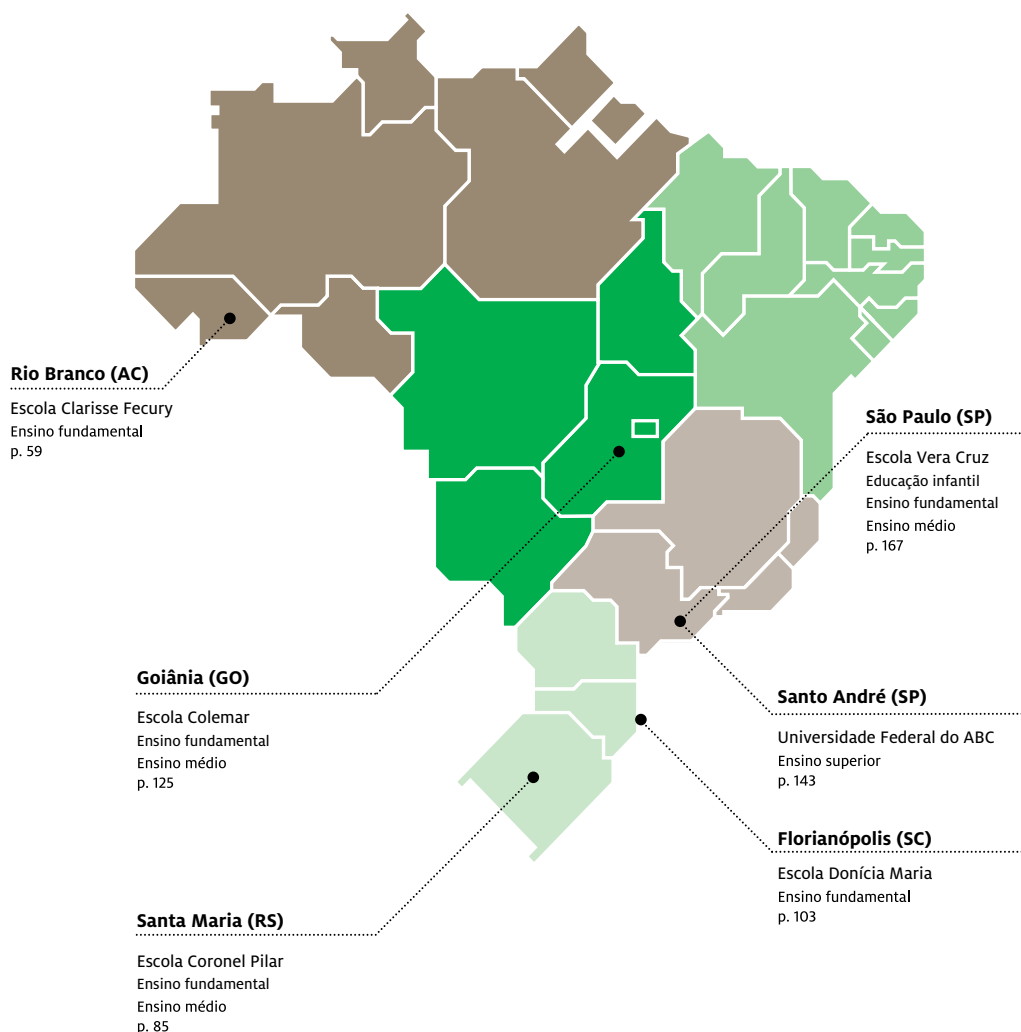
Atualmente, o Diversa conta com 3 milhões de usuários, com acessos de mais de cem países. A plataforma oferece artigos, relatos de experiência, materiais pedagógicos acessíveis e estudos de caso sobre experiências exitosas em todas as regiões do Brasil, em diferentes níveis de ensino, e também em outros países, como Estados Unidos, França, Dinamarca e Argentina. Desde seu início, o estudo de caso tem sido uma das ferramentas que elegemos para investigar e sistematizar boas práticas de educação inclusiva.

ORIENTAÇÃO PARA A LEITURA DO LIVRO

Este livro tem como objetivo oferecer referências exemplares sobre educação inclusiva para professores, gestores escolares, equipes de secretarias de Educação, familiares de estudantes e outros profissionais cotidianamente desafiados a educar todos e cada um. Visando fornecer um conjunto diversificado de práticas, o livro aborda seis estudos de caso relativos a instituições localizadas em quatro regiões do Brasil (Norte, Sul, Sudeste e Centro-Oeste) e que atuam em todos os níveis de ensino (da educação infantil ao ensino superior). Tais casos fazem parte do acervo de boas práticas do Diversa⁶ e foram selecionados com base em indicações do MEC, premiações e recomendações de especialistas. O mapa a seguir ilustra a abrangência geográfica dos estudos. >

5. <https://www.diversa.org.br>.

6. Disponível na plataforma Diversa.



Mas, afinal, a que tipo de inclusão este livro se refere? Qual é o entendimento do Instituto Rodrigo Mendes, após 25 anos de experiência atuando nessa área? As respostas a essas perguntas estão nos próximos capítulos. Como introdução a elas, penso que nossos princípios⁷ baseiam-se em duas vertentes. A primeira diz respeito à convicção de que toda pessoa tem o direito de participar, em condições de igualdade, das diversas instâncias que com-

7. Os princípios de educação inclusiva seguidos pelo Instituto Rodrigo Mendes são apresentados no capítulo “Conceitos fundamentais da Educação Inclusiva”.

põem nossa sociedade, de modo a interagir com elas. No caso da educação, isso implica o direito da criança e do adolescente com deficiência de frequentar a sala de aula comum e, de forma complementar, receber atendimento educacional especializado, conforme suas necessidades particulares. A segunda relaciona-se com as aprendizagens decorrentes de nossa prática. De acordo com nossa experiência, os estudantes que compõem qualquer grupo ou turma são inevitavelmente diferentes entre si e desenvolvem-se de maneira distinta. Estratégias pedagógicas e métodos de avaliação que pressupõem homogeneidade no processo de ensino e aprendizagem excluem aqueles que não atingem padrões inflexíveis de desempenho.

Nesse sentido, acreditamos que os educadores terão maior chance de cumprir seu papel a partir do momento em que perceberem e explorarem as singularidades de cada estudante. Incluir, portanto, não significa “normalizar”, tentar encaixar alguém considerado diferente em um modelo tal qual ele se apresenta. Adaptações superficiais são efêmeras e não dão conta do recado. Para nós, incluir corresponde a “singularizar”, assumir como ponto de partida que todo aluno é único quanto a sua história e suas potencialidades. Diante desse dado, a missão do educador é planejar, caso a caso, práticas que reconheçam tais diferenças, mesmo que tenha consciência, como a maioria de nós, de suas limitações em identificá-las.

Outro princípio que consideramos importante em nossas reflexões reporta-se ao conceito de diversidade. Por entendermos que as expressões “educação inclusiva” e “educação para todos” tornam-se insuficientes quando restritas a um único recorte, nossa equipe procura sempre partir de um conceito amplo de diversidade para planejar nossas atividades. Além da deficiência, nossas discussões e ações buscam contemplar aspectos socioeconômicos, raciais, de gênero, culturais e demais atributos integrantes da heterogeneidade humana. Os casos de deficiência merecem destaque pelo fato de explicitarem de forma mais contundente nossas diferenças. Isso colabora para que a consciência sobre o anacronismo do modelo educacional predominante venha à tona, deixe de ser disfarçada ou adiada.

POR QUE ESTUDOS DE CASO?

Um dos métodos de pesquisa adotados pelo Instituto Rodrigo Mendes para explorar o tema da Educação Inclusiva é o estudo de caso. Trata-se de uma ferramenta amplamente utilizada por universidades de todo o mundo em atividades de formação continuada sobre temas complexos.

O estudo de caso baseia-se em uma experiência real, desenvolvida por uma pessoa ou por uma organização, para provocar o profissional em formação a refletir e a se colocar em situações que envolvem tomada de decisões. Temos trabalhado nos últimos dez anos com essa ferramenta por entendermos que ela favorece a formação em Educação Inclusiva, na medida em que a transformação da escola pressupõe o protagonismo dos educadores, gestores e demais públicos que integram a comunidade escolar.

Ao final de cada estudo de caso, incluímos um complemento ao leitor, chamado “Notas de ensino”. Esse conteúdo apresenta uma síntese dos aspectos considerados mais relevantes pelos autores do caso e tem como objetivo apoiar profissionais que pretendem explorá-lo em iniciativas de formação sobre Educação Inclusiva. Cinco casos foram também objeto de documentários produzidos pelo Instituto Rodrigo Mendes⁸. Tais filmes estão disponíveis gratuitamente no Diversa e no canal do YouTube da organização⁹.

Diante de nossa convicção de que a estrutura curricular tradicional, construída com base em uma visão segmentada de disciplinas, é incompatível com a concepção educacional inclusiva, as atividades de formação e produção de conhecimento desenvolvidas pelo IRM consideram a interdisciplinaridade um tema fundamental. O caso do Colégio Estadual Colemar Natal e Silva ilustra bem essa questão, revelando a importância da educação física no planejamento pedagógico de uma instituição de ensino. Ao mesmo tempo, essa experiência demonstra como essa disciplina, historicamente orientada para a competição e a formação de atletas

8. Foram produzidos documentários sobre os casos: Clarisse Fecury, educação física inclusiva, Coronel Pilar, UFABC e Donícia Maria.

9. <https://www.youtube.com/user/InstRodrigoMendes>.

(fatores que promovem exclusão), pode ser ressignificada para contribuir de maneira significativa para a implementação de um projeto inclusivo.

É fundamental esclarecer que os estudos de caso apresentados neste livro devem ser entendidos como uma possível fonte de inspiração e pesquisa para outros projetos educacionais comprometidos com a educação inclusiva. Não são, portanto, receitas prontas, passíveis de mera replicação com expectativas de um mesmo resultado.

Nossas crenças não são estáticas; estão em contínua reformulação. Pensar em educação inclusiva exige romper radicalmente com algumas das referências que herdamos e inventar novas formas de educar. Para que isso seja possível, é fundamental que estejamos abertos ao questionamento permanente e aceitemos nossas incertezas como parte natural do processo de “reinvenção”.

Aproveito para agradecer aos profissionais, conselheiros, voluntários e organizações parceiras que contribuíram para a trajetória do Instituto Rodrigo Mendes. A vocês, dedicamos a publicação deste livro.

PARTE I

Fundamentos e história

Conceitos fundamentais da educação inclusiva

RODRIGO HÜBNER MENDES

Superintendente do Instituto Rodrigo Mendes, é mestre no tema “Gestão da Diversidade” pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, onde atua como professor.

DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em 2015, o Ministério da Educação (MEC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) me contrataram para a produção de uma pesquisa sobre como foi criada a concepção de educação inclusiva, sob o ponto de vista da sociedade civil. Com isso, tive a oportunidade de fazer entrevistas em profundidade com 23 especialistas dos cinco continentes. A conclusão do estudo foi que não há um consenso, uma única definição. O que existe é uma espécie de espectro com diferentes definições que compartilham um campo comum, uma área de interseção, que é a convicção de que o acesso à educação é um direito humano inegociável. Eu, como pesquisador e responsável por um instituto que busca interferir nas redes de ensino, entendo que a implementação desse direito deve contemplar três fatores que o qualificam e o sustentam. O primeiro é a garantia de convívio, de interação do estudante com deficiência com o restante da comunidade escolar, na medida em que essa interação é um ingrediente fundamental para que o aluno seja desafiado e possa desenvolver o máximo de seu potencial. O segundo fator é a garantia de acesso ao mesmo conhecimento, ou seja, ao mesmo currículo. Esse tema é muito oportuno, tendo em vista que estamos na fase de implemen-

tação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que envolve traduzir em práticas pedagógicas os currículos que foram criados pelos estados e municípios. O fato de um estudante ter uma deficiência não pode servir de desculpa para que ele seja privado do conteúdo na sua íntegra, mesmo que isso envolva flexibilizações ou diversificações de estratégias pedagógicas. O terceiro fator é a existência de altas expectativas para todos os alunos, independentemente de suas particularidades.

Retomando a discussão sobre como definir o que é educação inclusiva, tenho trabalhado com base na visão de que uma escola inclusiva precisa ser capaz de acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um. Em outras palavras, estamos falando de uma escola que iguala oportunidades e diversifica suas estratégias de ensino por perceber que cada estudante aprende de uma forma particular.

É importante esclarecer que essas altas expectativas devem dialogar com as singularidades de cada aluno, ou seja, o planejamento das estratégias a serem exploradas precisa ser personalizado, móvel e constantemente revisado. Do contrário, seguiremos desperdiçando talentos, seja pelo fato de tais expectativas serem irreais, seja por serem muito baixas. De acordo com Bill Henderson, educador que se tornou um ícone da educação inclusiva no mundo após ter transformado completamente o projeto pedagógico de uma escola pública em Boston¹, “ainda que aceitemos as variações contextuais, essas variáveis não devem ser utilizadas como desculpa para não promovermos inclusão com altas expectativas para todos”.

É interessante mencionar que, em 2011, contratamos uma pesquisadora de Harvard para produzir um estudo de caso sobre tal escola². Tínhamos reuniões por Skype para alinhar a pesquisa com o protocolo seguido pelo Instituto Rodrigo Mendes, até que, após algumas semanas de trabalho, recebemos o texto que apresentava o projeto da instituição por meio de uma narrativa. Ao

1. Dr. William W. Henderson Inclusion Elementary School.

2. <https://diversa.org.br/estudos-de-caso/o-caso-da-escola-william-henderson-boston-ma-eua/>

ler o primeiro capítulo do caso, tomei um susto ao perceber que o lema seguido pelos estudantes era “O fracasso escolar não é uma opção”. Fiquei extremamente incomodado, pensando que aquilo parecia ser a antítese do que eu entendia como uma escola inclusiva. Agendei uma nova conversa com a pesquisadora e, depois de me desprender de minha resistência, entendi que os professores buscavam cultivar a crença de que os alunos não devem desistir. A frustração é algo vivido por todos, mas não pode impedir que se busque o melhor de cada um, apostando em altas expectativas.

PÚBLICO-ALVO

E qual é o público-alvo desse conceito de educação inclusiva? Existe um recorte? Ao longo da pesquisa que desenvolvi para o MEC e a Unesco, uma das entrevistas mais profundas que tive a oportunidade de conduzir foi com Mel Ainscow, professor da Universidade de Manchester com um gigantesco legado de contribuições ao tema em nível global. Ao perguntar-lhe qual era sua definição de educação inclusiva, Ainscow argumentou que “educação inclusiva não é sobre crianças com deficiência, mas sobre uma reforma educacional acerca da ideia de que cada criança é importante... Crianças com deficiência podem ser vulneráveis, mas muitas outras também são, como crianças advindas de lares pobres e outras”.

Essa é uma noção fundamental para desconstruirmos a ilusão do apêndice. Ao tratarmos da educação inclusiva com base em uma abordagem *lato sensu*, entendo que não estamos nos referindo ao segmento X ou Y, mas às diferenças humanas que habitam cada um de nós e que precisam ser atendidas hoje, não no futuro. E por que esse assunto é, em geral, associado à pessoa com deficiência? Isso faz algum sentido? Sim, faz sentido pelo fato de que essa parcela da população enfrentou, ao longo da História, perversos níveis de discriminação e injustiça e, até hoje, é sistematicamente excluída. Além disso, essas pessoas estão associadas a um estigma de “anormalidade”, incompatível com os padrões homogeneizadores ainda adotados por grande parte das instituições de ensino. Isso justifica, por enquanto, adotarmos medidas específicas para

acelerar a redução da desigualdade que enfrentam. Nesse sentido, as diretrizes do MEC são bastante claras ao circunscrever o público-alvo da Educação Especial: “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais” (BRASIL, 2008).

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Desde que o Instituto Rodrigo Mendes aprofundou seus esforços no campo da pesquisa e da produção de conhecimento sobre educação inclusiva, cinco princípios têm sido adotados para a identificação e investigação de práticas exemplares, para a estruturação de conteúdos formativos e para o desenvolvimento de ações de *advocacy*.

Toda pessoa tem o direito de acesso à educação de qualidade: todos devem exercer seu direito de estudar na escola comum e, quando necessário, receber atendimento especializado complementar, de acordo com suas especificidades. Esse direito está em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e outras convenções compartilhadas pelos países-membros da ONU.

Toda criança aprende: sejam quais forem as particularidades intelectuais, sensoriais e físicas do educando, partimos da premissa de que todos têm potencial de aprender e ensinar. É papel da comunidade escolar desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam a criação de vínculos afetivos, relações de troca e a construção de conhecimento.

O processo de aprendizagem de cada criança é singular: as necessidades educacionais e o desenvolvimento de cada estudante são únicos. Modelos de ensino que pressupõem homogeneidade no processo de aprendizagem e sustentam padrões inflexíveis de avaliação geram, inevitavelmente, exclusão.

O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos: acreditamos que a experiência de interação entre pessoas diferentes é fundamental para o pleno desenvolvimento de qualquer um. O ambiente heterogêneo amplia a percepção dos estudantes sobre pluralidade, estimula sua empatia e favorece suas competências intelectuais.

A educação inclusiva diz respeito a todos: a diversidade é uma característica inerente a qualquer ser humano. É abrangente, complexa e irredutível. Acreditamos, portanto, que a educação inclusiva, orientada pelo direito à igualdade e pelo respeito às diferenças, deve considerar não somente as pessoas tradicionalmente excluídas, mas todos os estudantes, educadores, famílias, gestores escolares, gestores públicos, parceiros etc.

Tais princípios, criados pela equipe do Instituto Rodrigues Mendes, têm um papel fundamental na busca de coerência em todas as ações desenvolvidas pela organização, na medida em que servem como uma bússola direcionadora dos rumos perseguidos no longo prazo.

DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As atividades de pesquisa e produção de conhecimento sobre educação inclusiva desenvolvidas pelo Instituto Rodrigo Mendes têm sido orientadas por um modelo conceitual elaborado por especialistas e conselheiros da organização. Essa ferramenta visa colaborar para a sistematização dos conteúdos produzidos e disponibilizados por seus programas. Diante da percepção de que o tema da educação inclusiva é complexo e envolve diferentes esferas sociais que se inter-relacionam, o modelo foi construído com base em cinco dimensões: políticas públicas, gestão escolar, estratégias pedagógicas, famílias e parcerias. A figura a seguir ilustra o modelo. >



1. Políticas públicas. No campo da educação inclusiva, referem-se a todos os aspectos de criação e gestão de normas voltadas para a garantia do direito à educação para todos, particularmente para os segmentos sociais historicamente excluídos do sistema de ensino. Nesse sentido, abrangem as instâncias legislativa, executiva e judiciária de determinado país ou território, isto é, o conjunto de leis, diretrizes e decisões judiciais nacionais que buscam concretizar o referido direito.

2. Gestão escolar. Diz respeito às diversas etapas de planejamento e desenvolvimento das atividades de direção de uma instituição de ensino. Abrange a construção dos projetos político-pedagógicos, a elaboração dos planos de ação e a gestão dos processos internos da instituição e de suas relações com a comunidade.

3. Estratégias pedagógicas. Correspondem aos diversos procedimentos planejados e implementados por educadores com a finalidade de atingir seus objetivos de ensino. Envolvem métodos, técnicas e práticas explorados como meios para mediar a aprendizagem. No contexto da educação inclusiva, contemplam tanto as atividades da sala de aula comum como do atendimento educacional especializado (AEE). Recomenda-se que o ponto de partida de sua elaboração sejam as singularidades do sujeito, com foco em

suas potencialidades. Se, por um lado, a proposta curricular deve ser uma só para todos os estudantes, por outro é imprescindível que as estratégias pedagógicas sejam diversificadas, com base nos interesses, habilidades e necessidades de cada um.

4. Família. As relações com as famílias, ou com os responsáveis legais pelos estudantes, abrangem o planejamento e o desenvolvimento das atividades escolares. Contemplam tanto as relações que favorecem a educação inclusiva como as situações de conflito e resistência. São um elemento fundamental para o processo de inclusão escolar e precisam ser pautadas por cooperação e apoio mútuo.

5. Parcerias. Referem-se a relações estabelecidas entre a escola e atores externos à instituição que atuam para dar apoio ao processo de inclusão escolar. Os parceiros podem ser pessoas físicas ou jurídicas que atuam na educação especial, saúde, educação não formal, assistência social e outras. Entender essas alianças, ou a falta delas, é fundamental para fortalecer o pertencimento da escola ao território no qual ela está localizada.

As áreas de interseção entre as dimensões indicam a interdependência entre elas e são permeadas por temas transversais, como currículo, formação de educadores, infraestrutura, acessibilidade, tecnologia assistiva etc. É importante ressaltar que a educação inclusiva almeja assegurar o direito à educação na perspectiva de propiciar a aprendizagem. Para que esse objetivo maior seja alcançado, duas considerações merecem especial atenção. Em primeiro lugar, temos observado que projetos educacionais inclusivos se tornam consistentes e sustentáveis somente por meio de ações contínuas relacionadas a cada uma das cinco dimensões abordadas anteriormente. Em segundo, entendemos que a aprendizagem deve ser perseguida de forma ampla, envolvendo os estudantes, os educadores e os demais atores da comunidade escolar.

Os princípios e dimensões aqui apresentados anteriormente têm sido referenciais-chave para o trabalho de produção de conhecimento e de formação de educadores desenvolvido pelo Instituto Rodrigo Mendes. É fundamental enfatizar que, como todo modelo, tais referenciais são, por definição, imperfeitos e incapazes de dar conta da complexidade inerente aos sistemas de ensino e seus

atores. No entanto, entendemos que são ferramentas que colaboram para o desafio de, como pesquisadores, nos debruçarmos sobre os fenômenos humanos e construirmos interpretações que favoreçam e expandam as fronteiras da ciência sobre o campo da Educação Inclusiva.

DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

Diante da necessidade de buscarmos a diversificação das estratégias pedagógicas para que sejamos capazes de acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um, várias novas ferramentas têm emergido no campo da educação. Dentre elas, merece destaque o Desenho Universal para Aprendizagem.

Nos anos 1970, um grupo de arquitetos norte-americanos motivado pelo desejo de tornar a vida das pessoas mais simples criou um conceito chamado Desenho Universal. Essa abordagem baseia-se na visão de que o *design* dos ambientes e dos produtos pode ser previamente pensado de modo a permitir o uso por parte do maior número possível de pessoas, sem que haja necessidade de adaptações posteriores. É interessante frisar que a origem de tal concepção não decorre somente da busca de respostas para demandas sociais que reivindicavam a plena participação de todos. Havia, também, uma percepção de que adaptações não planejadas voltadas à acessibilidade de prédios ou residências, às vezes chamadas de “puxadinhos”, eram caras, esteticamente feias e reforçavam o rótulo de “incapacidade” das pessoas com deficiência. Por outro lado, ficava evidente que tais ajustes acabavam beneficiando uma ampla gama de pessoas, dos mais variados perfis e idades.

Anos mais tarde, esse movimento influenciou professores provocados pelo desafio de lecionar para turmas cada vez mais heterogêneas e em um ambiente pautado por altas expectativas de aprendizagem. Como garantir acesso aos conteúdos curriculares para estudantes que se diferenciavam em termos de habilidades motoras, intelectuais e sensoriais? Como as novas tecnologias poderiam contribuir para o endereçamento desse desafio? Surgia o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), creditado a um grupo de professores da Universidade de Harvard, liderado por

David Rose. Em resumo, trata-se de um modelo prático que visa ampliar as oportunidades de desenvolvimento de cada aluno por meio de planejamento pedagógico contínuo, somado ao uso de mídias digitais.

Seus autores apoiaram-se em extensivas pesquisas sobre o cérebro humano para estruturar o modelo. Essas investigações revelaram duas importantes constatações. Em primeiro lugar, a noção de que é fantasiosa a ideia do “estudante regular”. Nossas categorizações são, na verdade, uma grossa simplificação que não reflete a realidade e nos cega diante de uma gigantesca variedade de particularidades observadas em cada aluno. Em segundo lugar, as pesquisas indicaram que a aprendizagem do ser humano ocorre por meio de um complexo processo, sistematizado por esses estudos com base em três redes cerebrais: uma de reconhecimento, especializada em receber e analisar informações, ideias e conceitos; outra rede, chamada de estratégica, responsável por planejar, executar e monitorar ações; e uma terceira denominada afetiva, que desempenha o papel de avaliar padrões, designar significância emocional a eles e estabelecer prioridades. Curioso notar que as atividades dessas redes estão em consonância com os três pré-requisitos para a aprendizagem descritos pelo psicólogo russo Lev Vygotsky, grande influenciador da educação contemporânea. Esses pressupostos são: o reconhecimento da informação a ser aprendida, a aplicação de estratégias para processar essa informação e o engajamento com a tarefa de aprendizagem.

Considerando que as três redes cerebrais estão simultaneamente envolvidas na aprendizagem, seria uma ilusão querer tratá-las de maneira isolada. No entanto, elas podem nos ajudar a organizar o planejamento das aulas e sistematizar a prática docente, tendo como premissa a busca da eliminação das barreiras. E onde estão essas barreiras? Podem estar em todas as atividades relacionadas ao ensino: na escolha do material didático, na definição das estratégias pedagógicas, na eventual falta de conexão entre os conteúdos curriculares e o cotidiano dos estudantes, na construção dos instrumentos de avaliação etc. Os meios tradicionais explorados pelos educadores, por exemplo, encontram-se tão cristalizados no modelo educacional tradicional que raramente

paramos para avaliá-los. Será que a fala, a lousa e o livro impresso são acessíveis para todos os estudantes? Nem sempre. Isso fica mais óbvio para pessoas com impedimentos visuais, auditivos e intelectuais. No entanto, alunos de vários outros perfis sentem dificuldade em se relacionar com essas mídias.

Qual seria então o caminho para uma pedagogia mais flexível? Com a intenção de contemplar as redes cerebrais citadas e propiciar aos estudantes uma ampla variedade de opções, os autores do Desenho Universal para Aprendizagem sugerem que os educadores trabalhem com múltiplos métodos de apresentação dos conteúdos curriculares, mediação da aprendizagem e envolvimento dos alunos. Traduzindo em miúdos, eles propõem que os professores diversifiquem: os formatos dos materiais didáticos, as estratégias pedagógicas e as inter-relações entre o conteúdo e a vida real dos estudantes. Essas recomendações traduzem, respectivamente, os três princípios do DUA.

As mídias digitais desempenham um papel muito significativo para quem pretende trabalhar com base no DUA. Sua flexibilidade abre portas para diversos percursos de aprendizagem, na medida em que viabilizam inúmeras combinações entre texto, fala, imagem e uma ressignificação do erro, que pode passar a ser tratado como parte natural do processo de aprendizagem. Isso gera uma paleta mais diversificada para a comunicação, capaz de acomodar as especificidades de cada estudante. Os *smartphones*, os *tablets*, os *notebooks* e os livros digitais ilustram esse tipo de tecnologia, pois ampliam substancialmente os horizontes de desenvolvimento de cada aluno. Cabe citar que o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), juntamente com um grupo de organizações de vários países, como o Brasil, tem investido esforços para a criação de um protocolo internacional sobre como produzir livros didáticos acessíveis. Essa iniciativa orientará os editais de compra de livros de muitos ministérios de Educação e causará enorme impacto nas regras que ditam a indústria das editoras desse segmento.

O Desenho Universal para Aprendizagem é, em síntese, um exemplo de uma abordagem educacional mais condizente com nossa convicção de que toda pessoa tem o direito de estudar e bus-

car seu melhor como ser humano. Ao mesmo tempo, dialoga com a proposta de ressignificação do papel do docente, enxergando-o como um mediador do processo de aprendizagem. Ou seja, favorece a ruptura do formato tradicional de sala de aula, caracterizado por fileiras de alunos sentados diante de um professor, a quem é delegada a missão de transmitir o conteúdo e, posteriormente, verificar, por meio de provas, se este foi absorvido.

Em várias partes do mundo, o DUA tem sido adotado como uma interessante ferramenta para que as equipes pedagógicas planejem suas aulas de forma mais criteriosa, almejando o acesso de todos ao conhecimento, e deem conta da crescente diversidade presente nas escolas. Acredito que essa abordagem pode colaborar muito para uma educação mais plural, mais atraente e que torne factível nosso compromisso de não deixar ninguém para trás.

Histórico da educação inclusiva

RODRIGO HÜBNER MENDES

Superintendente do Instituto Rodrigo Mendes, é mestre no tema “Gestão da Diversidade” pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, onde atua como professor.

LUIZ HENRIQUE DE PAULA CONCEIÇÃO

Graduado em psicologia pela Universidade de São Paulo e mestrando em psicologia na mesma instituição, é pesquisador no Instituto Rodrigo Mendes.

O histórico da educação inclusiva está interligado à defesa dos direitos humanos graças a reivindicações de grupos vulnerabilizados. As pessoas com deficiência passaram, no fim da década de 1970, a lutar para que suas especificidades saíssem da invisibilidade. A tabela abaixo apresenta uma síntese dos principais documentos que influenciaram o mundo nos últimos 70 anos. >

ANO	DOCUMENTO
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos
1994	Declaração de Salamanca
1999	Convenção da Guatemala
2000	Declaração de Dakar
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
2015	Declaração de Incheon

Em 1948, os países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), impactados pela barbárie e pela destruição em massa

gerada pela Segunda Guerra Mundial, reuniram-se para publicar um conjunto de diretrizes que orientassem a construção de um mundo em que todos os seres humanos tivessem o direito de ser tratados como iguais. Nascia a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento que fundamentou muitas das constituições de Estados democráticos criadas no período pós-guerra. De acordo com seu artigo 26 (ONU, 1948):

1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental.
[...]
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos...

Em 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Movimento de Educação para Todos organizaram uma conferência mundial para discutir os avanços globais alcançados na área da educação e futuros desafios. Concluiu-se que, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistiam graves índices de desigualdade. O resultado da conferência foi a publicação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, sendo seu ponto principal criar condições para a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” de crianças, adolescentes e jovens. O artigo 3º, item 5, dessa declaração faz menção específica à pessoa com deficiência (Unesco, 1990):

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências¹ 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.

1. Na época, ainda se utilizava a expressão “pessoa portadora de deficiência”. Atualmente, recomenda-se o uso de “pessoa com deficiência”.

Em 1994, a Unesco publicou a Declaração de Salamanca, documento considerado um “divisor de águas” na área da Educação Especial. Seu objetivo era traçar princípios orientadores para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais dirigidas a estudantes com deficiência, respondendo, assim, a movimentos sociais que defendiam o fim da segregação em ambientes/escolas exclusivos/especiais. Essa declaração proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular. Alguns de seus princípios são (Unesco, 1994):

- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados... [...] no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;

[...]

- escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras;

[...]

- uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo.

A Declaração de Salamanca convida os países a considerar um conjunto de ações concernentes à política e à organização de seus sistemas educacionais, tais como (Unesco, 1994):

Medidas Legislativas paralelas e complementares deveriam ser adotadas nos campos da saúde, bem-estar social, treinamento vocacional e trabalho no sentido de promover apoio e gerar total eficácia à legislação educacional.

[...]

Ambos os arranjos políticos e de financiamento deveriam encorajar e facilitar o desenvolvimento de escolas inclusivas. Barreiras que impeçam o fluxo de movimento da escola especial para a regu-

lar deveriam ser removidas e uma estrutura administrativa comum deveria ser organizada. Progresso em direção à inclusão deveria ser cuidadosamente monitorado através do agrupamento de estatísticas capazes de revelar o número de estudantes portadores de deficiências que se beneficiam dos recursos, know-how e equipamentos direcionados à educação especial bem como o número de estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas regulares.

Cinco anos mais tarde (1999), foi elaborada a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência², mais comumente chamada de Convenção da Guatemala. Essa convenção afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação baseada na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício desses direitos humanos e liberdades.

No ano 2000, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) estabelecidos pelos países-membros da ONU, foi realizada uma conferência em Dakar, Senegal, para discutir especificamente a educação segundo esses objetivos, atualizar o legado da Declaração de 1990 e colocar as questões educacionais das pessoas com deficiência na agenda geral, não mais em separado, como ocorrera em Salamanca. O documento final desse encontro em Dakar estabelece importantes metas para 2015, tais como: garantir a todas as crianças acesso a um ensino primário gratuito e de boa qualidade; melhorar em 50% os níveis de alfabetização dos adultos; eliminar a disparidade de gênero no acesso à educação primária e secundária; e instaurar a igualdade nesse domínio.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), adotada pela ONU em 2006, é considerada um marco pelo movimento das pessoas com deficiência e um importante protocolo legal. Tem desempenhado papel central na criação de

2. Essa convenção tornou-se lei federal por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, e do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.

políticas educacionais em países de diversas regiões do mundo, a começar pela própria definição de deficiência. Até então, prevalecia o paradigma clínico que entendia a deficiência como um obstáculo de per si à integração social, cabendo unicamente às pessoas com deficiência adaptar-se às condições ambientais existentes. A convenção rompe com essa visão e apresenta a percepção de que a deficiência é um fenômeno social resultante da combinação de dois fatores: as restrições individuais de uma pessoa e barreiras impostas pela sociedade. O texto a seguir apresenta essa definição (BRASIL, 2011):

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Segundo essa nova visão, a sociedade deve assumir a responsabilidade de eliminar barreiras, de maneira a permitir que as pessoas com deficiência construam sua autonomia e independência. No âmbito da educação, tal perspectiva gera impactos contundentes no modo de pensar o acolhimento das diferenças humanas no ambiente escolar, uma vez que desconstrói o cômodo argumento de que a escola e os professores estão dispostos a atender ao aluno com deficiência, desde que ele se adapte ao modelo presente. De acordo com o artigo 24 da convenção (BRASIL, 2011):

[...] os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a) o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) o máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;

c) a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

Além disso, a convenção esclarece que as pessoas com deficiência não devem ser excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Ao contrário, devem ter acesso ao ensino em igualdade de condições com os demais estudantes, de modo a conviver plenamente com toda a comunidade escolar.

Um dos exemplos da influência global exercida pela convenção pode ser observado na Agência Europeia para Necessidades Especiais e Educação Inclusiva³, cujos programas oficialmente a apresentam como um norteador-chave. O Brasil, outro exemplo emblemático, não só se tornou signatário da convenção, como também a incorporou a sua Constituição Federal⁴, nível hierárquico mais alto do ordenamento jurídico do País. Por consequência, toda legislação federal, estadual ou municipal deve estar em consonância com os princípios preconizados pela CDPD. É o caso do Plano Nacional de Educação⁵, cuja meta 4 trata especificamente da educação inclusiva. Segue o texto referente a essa meta:

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.

3. Órgão que congrega 28 países da Europa com o objetivo de aprimorar políticas e práticas educacionais para estudantes com necessidades específicas. Recomenda-se a leitura do estudo de caso sobre essa organização em: <https://diversa.org.br/estudos-de-caso/o-caso-da-agencia-europeia-odense-dinamarca>.

4. Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6.949/2009.

5. Lei federal aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pela Presidência da República em 2014.

O plano traça 19 estratégias destinadas à melhoria da educação, inclusive em relação ao atendimento das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, contemplando temas essenciais, como financiamento, formação de educadores, atendimento educacional especializado, pesquisa, acessibilidade arquitetônica, transporte, equipamentos, materiais didáticos, entre outros. De acordo com essa lei, cada estado ou município brasileiro deve criar seu próprio plano de educação, respeitando as diretrizes nacionais e, ao mesmo tempo, atendendo a suas particularidades regionais.

Considerando a instância executiva das políticas públicas, ou seja, do conjunto de diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelas diferentes secretarias de Educação (estaduais e municipais), o Brasil dispõe de uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁶, que tem como papel orientar os sistemas de ensino para promover respostas aos estudantes público-alvo da Educação Especial, garantindo:

- transversalidade da Educação Especial, desde a educação infantil até o ensino superior;
- formação de professores;
- atendimento educacional especializado;
- continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- 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.

É interessante sublinhar que essa política nacional foi também elaborada com base na Convenção da ONU (CDPD). Sua proposta é que a educação especial deixe de ser exercida como uma substituição à educação comum, passando a ser um complemento

6. Criada pelo MEC em 2008.

ofertado para pessoas pertencentes a três segmentos⁷: estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento⁸ e com superdotação/altas habilidades⁹.

Para entendermos a relevância de tal mudança, faz-se necessário retomarmos nosso legado sobre o tema. Historicamente, as pessoas com deficiência foram totalmente excluídas das redes de ensino ou, quando muito, tiveram acesso parcial à educação. Esse acesso dava-se a partir dos modelos da segregação ou da integração¹⁰. No primeiro, a criança ou o adolescente com deficiência era retirado do convívio social, inclusive de sua família, e atendido por uma instituição que cuidava de todos os aspectos desse indivíduo (sociais, educacionais, da saúde etc.). Em alguns países e momentos históricos, a escola especial foi esse instrumento. No segundo modelo, as crianças e os adolescentes com deficiência frequentavam uma escola ou sala especial, que, apesar de guardar ainda algumas características do paradigma anterior (forte presença da saúde e da assistência no cotidiano escolar), tinha uma diferença crucial: a possibilidade de participação em outros espaços públicos. Assim, a Educação Especial estruturou-se como uma modalidade substitutiva ao ensino comum. Como resultado, os estudantes eram privados do processo de aprendizagem em um ambiente de contato contínuo com os demais alunos, sob a alegação de que esse modelo era mais seguro e oferecia um atendimento de maior qualidade.

A Política Nacional traz à tona o modelo da inclusão. Essa proposta é orientada pelo direito de todos os estudantes de frequentar

7. A Política Nacional denomina esses segmentos como “público-alvo da Educação Especial”.

8. São aqueles que apresentam alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

9. Demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

10. A definição desses paradigmas varia de acordo com o autor e sua linha epistemológica. Nesse texto, optamos por seguir a linha de pensamento que considera o conceito de “instituição total” e suas relações de poder.

a sala de aula comum, estar junto, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Como complemento (em vez de substituição), a pessoa com deficiência deve receber atendimento educacional especializado na própria escola (ou em um centro habilitado), no turno inverso ao da classe regular. Esse serviço tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras existentes. Sua execução pressupõe conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), da língua portuguesa como segunda língua, do sistema braille, do *soroban*, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, da adequação e produção de materiais pedagógicos, da tecnologia assistiva e outros.

Essa política trata também da avaliação dos estudantes e da viabilidade operacional da educação inclusiva. A avaliação é definida como um processo dinâmico, que considera tanto o conhecimento prévio como as possibilidades futuras de aprendizagem. Nesse sentido, o educador deve analisar o desempenho do aluno em relação a seu progresso individual, valorizando os aspectos qualitativos desse percurso. Quanto à viabilidade operacional do modelo inclusivo, os sistemas de ensino devem disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Importante notar que a Política Nacional¹¹ ganhou força jurídica a partir do Decreto Presidencial nº 6.571/2008 e, posteriormente, do Decreto Presidencial nº 7.611/2011. O primeiro trata exclusivamente do Atendimento Educacional Especializado (AEE), enquanto o segundo se propõe a organizar a modalidade da Educação Especial como um todo.

Nos anos posteriores, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) foram muito relevantes ao transformar a Política Nacional de uma ação de governo

11. Cabe lembrar que, conforme mencionado na introdução deste livro, no momento de sua elaboração, início de 2020, o Brasil revisava a Política Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

em uma política de Estado, por serem leis federais com tramitação pelo Congresso Nacional e promulgação pela Presidência da República. Ambas as normas garantem a Educação Especial, sobretudo o AEE, como complementar ou suplementar à escolarização. Além disso, incorporam a expressão “sistema educacional inclusivo”, proposta pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e, consequentemente, por nossa Constituição.

A Lei Brasileira de Inclusão adota todos os princípios e definições da referida convenção. De certa forma, é a lei que operacionaliza esse documento da ONU no campo jurídico pátrio. Nesse sentido, proíbe que as escolas imponham cobrança adicional às famílias dos estudantes com deficiência, como pode ser observado no trecho: “sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações” (BRASIL, 2015). Além disso, a LBI prevê pena de dois a cinco anos e multa a quem “recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência” (*idem*). Essa questão foi levada ao Supremo Tribunal Federal pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen), que discordava da lei e considerava legítima tal cobrança extra. Após julgamento, ficou pacificado que qualquer cobrança adicional é inconstitucional e ilegal. Consequentemente, o direito à educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência está garantido sem nenhum ônus para eles ou suas famílias.

Os protocolos legais aqui apresentados têm sido referenciais básicos para que as secretarias de Educação de cada estado e município brasileiros criem os próprios mecanismos relacionados à promoção da educação inclusiva (portarias, normas técnicas, resoluções etc.). No entanto, assim como no âmbito internacional, é sempre bom lembrar que o contexto observado no Brasil é fruto de um longo processo histórico de mobilização social que gerou uma sequência de conquistas e avanços. A tabela a seguir sintetiza as principais leis e diretrizes executivas que construíram esse processo. >

ANO	DOCUMENTO
1988	Constituição Federal
1990	Lei nº 8.069, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
1994	Política Nacional de Educação Especial
1996	Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)
2001	Resolução CNE/CEB nº 2, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
2002	Lei nº 10.436, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras)
2003	Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
2008	Decreto nº 6.571, dispõe sobre o atendimento educacional especializado
2011	Decreto nº 7.611, dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado
2011	Decreto nº 7.612, Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite
2014	Lei nº 13.005, Plano Nacional de Educação (PNE)
2015	Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

Completando a tríade que compõe as políticas públicas, temos a instância judiciária, ou seja, as estruturas e procedimentos judiciais que atuam diretamente na construção de um sistema educacional inclusivo. No Brasil, merecem destaque dois organismos: a Defensoria Pública e o Ministério Público. A Defensoria Pública oferece assistência jurídica gratuita a pessoas que não dispõem de recursos financeiros suficientes para contratar um advogado. Já o Ministério Público fiscaliza o cumprimento das leis que defendem o patrimônio nacional e os interesses sociais e individuais. Ambos exercem papel imprescindível na concretização do direito à educação inclusiva, na medida em que se pode recorrer a eles em situações em que a legislação nacional não é cumprida.

Como vimos, a educação inclusiva tem íntima relação com a área dos direitos humanos e seus significativos progressos nas últimas décadas. Essa evolução histórica foi de fundamental im-

portância para que a intenção de acesso à educação por todos se desdobrasse em políticas públicas suficientemente estruturadas para orientar e sustentar o processo de transformação das redes de ensino que temos observado em diversas regiões do mundo. Isso envolve os três poderes que compõem o Estado de Direito Democrático, ou seja, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário. Nossas pesquisas indicam que esse arcabouço de políticas é uma das premissas imprescindíveis para que um país ou um território garantam que toda pessoa com deficiência tenha a possibilidade de atingir seu pleno desenvolvimento e sua autonomia.

Estudos de caso

Escola Clarisse Fecury

Rio Branco, Acre, Brasil

RODRIGO HÜBNER MENDES

Superintendente do Instituto Rodrigo Mendes, é mestre no tema “Gestão da Diversidade” pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, onde atua como professor.

LINO DE MACEDO

Conselheiro de pesquisa do projeto Diversa, é professor titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e membro da Academia Paulista de Psicologia.

“Como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente.”

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

A escola Clarisse Fecury conseguiu desenvolver um modelo de ensino que dialoga intimamente com a concepção de educação inclusiva adotada pelo Ministério da Educação do Brasil. O compromisso com o acolhimento das diferenças começa no projeto político-pedagógico (PPP), desdobra-se nas ações de planejamento, na prática em sala de aula e no processo de avaliação dos estudantes. Sua diretora, Lourdes Silva, exercia uma liderança capaz de mobilizar a comunidade em torno da escola e estabelecer articulações com o poder público e organizações da sociedade civil. Por meio de parcerias, conseguia oferecer serviços de atendimento educacional especializado e suporte clínico aos educandos. Após sete anos como gestora, Lourdes enfrentava então o desafio

de viabilizar transporte para alguns dos estudantes, evitar a rotatividade da equipe pedagógica causada pelo modelo de contrato temporário e conduzir o processo de sucessão para seu cargo, sem que houvesse retrocesso e desvios naquilo que havia conseguido implantar como concepção inclusiva de escola.

UM RETORNO INESPERADO

“Dona Lourdes, a senhora aceita meu filho de volta?” Foi com essa pergunta que Ana Lima Tavares, mãe de Lucas, abordou a diretora em janeiro de 2011. A escola acabara de voltar das férias e estava em período de matrículas. Assim como outras mães, o objetivo de Ana era garantir uma vaga para seu filho. Lourdes ficou surpresa e, ao mesmo tempo, indignada ao tomar conhecimento dos fatos que justificavam a angústia de Ana.

Lucas tinha sido estudante da escola Clarisse Fecury no ano anterior. Por ter nascido com paralisia cerebral, utilizava uma cadeira de rodas e precisava de auxílio para se locomover. Para tentar reduzir as dificuldades de transporte, Ana decidiu transferi-lo para uma unidade escolar situada nas redondezas de sua residência. Apesar de o modelo de educação inclusiva ter estado vigente na rede pública de ensino de Rio Branco desde 2004, Lucas não havia sido bem recebido nessa segunda escola. Conforme Ana relatou: “A gente estava na mesma luta, numa escola bem mais próxima, só que a dificuldade era maior, devido assim, até mesmo, à falta de interesse da escola. E a gente lutou, batalhou, só que não deu certo. Aí foi quando eu resolvi voltar para cá”.

Lourdes não teve dúvidas e rematriculou Lucas em uma turma do 1º ano do ensino fundamental. Com a intenção de propiciar um ambiente favorável ao seu acolhimento, buscou apoio do poder público local e conseguiu viabilizar a presença de um cuidador, capacitado pela área da saúde, para dar suporte às atividades diárias de Lucas. Além disso, o educando passou a receber atendimento educacional especializado (AEE) em horários complementares ao período em que frequentava a sala de aula regular. Segundo sua mãe: “Aqui a diferença que eu vejo é em relação a todo mundo; recebe com carinho ele”.

Na época, Ana levava Lucas para a escola todos os dias por meio de uma bicicleta adaptada com uma cadeira soldada no guidão. Lourdes sentia-se bastante incomodada com as dificuldades dessa natureza enfrentadas por várias famílias. Apesar de seu empenho junto ao poder público, o transporte de estudantes com limitações motoras continuava sendo uma questão não resolvida.

A TRAJETÓRIA DE LOURDES

Lourdes começou sua carreira como educadora em 1976, em uma escola estadual de Rio Branco. Logo descobriu que sua paixão era entender o processo de ensino e aprendizagem das crianças. Alguns anos mais tarde, foi transferida para a Secretaria Estadual de Educação para coordenar 40 pessoas no setor de recursos humanos, o que representou sua primeira experiência profissional no papel de líder de um grupo. Em 1999, retornou ao ambiente escolar como coordenadora pedagógica de uma unidade de ensino fundamental. “Você tem que chegar aqui e se impor”, foi o conselho que recebeu da então diretora para exercer seu papel de liderança. Lourdes discordava dessa visão e buscava atuar por meio do diálogo e da escuta.

Segundo ela, sua trajetória como líder foi sendo construída por meio de uma atitude de humildade. “Eu não sou a dona da verdade e estamos aqui para aprendermos juntos” era a frase que usava para iniciar a relação com as pessoas sob sua responsabilidade. “Busquei criar um ambiente de respeito e confiança. Nunca fui de comandar, mas de acompanhar, apoiar e ouvir.” Lourdes considerava sua mãe, Isaura de Deus Correia, a principal fonte de inspiração para seu trabalho. “Ela era uma dona de casa que sabia orientar muito bem seus filhos e me mostrava a importância da organização.”

Em 2004, após ter sido aprovada no processo de qualificação para o cargo de diretora na rede pública de ensino, Lourdes assumiu a gestão da escola Clarisse Fecury, que iniciava seu primeiro ano de existência.

A CRIAÇÃO DA ESCOLA CLARISSE FECURY E A POLÍTICA PÚBLICA LOCAL

Atender ao crescimento da demanda de alunos do bairro Santa Inês. Esse foi o motivo que levou o governo do Acre a construir a escola Clarisse Fecury na zona periférica da cidade de Rio Branco, capital do estado. Trata-se de uma escola pública de ensino fundamental (1º ao 5º ano) que atendia, à época, a 611 estudantes, divididos em dois turnos de quatro horas (matutino e vespertino). Entre eles, 27 apresentavam algum tipo de deficiência, sendo:

- 5 com deficiência intelectual;
- 7 com deficiência física;
- 13 com deficiência auditiva;
- 1 com deficiência visual;
- 1 com deficiência múltipla.

O Acre seguia um modelo específico de gestão da educação, denominado Sistema Único de Ensino. De acordo com esse modelo, o estado atuava em regime de colaboração com os municípios. As secretarias municipais de educação eram responsáveis pelos aspectos pedagógicos das escolas públicas do primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano), enquanto a secretaria estadual cuidava do segundo ciclo (6º ao 9º ano) e do ensino médio.

Em 2004, o estado havia assumido o compromisso de implantar o modelo inclusivo em sua rede pública de ensino. Para isso, a Secretaria Estadual de Educação passou a oferecer diferentes tipos de apoio às escolas por meio da Gerência de Educação Especial. Um exemplo foi o acompanhamento dos educadores do atendimento educacional especializado, feito por professores orientadores ligados a essa secretaria, que apoiavam os casos de estudantes com deficiência e ajudavam na formação continuada. Além disso, essa gerência recebeu a função de coordenar algumas instituições que davam suporte técnico às escolas.

Outro avanço interessante foi a existência da figura do “cuidador” no quadro de funcionários do estado. Esse profissional tinha o papel de oferecer assistência às questões de alimentação, higienização e locomoção dos alunos com deficiência e estimulá-los a

ampliarem sua autonomia nos aspectos da vida diária. Tal recurso foi resultado de um convênio assinado entre a Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria Estadual de Saúde. Uma marca importante da gestão pública era o investimento contínuo na formação dos educadores, realizado tanto pela instância estadual quanto pela municipal.

Quanto aos aspectos de exigência do cumprimento da legislação, é importante destacar a atuação do Ministério Público como órgão responsável por garantir que toda criança com deficiência tenha acesso à escola regular.

Naquele momento, a escola Clarisse Fecury contava com uma diretora, uma coordenadora de ensino, duas coordenadoras pedagógicas, dezoito educadoras, três professores intérpretes, duas professoras de atendimento educacional especializado e duas cuidadoras. A escola dispunha de uma biblioteca, um laboratório de informática, uma ecoteca (ambiente utilizado para oficinas de ecologia) e uma sala de recursos multifuncionais, destinada ao atendimento de educandos público-alvo da educação especial. Esses estudantes frequentavam a sala de aula regular no período da manhã ou da tarde e recebiam o atendimento complementar na referida sala de AEE, no contraturno. O trabalho era desenvolvido com base nas diversas formações continuadas oferecidas pelas secretarias de educação. O modelo refletia as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação do Brasil quanto ao atendimento de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A CONSTRUÇÃO DE UMA REDE DE PARCEIROS

Logo no primeiro semestre de existência da escola, Lourdes notou que havia crianças com deficiência entre os educandos matriculados. Ao longo de seus 28 anos como educadora, essa era a primeira vez que se relacionava diretamente com tal especificidade no ambiente escolar. Ao perceber que teria dificuldades de oferecer um atendimento de qualidade a esses alunos devido a sua falta de conhecimento, Lourdes tomou duas medidas. Por um lado, começou a estudar a legislação nacional relativa à educação inclusiva e os

conteúdos disponibilizados pelo Ministério da Educação. Ao mesmo tempo, decidiu buscar suporte de outros profissionais com maior experiência na área.

Lourdes lembrou-se de um programa chamado Saúde na Escola, com o qual havia tido contato na época em que trabalhava em outra instituição. Essa iniciativa era mantida pela Secretaria Estadual de Saúde, e um de seus objetivos era facilitar a identificação de estudantes que demandavam algum atendimento educacional especializado ou suporte clínico. Após diagnosticada uma determinada necessidade, o programa encaminhava os alunos para órgãos de saúde responsáveis por oferecer assistência nas áreas de psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, oftalmologia, pediatria, odontologia e assistência social. O processo de agendamento das consultas era conduzido pelo próprio programa, fazendo com que as famílias recebessem serviços mais rápidos e eficientes. Segundo Júlia Machado, mãe de um ex-aluno: “A gente já sai daqui da escola sabendo quando e onde nossos filhos serão atendidos”.

Após iniciar a parceria com o Saúde na Escola, Lourdes foi orientada a procurar a Gerência de Educação Especial. Esse contato resultou em vários desdobramentos importantes para a escola Clarisse Fecury. Em primeiro lugar, a instituição passou a receber a visita de um professor itinerante especializado no atendimento do público da educação especial. Tal suporte começou em 2004 por meio de duas visitas semanais. No ano seguinte, após Lourdes solicitar a ampliação do serviço, o professor foi incorporado à equipe pedagógica, trabalhando em tempo integral com os demais educadores.

Em 2006, a escola recebeu os primeiros estudantes com deficiência auditiva em seu corpo discente. Com objetivo de oferecer subsídios a essa nova realidade, a Gerência de Educação Especial aproximou Lourdes do Centro de Apoio ao Surdo (CAS), órgão federal com unidade situada em Rio Branco. A instituição formava intérpretes e docentes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) que realizavam oficinas para os alunos da escola e preparavam materiais pedagógicos para facilitar o desenvolvimento de crianças com limitações auditivas. Além disso, promoviam cursos de formação para a equipe pedagógica. É interessante citar que a pre-

sença dessas crianças acabou gerando benefícios educacionais a todos os estudantes da escola. As oficinas de Libras eram frequentadas por todos, ou seja, não eram exclusivas para as crianças surdas. Com isso, os alunos ouvintes desfrutavam da oportunidade de aprender uma nova língua e eram criadas condições reais de socialização e desenvolvimento.

Nesse mesmo ano, Lourdes estabeleceu parcerias com outros centros especializados, também coordenados pela referida gerência, de modo a obter apoio de profissionais capacitados para atender estudantes com variados tipos de deficiência. Como exemplo, a escola passou a contar com a colaboração do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP-DV), do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAS) e do Centro de Ensino Especial Dom Bosco (CEEDB), voltado ao atendimento de crianças com deficiência intelectual, física e múltipla.

O Ministério da Educação oferecia também apoio por meio da doação de equipamentos e materiais didáticos. Graças a esse suporte, em 2008 a escola conseguiu criar sua primeira sala de recursos multifuncionais. Tal ambiente dispunha de variadas ferramentas voltadas ao atendimento educacional de estudantes com algum tipo de deficiência. Na ocasião, a escola não tinha um espaço livre que pudesse ser destinado para esse fim. Como solução, Lourdes decidiu abrir mão de sua própria sala para que o ambiente de educação especializada fosse viabilizado. A partir daí, passou a dividir uma sala com as coordenadoras da escola. Apesar de ter perdido certa privacidade para sua atividade de rotina, Lourdes dizia: “Era mais importante poder oferecer um atendimento de qualidade para nossos alunos do que ter uma sala exclusiva para mim”.

A tabela anexada ao apêndice 4 apresenta o conjunto de parceiros que a escola Clarisse Fecury conseguiu agregar desde seu primeiro ano de existência e explicita a heterogeneidade de serviços por eles prestados.

Um dos grandes desafios enfrentados na época por Lourdes era a garantia de transporte para os estudantes com limitações motoras. Para tentar resolver essa questão, em 2010 dirigiu-se ao órgão municipal responsável por esse assunto e solicitou apoio.

Naquele momento, obtive como retorno apenas atendimentos pontuais para demandas específicas, como passeios e outras atividades externas. Lourdes continuava muito desconfortável com essa dificuldade e pretendia reunir as demais escolas públicas da cidade para discutirem conjuntamente possíveis soluções. “A gente tem que estar insistindo mesmo, ir atrás”, afirmava a diretora.

INTEGRAÇÃO ENTRE PLANEJAMENTO, PRÁTICA EM SALA DE AULA E AVALIAÇÃO

O processo de planejamento da escola Clarisse Fecury começava com a elaboração do projeto político-pedagógico (PPP). A primeira versão desse documento foi construída em 2004. De acordo com a coordenadora de ensino, Beatriz Zambra, “o PPP define a identidade e as diretrizes gerais da escola”. Tendo em vista que Lourdes havia assumido o compromisso de garantir o direito de acesso à educação dos estudantes com deficiência desde seu primeiro semestre de atuação, o PPP já nasceu contemplando os valores da educação inclusiva. Seguem trechos do documento que explicitam esse compromisso:

Nossa missão é contribuir para a construção de uma educação inclusiva, garantindo a todos o acesso, permanência prazerosa e o ensino e a aprendizagem de qualidade, fortalecendo a integração entre escola e comunidade.

Articular as temáticas educação e inclusão torna-se uma tarefa imprescindível, face aos desafios com os quais convivemos na educação brasileira, diante da necessidade a escola busca o caminho mais eficaz para se tornar uma escola inclusiva, pois vê o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação com os mesmos direitos que os demais. Nossa escola entende que a inclusão escolar constitui uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável. Porém entendemos que o plano teórico-ideológico da escola inclusiva requer a superação dos obstáculos impostos pelas limitações

do sistema regular de ensino. Seu ideário defronta-se com dificuldades operacionais e pragmáticas reais e presentes, como recursos humanos, pedagógicos e físicos.

A segunda etapa do processo de planejamento ocorria ao final de cada ano, a partir de uma avaliação das atividades desenvolvidas no período. Com base nessas informações, era elaborado o plano de desenvolvimento da escola (PDE), documento que definia todas as ações que a instituição desejava desenvolver no ano seguinte. Paralelamente, sua equipe determinava os conteúdos que pretendia ensinar para cada série, as competências que almejava desenvolver com os educandos e a metodologia de trabalho, gerando o plano curricular¹. É interessante notar que uma das competências estabelecidas por esse currículo era descrita como: “Compreender e reconhecer que há diferenças físicas, emocionais, intelectuais, psicológicas, religiosas entre os seres humanos e respeitá-las”.

Após ser concluído, o PDE era então encaminhado à Secretaria de Estado de Educação para análise. Mediante sua aprovação, a escola tinha então autonomia para desenvolver suas ações.

O planejamento detalhado das atividades específicas para cada turma era feito por meio de reuniões semanais, das quais participavam as coordenadoras pedagógicas, as educadoras da sala de aula regular e as do atendimento educacional especializado. De acordo com Eletheia Mori, professora do AEE, “a gente dá sugestões para os professores regulares, ajuda a confeccionar materiais, verifica as dificuldades apontando os recursos pedagógicos adequados”. Durante essas reuniões, a equipe pedagógica elaborava as sequências didáticas, as rotinas e os planos de aula para cada turma. A escola trabalhava também com projetos definidos a partir de alguns temas pertinentes para o ano letivo.

As sequências de atividades eram planejadas com base nas necessidades educacionais de cada aluno. Quando necessário, os professores faziam a flexibilização dos conteúdos. Nesse sentido,

1. Plano curricular elaborado com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas orientações curriculares para o ensino fundamental, oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (Seme).

certas atividades eram adaptadas, de forma que todo estudante pudesse ter acesso ao mesmo conteúdo por meio de diferentes estratégias pedagógicas. Essas adaptações eram feitas não só para alunos com deficiência, mas também para aqueles com dificuldades de aprendizagem e baixo desempenho. Segundo Lourdes, “essa é a verdadeira inclusão”. Seguem considerações estabelecidas pelo PPP sobre adaptações:

Portanto, essas adaptações resguardam o caráter de flexibilidade e dinamicidade que o currículo escolar deve ter, ou seja, a convergência com as condições do aluno e a correspondência com as finalidades da educação na dialética de ensino e aprendizagem. Desse modo, não defendemos a concepção de que a escola dispõe sempre de uma estrutura apropriada ou realiza um fazer pedagógico adequado a que o educando deve se adaptar. Implica, sim, a convicção de que o aluno e a escola devem se aprimorar para alcançar a eficiência da educação a partir da interatividade entre esses dois envolvidos.

A tabela a seguir apresenta as diferentes etapas que compunham o processo de planejamento da escola. >

ETAPA	FREQUÊNCIA DE ATUALIZAÇÃO
Projeto político-pedagógico (PPP)	bienal
Plano de desenvolvimento da escola (PDE)	anual
Plano curricular	anual
Projetos	anual
Sequências didáticas, rotinas e planos de aula	semanal

As educadoras também investiam em agrupamentos produtivos, formados por dois ou mais estudantes com níveis de conhecimento aproximados, porém diferentes. Segundo a coordenadora pedagógica Marina Torres, “dessa forma eles se ajudam sem que um faça a atividade do outro”. Outro hábito da equipe era realizar rodas de conversa com todos os alunos. Nesse momento, a profes-

sora esclarecia para os estudantes o tema que seria abordado com o objetivo de sondar o que já sabiam sobre ele.

A escola entendia que a avaliação deveria ser um processo contínuo ao longo do ano. Em vez de aplicar provas pontuais, a equipe pedagógica utilizava um instrumento de avaliação, baseado nas competências adquiridas pelos educandos, e estabelecia notas para as diferentes atividades realizadas rotineiramente. A partir do conjunto dessas atividades, eram definidas as notas bimestrais exigidas pelo sistema de ensino.

Para os casos de estudantes com deficiência, a avaliação era feita com base nos resultados observados nas atividades da sala de aula regular e no atendimento educacional especializado. Na época, havia duas professoras responsáveis por realizar o AEE: uma delas atendia aos alunos com deficiência auditiva e a outra trabalhava com os demais tipos de deficiência. Além de reuniões semanais com a coordenadora pedagógica, essas professoras elaboravam um estudo de caso e um plano de aula para cada aluno. A documentação era armazenada juntamente com os registros e trabalhos desenvolvidos pelos educandos (desenhos, colagens etc.) em uma única pasta, chamada de portfólio.

Os estudantes com dificuldades de aprendizagem que não haviam sido diagnosticados como casos de deficiência recebiam um reforço escolar denominado “apoio pedagógico”. Esse atendimento acontecia duas ou três vezes por semana, na biblioteca ou na sala dos professores, durante o contraturno da aula regular.

A repetência dos alunos, independentemente de suas especificidades, ocorria caso a equipe pedagógica avaliasse que determinado estudante pudesse ser beneficiado com a permanência em dado ano. Lourdes explicou que a decisão era tomada visando o melhor para cada aluno.

O processo de avaliação abrangia também os educadores da escola por meio de um modelo denominado “Valorização do Professor” (VDP). Após o preenchimento dos formulários de avaliação, a direção encaminhava-os à Secretaria Estadual de Educação. Como resultado, os educadores podiam obter gratificações, de acordo com seu desempenho.

DILEMAS DA COMPOSIÇÃO DAS TURMAS

Por norma, as turmas de 1º a 3º ano da rede pública de Rio Branco deviam ter no máximo 30 estudantes. No entanto, quando havia alunos com algum tipo de deficiência, a escola era autorizada a reduzir essa quantidade para até 25. A classe do Lucas, por exemplo, tinha 28 educandos matriculados. “Ainda não conseguimos reduzir, pois existe um excesso de procura por vagas. Vivemos esse dilema. Por um lado, não quero deixar de atender nenhuma criança. Por outro, tenho consciência que, se ultrapassar esses limites, prejudicarei a turma toda. Isso se torna ainda mais complicado pelo fato de outras escolas encaminharem famílias com casos de deficiência para a Clarisse Fecury”, explicava Lourdes. Por ter se tornado uma referência em educação inclusiva, a escola acabava recebendo crianças de outros bairros após terem suas matrículas negadas em outras instituições de ensino (o que é ilegal). Lourdes não se conformava com essa situação: “Eu oriento os pais a irem ao Ministério Público e a procurarem seus direitos”.

INVESTIMENTO EM FORMAÇÃO CONTINUADA

De acordo com Lourdes, a criação de uma escola inclusiva só seria viável mediante um investimento contínuo e abrangente na formação dos educadores². Essa percepção ficava evidente no próprio PPP, cujas diretrizes sobre o tema estão representadas nos trechos a seguir:

Na escola o que se afigura de maneira mais expressiva ao se pensar na inclusão é a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, que precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que incluía a todos, verdadeiramente.

2. O apêndice 4 oferece uma visão geral da amplitude de formações que compõem a programação da escola.

Propor que a escola trate questões sociais na perspectiva da cidadania coloca imediatamente a questão da formação dos educadores e de sua condição de cidadãos. Para desenvolver sua prática os professores precisam também se desenvolver como profissionais e como sujeitos críticos na realidade em que estão, isto é, precisam poder situar-se como educadores e como cidadãos e, como tais, participantes do processo de construção da cidadania, de reconhecimento de seus direitos e deveres, de valorização profissional.

O desafio é o de não esperar por professores que só depois de “prontos” ou “formados” poderão trabalhar com os alunos. Para o professor a escola não é apenas lugar de reprodução de relações de trabalho alienadas e alienantes. É, também, lugar de possibilidade de construção de relações de autonomia, de criação e recriação de seu próprio trabalho, de reconhecimento de si, que possibilita redefinir sua relação com a instituição, com o Estado, com os alunos, suas famílias e comunidades.

As atividades de formação continuada mediadas pela instituição contemplavam os variados públicos que integravam a comunidade escolar. “Todos são educadores, do porteiro à merendeira”, dizia Lourdes. Além dos cursos oferecidos pelo poder público local aos professores, coordenadores e gestores, a escola organizava um grupo de estudos que se encontrava mensalmente. Realizava também oficinas de Libras para pais e membros da comunidade. Os professores do AEE recebiam formações específicas sobre educação inclusiva e repassavam os conteúdos adquiridos para o restante da equipe.

A maioria dos educadores da Clarisse Fecury trabalhava sob um regime provisório de contratação, o que representava outro importante desafio para Lourdes. “Você orienta e forma o profissional e, muitas vezes, tem que fazer tudo de novo no ano seguinte”, explicava. Ocorre que esse tipo de contrato temporário resultava em uma intensa rotatividade na equipe pedagógica. Apesar das várias reclamações feitas por gestores à Secretaria Estadual de Educação, essa era ainda uma questão preocupante.

UM MOMENTO DE TRANSIÇÃO

Lucas havia voltado à escola havia nove meses. Ele estava com oito anos e demonstrava importantes avanços. De acordo com a equipe pedagógica, seu desenvolvimento era notório. O contato e a interação com o ambiente escolar deram oportunidades para que ele começasse a se comunicar e demonstrar compreensão das atividades realizadas. Em breve começaria o 2º ano do ensino fundamental.

Lourdes percebia o início de uma nova etapa em sua trajetória. Após sete anos no cargo de diretora da escola Clarisse Fecury, vivia um momento permeado por realizações e desafios. Ao longo desse período, havia conseguido criar uma cultura que zelava pela garantia do direito à educação de toda criança, valorizava o afeto e entendia o acolhimento das diferenças como um princípio inquestionável. Tais valores estavam implícitos na atitude de cada profissional, na diversidade dos educandos e até mesmo nos artefatos da instituição. “Nós temos que pensar numa gestão democrática, pautada no trabalho coletivo, na força de seus colaboradores, dando ênfase na educação inclusiva, pensando nos direitos humanos. Pensando que essas pessoas são capazes, sim. Nós ensinamos e aprendemos todos juntos. Um dos valores que fundamentaram o nosso trabalho é a afetividade. É no nosso processo da afetividade que a gente vai estabelecendo as relações entre as pessoas. A gestão da escola tem que ser forte e tomar a frente de todo o fazer pedagógico e administrativo”, explicava.

Por questões legais, Lourdes não podia concorrer a um terceiro mandato consecutivo. Precisava, portanto, encontrar formas de conduzir o processo de sucessão para seu cargo, sem que houvesse retrocesso e desvios naquilo que havia conseguido implantar como concepção inclusiva de escola.

Ao ser perguntada sobre seus sonhos para o futuro, Lourdes sorriu e descreveu a imagem da escola sendo beneficiada com uma quadra de esportes coberta e novos equipamentos de tecnologia assistiva para aprimorar o atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Ao mesmo tempo, expressou sua preocupação com a melhoria no transporte dos educandos, a alta rotatividade dos educadores e a falta de compromisso de outras escolas da cidade com o ideal de uma escola inclusiva. >

APÊNDICE 1 DADOS SOBRE A EDUCAÇÃO EM RIO BRANCO (AC)	
ESTATÍSTICAS BÁSICAS DO MUNICÍPIO	
ITENS	
IDH (Índice de Desenvolvimento Humano)	0,754
Ideb médio (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)	4.2
Escolas municipais	52
Escolas de educação infantil	35
Escolas de ensino fundamental	17
Escolas estaduais	57
Escolas de ensino fundamental	37
Escolas de ensino médio	20
Número de alunos	89.621
Número de alunos da educação especial	3.400
Dados da rede de educadores	4.850
Número de salas de recursos	24

Fonte: Secretaria Estadual e Secretaria Municipal de Educação.

APÊNDICE 2 ESTATÍSTICAS BÁSICAS DA ESCOLA CLARISSE FECURY	
ITENS	
IDADE DA ESCOLA	7 anos
NÍVEIS DE ENSINO	Fundamental 1
Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)	4,6
Número de alunos	611
Número de turmas	18
Média de alunos por turma (1º e 2º anos)	30
Média de alunos por turma (3º a 5º anos)	35
Número de alunos da educação especial	27
Deficiência física	7
Deficiência intelectual	5
Deficiência visual	1
Deficiência auditiva	13
Deficiência múltipla	1
Gestora	1
Coordenadores de ensino	1
Coordenador pedagógico	2
Professores	18
Professores intérpretes	3
Professores AEE	2
Cuidadores	2
Sala de recursos	1

Fonte: secretaria da escola Clarisse Fecury.

APÊNDICE 3

BENEFÍCIOS DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA DE SINAIS PARA TODOS

No paradigma da educação inclusiva acredita-se que todos são capazes de aprender. Não só porque esta é uma necessidade de todos, mas porque também produz benefícios que otimizam nossas possibilidades de ser, não importa quem ou como somos.

Pensemos, por exemplo, nos benefícios da aprendizagem da Língua de Sinais para um ouvinte. Quando uma criança não surda aprende essa língua descobre ou multiplica seus poderes de comunicação gestual e simbólica. Aprende como é possível se comunicar com seus colegas surdos, constrói procedimentos alternativos aos processos de comunicação e interação humana. Descobre que língua é linguagem, forma de transmitir e processar informações. Ao compreender o valor comunicativo dos gestos e suas correspondências com aquilo que comunicam pode sentir-se surpreendida.

Um gesto, ao mesmo tempo, recupera a significação de que língua, por ser parte da linguagem, é movimento com as mãos ou corpo, cuja dança coreografa a mensagem das coisas que representa metaforicamente. E o que é uma metáfora senão o modo que encontramos para falar de coisas desconhecidas, através de algo conhecido? Daí que alunos ouvintes podem se encantar e se sentir atraídos em pesquisar, criar, investigar outros meios de dizer ou trocar coisas com seus colegas surdos, ou mesmo não surdos, pelo prazer e desafio que descobriram em imitar ou representar, por gestos, algo que sinaliza outro algo.

Graças a isso, quem sabe, podem se tornar mais inteligentes e participativos, encontrando na limitação do outro sua própria limitação e, o que é mais significativo, a possibilidade de construir modos de se superar. Aprimoram, assim, sua socialização, aprendem a pensar e a agir na perspectiva de seus colegas surdos, descentram-se de seus pontos de vista, descobrem novas possibilidades, tornam-se melhores. Aquilo que poderia parecer uma dificuldade, entrave ou perda de tempo – afinal, é mais complicada a relação entre surdos e não surdos – apresenta-se como abertura, descoberta de que é possível criar sintonias e formas criativas de interagir com as pessoas, apesar das diferenças quanto aos recursos de comunicação.

APÊNDICE 4 PARCEIROS DA ESCOLA CLARISSE FECURY		
PARCEIRO	ESPECIFICIDADE	SERVIÇOS OFERECIDOS
Programa Saúde na Escola	Todos os tipos de deficiência	• Intermediação entre a escola e os serviços de saúde • Formação de educadores • Palestras
Centro de Atendimento aos Surdos (CAS)	Deficiência auditiva	• Oficinas de Libras • Formação de professores intérpretes e encaminhamento desses profissionais às escolas • Desenvolvimento e produção de material didático • Formação de educadores e da comunidade
Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP-DV)	Deficiência visual	• Formação de professores em soroban, braille, orientação à mobilidade e práticas educativas para uma vida independente • Desenvolvimento e produção de material didático
Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAS)	Altas habilidades na superdotação	• Formação de educadores • Suporte no atendimento aos estudantes com altas habilidades
Centro de Ensino Especial Dom Bosco (CEEDB)	Deficiência física, intelectual ou múltipla	• Formação de educadores • Atendimento clínico
Secretaria Municipal e Secretaria Estadual de Educação (Seme e SEE)	Todos os tipos de deficiência	• Doação de equipamentos e materiais didáticos • Formação de educadores • Acompanhamento e suporte às professoras do AEE e das salas regulares
Ministério da Educação	Todos os tipos de deficiência	• Doação de equipamentos e materiais didáticos • Apoios diversos por meio do programa Escola Acessível

Fonte: secretaria da Escola Clarisse Fecury.

APÊNDICE 5 FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA CLARISSE FECURY			
TIPO DE FORMAÇÃO	PÚBLICO-ALVO	CARGA HORÁRIA	PROPONENTE
Capacitação continuada em Libras	Gestores, coordenadores, professores, pais e comunidade	120 horas	CAS
Curso educar na diversidade	Gestores, coordenadores, professores e pais	40 horas	SEE
Capacitação em Libras – fases I, II, III	Gestores, coordenadores, professores e funcionários	120 horas	CAS
Capacitação educação inclusiva: direito à diversidade	Gestores, coordenadores e professores	40 horas	SEE
Capacitação escola viva – saberes e práticas de inclusão	Gestores, coordenadores e professores	80 horas	SEE
Curso de adaptação curricular para a educação especial	Gestores, coordenadores e professores	80 horas	Seme
Curso sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva	Gestores, coordenadores e professores	40 horas	Seme
Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Gestores, coordenadores, professores e funcionários	20 horas	Escola Clarisse Fecury (professoras do AEE)
Oficinas de Altas Habilidades/Superdotação	Gestores, coordenadores, professores e funcionários	16 horas	NAAS

Fonte: secretaria da escola Clarisse Fecury.

CASO CLARISSE FECURY

DIMENSÕES DE ANÁLISE

PROTAGONISTA: **LOURDES**

PERSONAGEM DA NARRATIVA: **LUCAS**



Caso Clarisse Fecury

Dimensões de análise

PROTAGONISTA: LOURDES

PERSONAGEM DA NARRATIVA: LUCAS

MATRIZ CONCEITUAL

Políticas públicas

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Conhecer as diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão no campo da educação

Entender os benefícios da intersetorialidade para a viabilização do modelo inclusivo de ensino

Entender a necessidade de diversificar os investimentos voltados para a educação inclusiva

Gestão escolar

Entender o papel da liderança na criação de uma cultura que acolhe e valoriza a diversidade

Perceber a necessidade de qualificação técnica para a gestão escolar

Entender a relevância da presença de valores inclusivos no projeto político-pedagógico (PPP)

QUESTÕES NORTEADORAS

ANÁLISE

Que elementos da Política Nacional de Educação Inclusiva podem ser identificados no modelo de educação inclusiva adotado pelo estado do Acre?

- A educação na escola regular como direito de todos
- Investimento em atendimento educacional especializado (AEE) e salas de recursos multifuncionais
- Investimento em formação continuada com amplitude de temas e sinergia entre município e estado

De que forma a parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria Estadual de Saúde do Acre favoreceu o atendimento de estudantes com deficiência na escola Clarisse Fecury?

- Programa Saúde na Escola (acelera diagnóstico e encaminhamento ao atendimento clínico)
- Cuidador é capacitado pela Saúde
- **Explorar o conceito de intersetorialidade**

Que outros fatores observados nas secretarias de educação mostraram-se importantes para viabilizar o modelo de educação inclusiva adotado pela escola?

- Criação das gerências
- Coordenação dos centros especializados

Que fatores orientaram Lourdes na construção do projeto político-pedagógico (PPP)?

- Construção democrática
- Luta pelo direito dos estudantes
- Olhar atento às diferenças
- **Explorar o conceito de valor**

Como era a cultura da escola?

- Valorização da diversidade
- Comprometimento com o acolhimento
- Comprometimento com a aprendizagem
- **Explorar o conceito de cultura organizacional**

Além da liderança, quais outras competências mostraram-se importantes para a atuação de Lourdes?

- Planejamento
- Gestão da equipe e dos processos
- Domínio da legislação
- Articulação para obtenção de recursos
- **Explorar estilos de liderança de gestor escolar**

Que trechos do PPP se relacionam ao tema da educação inclusiva?

- Educação como direito humano
- Flexibilização de conteúdos
- Formação
- **Explorar o papel do PPP**

Caso Clarisse Fecury

Dimensões de análise

PROTAGONISTA: LOURDES

PERSONAGEM DA NARRATIVA: LUCAS

Estratégias pedagógicas

Entender a necessidade de planejamento pedagógico contínuo

Entender o conceito de AEE

Entender por que o ensino de Libras beneficia todos os estudantes

Parcerias

Entender a importância de uma rede de parceiros da escola para a construção do modelo inclusivo de ensino

Famílias

Que estratégias eram adotadas pela equipe pedagógica para realização do planejamento das aulas?

- Consultar tópico “Integração entre planejamento, prática em sala de aula e avaliação”
- **Explorar a importância do planejamento semanal**

Descreva como era o atendimento educacional especializado.

- Existência de equipe permanente de AEE
- Existência de sala de recursos multifuncionais
- Uso de portfólios para estudantes com deficiência
- Integração entre equipe do AEE e equipe da sala regular
- **Explorar o conceito de AEE**

Por que a escola decidiu ensinar Libras para toda a comunidade escolar? Descreva como a equipe fez isso.

- Necessidade de favorecer a comunicação entre os estudantes surdos e ouvintes
- Oferta de oficinas de Libras para toda a comunidade escolar
- **Explorar o artigo de Lino de Macedo no apêndice 3**

Que serviços são oferecidos pelos parceiros da escola para apoiar o atendimento dos estudantes com deficiência?

- Descrição de serviços no apêndice 4
- Relação entre diversidade de estudantes e amplitude de serviços

Colégio Estadual Coronel Pilar

Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil

CONRADO HÜBNER MENDES

*Professor-doutor de direito constitucional da Faculdade de Direito
da Universidade de São Paulo.*

*“A escola é um lugar de diferenças.
E diferença não é sinônimo de deficiência.”*

Lídia Moreira de Barros

*“Estamos construindo uma cultura da aceitação das diferenças,
da aceitação real e concreta, onde se ensina
e se aprende com as diferenças.”*

Paulo Luigi Machado

INTRODUÇÃO

O Colégio Estadual Coronel Pilar tornou-se referência em educação inclusiva no município de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Sua primeira experiência de inclusão remonta ao ano de 1993, quando recebeu seu primeiro aluno cego em uma classe de ensino regular. Contexto histórico, portanto, em que sequer o arcabouço jurídico nacional e internacional relacionado à inclusão estava bem delimitado, disseminado ou consolidado.

Foi uma escola que reconheceu a importância social e aceitou o desafio pedagógico de ter salas de aula mais plurais quando tais

práticas ainda eram absolutamente incipientes e experimentais na educação brasileira. Liderada por seu diretor da época, professor Mateus, a escola enfrentou a resistência e a desconfiança de uma cultura educacional que via como natural a separação de estudantes com deficiência daqueles que se dirigiam ao ensino regular. A mudança, claro, não foi da noite para o dia.

Rafaela Figo, estudante com síndrome de Down, acabava de completar o ensino médio no Colégio Coronel Pilar. Sua experiência tinha sido rica e singular, como todo caso individual de inclusão. Dois aspectos chamavam especial atenção no caso de Rafaela: de um lado, o protagonismo de sua família nas atividades escolares; de outro, as soluções testadas pelo colégio para atender às necessidades particulares dela no contexto do ensino médio.

FAMÍLIA E INCLUSÃO

A trajetória educacional de Rafaela não poderia ser narrada sem o devido destaque ao apoio constante e bem informado de sua família. Como dizia a professora Lídia Moreira de Barros, coordenadora do curso de educação especial da Universidade Federal de Santa Maria, “Rafaela tem uma família que faz apostas nela”. Essas apostas haviam se traduzido na permanente interação entre sua família, representada principalmente por sua irmã mais velha, Roberta Figo, a escola, os respectivos professores, e gestores.

Sobre as experiências de Rafaela antes de ingressar na Coronel Pilar, Roberta contou: “Pensamos em colocar a Rafaela em uma escola particular. Mas a escola particular não aceita. Pagar a escola e um tutor não tem por quê. Isso não se chama inclusão”. As instituições particulares haviam alegado, segundo ela, que não estariam preparadas, que a presença de Rafaela iria atrapalhar as aulas, e que os outros pais poderiam criticar essa mudança repentina de paradigma, por acreditarem que traria prejuízos de aprendizado a seus filhos.

Responsável pelas principais escolhas de rumo educacional de Rafaela, Roberta havia acompanhado de perto o aprendizado de sua irmã menor em cada estágio de seu desenvolvimento, em cada disciplina, e suas relações com cada professor. Afirmava que a fa-

mília sempre havia evitado tratar Rafaela como uma criança que tivesse capacidades inferiores a qualquer outra, e que em todo momento dialogara e exigira o máximo esforço dela para o cumprimento das demandas da escola. Em suas palavras: “Sempre a tratamos como uma criança normal, nunca como pobrezinha que tem deficiência. Sempre como normal. Nunca tivemos vergonha de sair com ela. Sempre a ensinamos a ser responsável, não podia faltar na aula”.

Isso nunca significou, para Roberta, que as peculiaridades de aprendizado de sua irmã não devessem ser levadas em conta por suas professoras e professores. Esses não deixaram de ser cobrados a compreender tais diferenças e fazer adaptações naquilo que considerassem adequado do ponto de vista pedagógico para o aproveitamento de Rafaela. Segundo Roberta, muitos educadores da Coronel Pilar estiveram abertos a essa cobrança e responderam de maneira construtiva, tal como lhes parecesse mais eficaz. Milena Patronato, professora de matemática, ilustrou esse desenvolvimento: “O primeiro passo é aceitar o aluno na sala de aula. Quando a educação inclusiva começou, havia resistência dos professores. Mas, com o tempo, perceberam que era possível usando caminhos e metodologias diferentes. A resistência ainda está presente, mas está mudando à medida que as práticas bem-sucedidas de outros professores vão sendo percebidas.”

Exemplo eloquente do criativo monitoramento que fazia do cotidiano escolar de Rafaela, Roberta, ao notar que sua irmã estava sendo sistematicamente excluída das atividades em grupo com os colegas e que os professores permaneciam passivos, deixando que a dinâmica de formação de grupos fosse inteiramente espontânea, sugeriu a eles, professores, que já definissem a composição dos grupos de modo a não sujeitar Rafaela a esse constrangimento e frustração. E, mais do que isso, instigou a própria Rafaela: “Tem que ser esperta, se convide!”.

DESAFIO PEDAGÓGICO: A INTERAÇÃO ENTRE O PROFESSOR DE AEE E O PROFESSOR DE DISCIPLINA

Os educadores não precisaram enfrentar sozinhos os desafios impostos por Rafaela ou por sua família. Tiveram apoio, afinal, de um conjunto de pessoas que ocupavam diferentes funções na organização escolar, funções estas indispensáveis para o sucesso da inclusão: a direção, a supervisão, a coordenadoria regional e, sobretudo, a articulação rotineira e planejada entre os professores de cada disciplina e o professor de AEE designado para trabalhar com o respectivo estudante.

O atendimento educacional especializado tinha, conforme a Política Nacional de Educação, responsabilidade crucial na concretização da educação inclusiva. Márcia Marquand, professora de AEE, relatou que atendia Rafaela duas vezes por semana no contraturno, e que tentava fazer a interlocução com os professores, a direção, a família e a própria estudante. Afirmou: “O AEE não é reforço escolar. Eu entendo que os alunos queiram que eu explique geografia, matemática, biologia, mas não tenho como dominar todas essas áreas. Nessa hora, eu busco algum professor da disciplina específica para ajudar a Rafaela. Mas minha função é outra. Tento trabalhar as funções superiores da Rafaela, estimular sua atenção, leitura, curiosidade. Faço o mais básico, o específico fica com a Milena”.

Esse trabalho era feito na chamada sala de recursos multifuncionais, espaço equipado para tais atividades. A sala de recursos, junto com a sala de aula regular, veio a substituir gradualmente as tradicionais “salas de educação especial”, destinadas a reunir exclusivamente estudantes com deficiência.

Milena, professora de matemática, também refletia sobre a função do AEE: “Nunca tive resistência à inclusão, aos poucos vamos descobrindo os caminhos para incluir. Nem todos os professores descobriram ainda. Os profissionais de AEE não têm conhecimento de todas as disciplinas, mas o diálogo com a Márcia tem sido importante para encontrar soluções para a Rafaela. A Márcia traz a experiência dela, vemos por diversos caminhos. Uma pena que tenhamos pouco tempo para nos encontrar, aprofundar e sistematizar esses diálogos e descobertas.”

A interação entre o professor de disciplina e o de AEE encontrava obstáculos que se acentuavam ainda mais no ensino médio. O primeiro, relatado por mais de um professor na Coronel Pilar, dizia respeito a uma dificuldade logística básica: dado o grande número de matérias na grade curricular e, consequentemente, o grande número de educadores para cada classe, tornava-se mais difícil pôr em prática e rotinizar essas conversas periódicas com tantos profissionais. Márcia novamente explicou: “É preciso mais tempo para que os professores possam fazer essa ponte com o aluno e uma interlocução maior conosco”. E concluiu: “O ensino médio tem um número grande de professores, cada um tem seu horário, e ainda sofremos com a rotatividade”.

O grande desafio prático seria encontrar janelas comuns na agenda que possibilitassem encontros de planejamento personalizado, com mínima periodicidade, sem os quais a educação inclusiva ficaria aquém de seu potencial pedagógico e emancipatório. Segundo Lídia Moreira, “para que não se exclua mais do que se incluía”, as práticas inclusivas precisariam ser encaradas com comprometimento por todos dentro da comunidade escolar.

Outro desafio que ainda se observava em depoimentos de professores de disciplina, que refletia o diagnóstico de Márcia, era a sensação de que faltava formação adequada para lidar com estudantes com deficiência ou, pelo menos, uma interação mais intensa com o AEE. Conforme reclamava Amanda, professora de educação especial da Coronel Pilar, “incluiram muita coisa, mas falta incluir o professor, que continua despreparado”.

Entretanto, para além de questões práticas ou logísticas, Lídia Moreira considerava que o ensino médio enfrentava um problema mais profundo, de concepção: “A escola tem sido uma preparação para o vestibular, e não para a vida”. Se o foco fosse o vestibular, para Lídia, o objetivo didático central passaria a ser a transmissão exaustiva de pacotes prontos e acabados de conteúdo, sem a preocupação de explorar habilidades singulares que os educandos, não só os incluídos, por assim dizer, possam ter.

Refém do vestibular e preso a uma lista prefixada de conteúdos, o ensino médio concebido nesses termos fazia com que os princípios da educação inclusiva, avessos a padrões avaliativos

estáticos e dirigidos a um tipo idealizado de estudante, tivessem ainda mais dificuldade de concretização. Por ser um modelo hipersensível às singularidades de cada estudante, a educação inclusiva não poderia seguir atada a um *script* único como, então, o do ensino médio, segundo Lídia. Carregaria, por isso mesmo, uma barreira ao acesso igualitário para o ensino.

Sabrina Giorgiana, da Coordenadoria Regional de Educação de Santa Maria, reagia à crítica de que estudantes com deficiência só poderiam ser incluídos se atendessem aos padrões esperados daquele tipo ideal de educando. Contra essa resistência, ou contra o senso comum que precocemente diagnosticava e postulava com convicção que “nesse caso não dá para incluir”, Sabrina perguntava: “Quem disse que o aluno não tem condições? Já tentou fazer alguma coisa diferente ou será que presumiu que o aluno não tem condições?” Para ela, a educação inclusiva não tinha nem poderia ter uma receita geral, que pudesse ser aplicada a qualquer caso. Incluir seria um permanente exercício de tentativa e erro, e não haveria fórmula ou critério para determinar se e quando os educadores deveriam parar de tentar. Ou, como propunha Paulo Luigi Machado, secretário de educação do estado: “A gente aprende incluindo, não há outra forma de aprender”.

Mesmo de maneira incompleta e com muitos aspectos pedagógicos, administrativos e estruturais por aperfeiçoar, o Colégio Coronel Pilar acreditava ter proporcionado a Rafaela essa abertura à experimentação, e fazia um balanço positivo dessa experiência, sem deixar de reconhecer os erros e eventuais acidentes de percurso. Como disse Lídia, “a existência da política por si só não garante nada. É preciso que os sujeitos que trabalham com esses alunos entendam que é possível. A Rafaela teve esse privilégio.”

Ainda em suas palavras, estudantes com deficiência adequadamente incluídos no ensino regular poderiam tornar-se menos dependentes e ganhar autonomia para conviver em sociedade. Ao mesmo tempo, ela também concordava que levar a sério o “imperativo da inclusão” poderia ter, no bom sentido, um efeito desestabilizador: desencadear um processo a partir do qual as premissas teóricas e os arranjos práticos da educação fossem problematizados e redesenhados.

“O COPO JÁ ESTAVA CHEIO”: REPENSANDO A EDUCAÇÃO

A cidade de Santa Maria tinha condições privilegiadas para despertar práticas inovadoras em educação inclusiva. Sua universidade federal oferecia habilitação específica na área, onde não apenas se formavam os quadros de educadores para escolas da região, mas também se produziam pesquisas acadêmicas sobre o assunto.

De um lado, a universidade tinha um potencial significativo para funcionar como instância reflexiva a respeito desse modelo de educação e, de outro, escolas podiam testar e avaliar as diferentes experiências discutidas na universidade. Essas experiências, por sua vez, retroalimentavam a pesquisa acadêmica e estimulavam, assim, um círculo virtuoso entre teoria e prática.

A professora Lídia observava que, na época, persistia uma única forma de pensar e fazer a escola no país inteiro, uma forma há muito obsoleta e, surpreendentemente, não muito distante do modo como se pensava e fazia no século 18. Entendia que somente nessa perspectiva mais abrangente e multifacetada, que punha em xeque a própria ideia enraizada de escola, o tema da educação inclusiva seria discutido de maneira mais produtiva.

A inclusão, portanto, não seria uma tarefa isolada, que poderia ser bem ou malsucedida, independentemente de outros componentes. Segundo Lídia, “a escola já não está boa para ninguém, não só para o aluno com deficiência”. Atingir um padrão ideal de inclusão em uma escola que, por si só, permanecia fora de seu tempo seria uma tarefa inviável. Muitos dos obstáculos, nesse sentido, não poderiam ser separados de patologias mais gerais do modelo de ensino.

Joana Malley, presidente da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, argumentava na mesma direção: “Não era o aluno com deficiência o problema. Aquele copo já estava cheio e ele foi a última gota para romper um processo e entrar num outro estágio de se repensar a educação, que há anos não estava boa. O professor de sala de aula estava sozinho há muito tempo”.

De acordo com essa visão, a inclusão, mais do que trazer um problema isolado, ajudaria a escancarar aqueles princípios e práticas da educação tradicional que não mais se sustentavam e que precisavam ser reformados.

Entre essas reformas, a substituição gradual das “classes especiais” por um modelo no qual os estudantes com deficiência fossem atendidos na classe regular com o suporte de uma sala de recursos tornou-se meta da política pública de educação.

Nas classes especiais, tais estudantes eram reunidos e recebiam uma educação em apartado. A classe especial poderia ser vista como modalidade análoga à filosofia do “separados, mas iguais” (*separate but equal*), eufemismo jurídico que disfarçava com cores neutras e justificava o *apartheid* nas escolas americanas até a década de 1960, quando foi derrubado por uma famosa decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos no caso *Brown v. Board of Education*.

Classes especiais, portanto, a despeito de seu inegável mérito histórico e de seu apelo, passaram a ser percebidas não apenas como segregadoras, mas como incapazes de fornecer uma educação promotora de algum grau de autonomia. Ao contrário, poderiam enraizar e eternizar a dependência.

Segundo Sabrina Giorgiana, a inclusão deveria ser uma aposta propriamente pedagógica, com propósito de aprendizagem e não de socialização. Ainda que trouxesse também o benefício adicional da socialização em ambientes plurais, em que as diferenças humanas não seriam vistas como algo anormal, o desafio primário da inclusão seria encontrar o modo particular pelo qual cada aluno aprende e, assim, conquista maior autonomia.

INCLUSÃO E ESCOLA PÚBLICA: EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

O secretário Paulo Luigi identificava grande afinidade entre a educação inclusiva e a escola pública: “A escola pública é uma escola virtuosa porque ela não escolhe os seus alunos, ela acolhe a todos: pobres, ricos, remediados, pessoas com deficiência. Ela não pode ser um espaço de confirmação da exclusão social. As pessoas que chegam na escola têm que ser acolhidas e receber uma oportunidade de inclusão real através da aprendizagem, através do conhecimento.” Para ele, a escola privada seria “essencialmente excludente porque escolhe aqueles que podem pagar, uma escola seletiva”.

Enquanto a escola pública seria não discriminatória por definição, a escola privada, na percepção do secretário, seria excludente por vocação. Uma estaria comprometida com a igualdade. A outra escolheria a quem quer ensinar, conforme os critérios econômicos, sociais, culturais e médicos que bem entender. Nesta, estudantes seriam consumidores de um serviço aberto apenas aos que atendem a um padrão minimamente homogêneo, que não criam ruídos no processo pedagógico e que têm capacidade de pagar. Naquela, alunos seriam cidadãos em formação que compartilhariam de um mesmo espaço, independentemente de suas diferenças. Ainda que juridicamente essa liberdade de escolha da escola privada fosse polêmica, pois também estava sujeita às normas gerais da educação nacional, essa questão permanecia em aberto até que os tribunais fossem chamados a se manifestar sobre o assunto e se consolidasse uma posição oficial na jurisprudência¹.

Por mais aberta que uma escola privada quisesse e conseguisse ser, haveria certa “incompatibilidade genética” entre a autonomia privada no campo educacional e o dever de incluir como compromisso político-institucional absoluto. Fosse como fosse, o secretário adotou uma visão cética quanto à possibilidade de se harmonizar, com as práticas inclusivas, a lógica da autonomia privada, da liberdade econômica, e seus imperativos financeiros.

Ainda que sob regulação e fiscalização estatal, a escola privada seria, por inércia ou inclinação, resistente às desafiadoras transformações trazidas pela educação inclusiva, não só do ponto de vista econômico, mas também cultural e político.

Uma escola pública, por essas razões, possuiria maior sintonia com a própria ideia de democracia. Uma escola que não estivesse preparada para atender a todos seria, por isso mesmo, uma escola menos democrática. No Brasil de então, diga-se de passagem, era também uma escola que, em alguma medida, descumpria a lei.

1. A base jurídica dessa polêmica girava em torno do art. 209 da Constituição Federal: “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”. Para um breve resumo da questão, cf.: SILVA, Fabiana Maria Lobo da. O direito à educação especial inclusiva: breves considerações. *Jus.com.br*, jan. 2011. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/18354/o-direito-a-educacao-especial-inclusiva>.

O grande desafio na aplicação dessa lei foi resumido pelo secretário: “Nós estamos aprendendo a trabalhar com os diferentes porque a nossa sociedade é historicamente excludente e nunca aceitou as diferenças. A exclusão foi naturalizada.”

Em resumo, para Paulo Luigi, a escola pública seria referência naquilo que enxerga como as três dimensões fundamentais da educação: “Primeiro, a democratização do acesso, que é a garantia de que todos possam entrar na escola. Segundo, a democratização da gestão, que é aquela que permite que todos os integrantes de uma comunidade escolar sejam sujeitos, que participem, tenham voz e tenham vez. E, por fim, aquilo que é mais difícil de democratizar, que é a democratização do acesso ao conhecimento.”

Esses eram três exigentes parâmetros para a concessão do selo de “escola democrática”. E dificilmente, na visão do secretário, uma escola privada conseguiria competir com a pública nessas dimensões. O Colégio Coronel Pilar, nas falas e opiniões de seus professores, gestores e estudantes, tinha consciência da necessidade de aperfeiçoamento nessas dimensões. Apesar dos obstáculos que subsistiam para o pleno cumprimento daqueles três objetivos, a escola demonstrava perceber que era nessa direção que deveria caminhar. E foram exatamente essas características que permitiram a Roberta, diante de outras opções que se fecharam a Rafaela, assegurar um destino educacional para sua irmã.

OS PRÓXIMOS PASSOS

Nesses mais de 20 anos, o Colégio Coronel Pilar passou por uma série de experiências inclusivas. Segundo sua diretora à época, professora Margarida Luna Costa, naquele momento, quando os pais levavam os filhos pela primeira vez, notavam que a escola era aberta a alunos com deficiência auditiva, visual, a cadeirantes etc. Esses estudantes frequentavam, sobretudo, as salas regulares de ensino e não mais as tradicionais salas especiais (que passavam por gradual processo de extinção no colégio). Para ela, esse contato inicial ajudava a família a entender que os filhos estavam em uma instituição que abraçava essa filosofia e que conviveriam com a diferença.

Apesar de casos assim, ainda não se podia dizer, no ano de 2014, que aquela cultura de desconfiança tinha sido superada no ambiente educacional brasileiro. A realidade política, institucional, jurídica e pedagógica, no entanto, era bastante diversa daquela da década de 1990. Como todo processo de transformação social e de mudança de mentalidades, a educação inclusiva vinha, progressivamente, firmando suas raízes na realidade.

Em diversas regiões do país, já se podiam vislumbrar experiências inclusivas de sucesso no ensino fundamental. Mesmo que ainda não universalizadas em razão das dificuldades operacionais e dos obstáculos estruturais presentes em um território tão grande e heterogêneo, tais práticas eram reconhecidas por educadores e gestores em educação como exemplos que mereciam ser replicados.

Esse quase consenso político e pedagógico ainda não tinha sido construído, contudo, no ensino médio. Esse era, então, segundo muitos especialistas, o principal “gargalo” da educação pública brasileira. Entretanto, o desafio posto pelo compromisso nacional com a educação inclusiva era apenas um dos ingredientes dessa questão.

Mais do que envolver níveis preocupantes de universalização e de evasão (já que perdia um número significativo de estudantes nessa transição), o ensino médio precisava repensar suas prioridades pedagógicas à luz das demandas contemporâneas relacionadas tanto à formação para a cidadania quanto à preparação para um mercado de trabalho mais dinâmico e em permanente mutação.

Na percepção geral da comunidade escolar, o caso de Rafaela trazia evidências de que a inclusão no ensino médio era possível, com tudo o que ainda havia por aprender e melhorar. Para Márcia, professora de AEE, “a diferença de Rafaela é que a família começou a lutar desde cedo”. O colégio, porém, respondeu permanentemente aos desafios da família. Para Roberta, essa atitude geral de sua família, junto com o apoio da escola e o diálogo com os professores envolvidos, havia permitido que Rafaela aprendesse e amadurecesse de maneira extraordinária, se comparada a outras crianças com síndrome de Down que não tiveram as mesmas

oportunidades. Em suas palavras, “estar na escola normal foi o que fez com que ela fosse além”.

Milena, professora de matemática, também contou o processo individual por que passou até que se convencesse do papel da educação inclusiva: “Já passei pela fase de acreditar que alunos com deficiência não poderiam estar na classe normal, porque achava que eles se sentiriam discriminados. Eu me coloquei no lugar dos pais: se tivesse filho com deficiência, será que gostaria que ele ficasse somente com os pares nas mesmas condições? Depois de ler a respeito e de ver como os pares não se desenvolveriam, comecei a aceitar.”

A política de educação inclusiva não se punha como mero apêndice de uma política educacional tradicional, um pequeno corretivo a preencher uma lacuna dentro de uma política que, exceto por esse lapso, ia bem. Ao contrário, os princípios da educação inclusiva pareciam requerer, tal como se lia em tantos depoimentos, que se repensasse a estruturação da escola e do ensino por inteiro. Teriam, por isso, potencial subversivo e transformador. Quais os principais dilemas que poderiam surgir nesse processo de transformação? Como decidir sobre eles a partir de critérios e processos democráticos e igualitários? Quais as responsabilidades particulares da escola, dos professores, da família e da comunidade no enfrentamento desses dilemas?

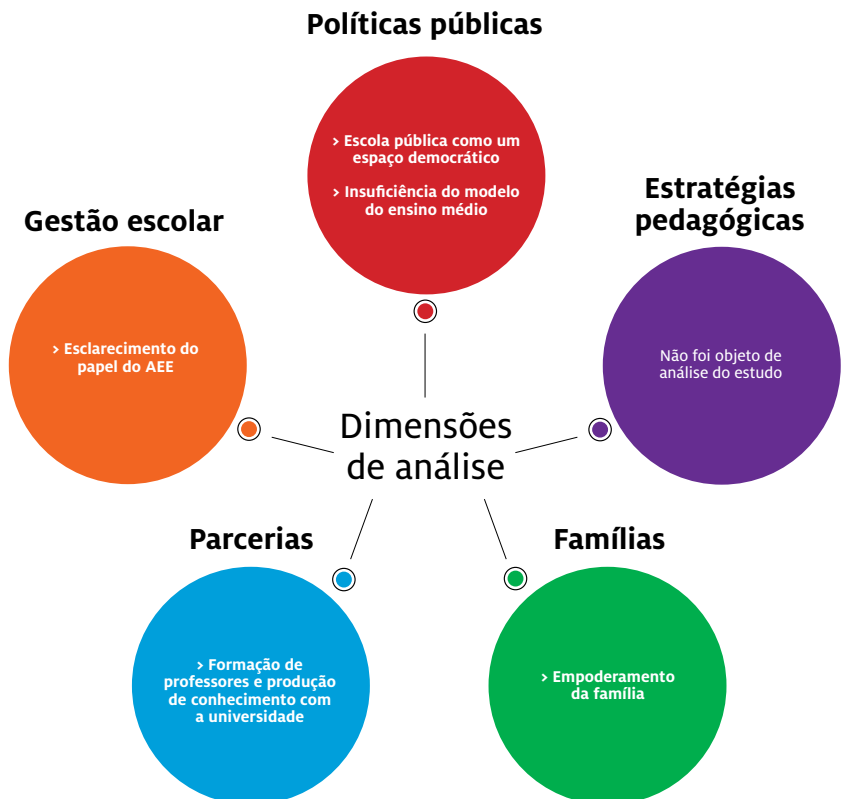
Para Rafaela, a etapa do ensino médio foi cumprida. Ingressar no ensino superior era um plano que permanecia em aberto para ela. Seu caso, com todos os erros e acertos, serve como referência para as escolas brasileiras comprometidas com o ideal democrático da inclusão, em especial no estágio do ensino médio. Que outras dificuldades, não aparentes no caso de Rafaela, podemos imaginar para o sucesso da educação inclusiva nesse estágio? >

CASO CORONEL PILAR

DIMENSÕES DE ANÁLISE

PROTAGONISTA: **ROBERTA**

PERSONAGEM DA NARRATIVA: **RAFAELA**



Caso Coronel Pilar

Dimensões de análise

PROTAGONISTA: ROBERTA

PERSONAGEM DA NARRATIVA: RAFAELA

MATRIZ CONCEITUAL

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Políticas públicas

Entender o papel da escola pública na construção de uma educação democrática e os antagonismos da escola particular em relação a esse tema

Entender por que alguns especialistas consideram o modelo educacional vigente anacrônico

Entender as incongruências entre o modelo do ensino médio atual e a concepção inclusiva de educação

Gestão escolar

Problematizar a existência das classes especiais no modelo inclusivo de educação

Estratégias pedagógicas

Esclarecer o papel do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva

QUESTÕES NORTEADORAS

ANÁLISE

Quais as diferenças apontadas pelo secretário Paulo Luigi entre as escolas pública e privada?

Por que Lídia considera a concepção de educação ainda predominante no país obsoleta? Segundo Joana, qual o impacto da chegada do estudante com deficiência na escola comum?

De acordo com Lídia, podemos considerar o modelo atual do ensino médio compatível com a concepção inclusiva de educação? Quais os desafios do AEE diante dessa estrutura?

- Escola pública não pode ser um espaço de confirmação da exclusão social
- Escola particular é excludente porque seleciona aqueles que podem pagar
- Três dimensões fundamentais da educação: democratização do acesso, da gestão e do acesso ao conhecimento
- **Explorar subordinação da escola privada às normas gerais da educação nacional**

- Reflexão de Lídia sobre única forma de pensar, a escola já não está boa para ninguém
- Reflexão de Joana sobre última gota do copo cheio

- Elevado número de disciplinas, lista prefixada de conteúdos e foco no vestibular
- Preocupação em explorar habilidades singulares dos estudantes
- **Explorar o desafio de viabilizar o AEE diante da existência de muitas disciplinas, muitos professores**

Tendo em vista que o colégio Coronel Pilar ainda mantém classes especiais em sua estrutura, ele pode ser considerado inclusivo?

- Coexistência de diferentes paradigmas diante de transformação gradual
- O processo de construção de uma escola inclusiva demanda tempo e é particular para cada contexto
- **Explorar a ideia de que o respeito ao processo gradual de cada escola não justifica a acomodação**

De acordo com Márcia, na relação entre o professor do AEE e o professor da sala de aula regular, qual o papel de cada um?

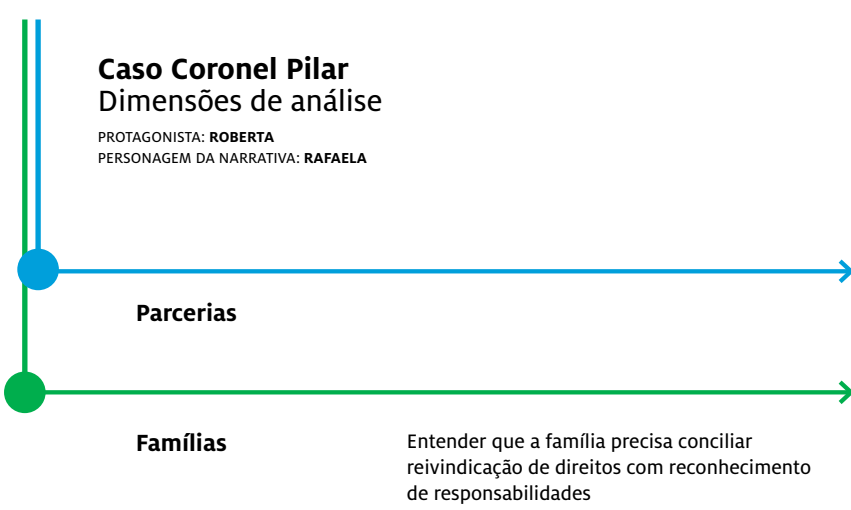
- AEE não é reforço
- Professor de AEE não tem o papel de ensinar conteúdos curriculares
- **Explorar depoimento de Márcia no tópico “Desafio pedagógico: a interação entre o professor de AEE e o professor de disciplina”**

Caso Coronel Pilar

Dimensões de análise

PROTAGONISTA: **ROBERTA**

PERSONAGEM DA NARRATIVA: **RAFAELA**



Parcerias

Famílias

Entender que a família precisa conciliar
reivindicação de direitos com reconhecimento
de responsabilidades

Ao notar que sua irmã estava sendo excluída dos grupos, Roberta sugeriu aos professores que definissem sua composição. Além disso, instigou a própria Rafaela a se convidar para os grupos. Esse trecho ilustra duas importantes atitudes da família em relação ao seu papel na educação inclusiva. Quais são?

- Atitude de reivindicar direitos
- Atitude de assumir responsabilidades
- **Explorar visão da Roberta sobre pagamento de tutor**

Escola Básica Municipal Donícia Maria da Costa

Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

RODRIGO HÜBNER MENDES

Superintendente do Instituto Rodrigo Mendes, é mestre no tema “Gestão da Diversidade” pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, onde atua como professor.

TATIANE GONZALEZ

Socióloga com mestrado em sociologia, é pesquisadora sobre cultura e comportamento social na Indague Pesquisa e Conteúdo.

INTRODUÇÃO

Florianópolis construiu uma trajetória de protagonismo em relação à garantia de educação para crianças e adolescentes com deficiência no Brasil. Liderada por Karina Bianco, a Gerência de Educação Especial desenvolveu um amplo e sólido conjunto de políticas públicas que contemplava a oferta de atendimento educacional especializado (AEE)¹, formação continuada, transporte acessível, professores de apoio, entre outros. A Escola Básica Municipal Donícia Maria da Costa era uma das unidades educativas da rede municipal que vinham se destacando. Seu di-

1. Serviço previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que tem como objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

retor, Diego Kuhle, investia esforços para envolver a comunidade no processo de gestão e reconhecia a relevância da equipe de professoras do AEE para que os estudantes tivessem acesso aos conteúdos curriculares. Seus maiores desafios eram o combate à prática do *bullying*, o maior envolvimento das famílias e o pleno desenvolvimento dos alunos. Karina tinha consciência das grandes conquistas alcançadas e sustentava uma visão positiva sobre o convívio com as diferenças humanas.

SONHOS E ADVERSIDADES

Em 2014, Maria Clara cursava o 6º ano em uma escola municipal de Florianópolis, a Donícia Maria da Costa. Assim como outros adolescentes de sua faixa etária, tinha planos para o futuro. Queria ter muitos filhos e se tornar professora. Maria gostava bastante de língua portuguesa e artes. Não se interessava muito por matemática. Era uma menina de opinião forte que acreditava na importância de nunca desistir e sempre continuar tentando.

A turma 61 era conhecida como uma das mais difíceis da escola. Considerada muito agitada e bagunceira, praticava *bullying* com frequência. Os educadores e os próprios estudantes enfrentavam o ânimo e a energia do grupo. Diante da dificuldade de administrar um ambiente com tamanha indisciplina, alguns professores chegavam a chorar em sala de aula. Havia casos de alunos que, apesar da necessidade, deixavam de usar óculos para não se tornar objeto de chacota de seus colegas.

Maria Clara não era exceção. Por utilizar uma prótese no olho esquerdo e por ter o cabelo crespo, alguns alunos a chamavam de “olho de vidro” e “cabelo sarará”. Esses apelidos eram agressivos e desagradáveis, mas ela era forte e reagia, exigindo respeito. Nesse sentido, sabia que podia contar com suas amigas para encarar as “brincadeiras” de mau gosto cometidas contra ela. Tais amigas também a auxiliavam durante as atividades em sala de aula. Devido à baixa visão no olho direito, precisava que o conteúdo fosse reescrito em uma pequena lousa produzida com papelão e papel *contact* pela professora do AEE. Esse procedimento permitia que Maria tivesse acesso ao conteúdo e o transferisse para seu cader-

no. Suas amigas revezavam a atividade de copiar para a pequena lousa e, quando estavam ausentes, quem assumia essa função era a professora regente.

Maria tinha também deficiência intelectual. Alguns de seus desafios eram a aprendizagem de sequências numéricas e o desenvolvimento de raciocínios lineares. Essas dificuldades eram superadas por meio de atividades de repetição, conduzidas durante o apoio pedagógico² que Maria frequentava às sextas-feiras, no contraturno da aula regular. Segundo sua professora de ciências, Érica, “foi muito bacana trabalhar com ela e ver como ela estava indo bem”.

Além de participar das diversas atividades oferecidas pela escola, Maria Clara frequentava a Associação Catarinense para a Integração do Cego (Acic), onde praticava letramento, atividades físicas, da vida diária e de estimulação visual. Sua aula favorita era de *taekwondo*, e se orgulhava de já ter conquistado duas medalhas em um torneio.

A ESCOLA DONÍCIA MARIA DA COSTA

A Escola Básica Municipal Donícia Maria da Costa foi criada no final dos anos 1980, no bairro Saco Grande. Seu nome é uma homenagem a um casal: a lavadeira Donícia e o caseiro Janga, responsáveis pelos cuidados do terreno onde foi construída.

Durante a década de 1990, houve a construção de moradias populares na Vila Cachoeira, bairro próximo ao Saco Grande. Juntamente com as residências, veio a promessa de uma escola que atendesse às novas demandas da população local. Foi então que, em meados dos anos 2000, a Donícia Maria da Costa foi realocada em um prédio maior e mais próximo das novas moradias.

As escolas municipais de Florianópolis que dispunham de salas multimeios³ eram definidas como “escolas polo”. Ofereciam

2. Apoio oferecido aos estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

3. Correspondiam às salas de recursos multifuncionais. Tratava-se de ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

atendimento educacional especializado aos estudantes público-alvo da educação especial⁴, tanto da própria instituição quanto de outras unidades da rede que não possuíam esse equipamento. Era o caso da Donícia Maria.

Em 2015, a escola foi responsável pela educação de 548 estudantes do ensino fundamental I e II, divididos entre dois turnos de quatro horas cada um (matutino e vespertino). As professoras do AEE atendiam 25 estudantes, dos quais 3 ainda não tinham diagnóstico. Existia uma ampla abrangência de especificidades, detalhadas a seguir:

- baixa visão (2);
- cegueira (2);
- deficiência intelectual (6);
- deficiência múltipla (6);
- transtorno do espectro autista (6).

A parceria estabelecida com a Acic trouxe uma série de benefícios para os estudantes com deficiência visual e para a própria equipe pedagógica. A cada dois meses, era realizada uma reunião envolvendo um assistente social, um psicólogo, professores do AEE e familiares dos alunos com o objetivo de propiciar a troca de informações. O contato desses educadores com a instituição era bastante importante também para a produção de materiais. Maria Clara, por exemplo, precisava de materiais ampliados que eram criados com o apoio da Acic. A mãe da aluna enfatizou a importância de tal trabalho: “Acho que aprende a se desenvolver melhor, a lidar bem com a vida do dia a dia, tipo andar sozinha, pegar um ônibus. Por isso que eu acho que é importante para as pessoas que têm deficiência visual perder o medo de estar em tal lugar e ‘Ah, vou ao supermercado’, ‘Vou pegar um ônibus’. Perder esse trauma que eles têm de ‘porque eu sou cego, porque eu não consigo enxergar’, mas sabe que é capaz de fazer aquilo. A Acic ensina muito, desenvolve muito a pessoa.”

4. Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FLORIANÓPOLIS

Assim como em outros municípios brasileiros, a oferta de escolarização para estudantes com deficiência em Florianópolis foi historicamente construída sob a perspectiva da segregação, segundo a qual tais alunos eram encaminhados para instituições apartadas da rede regular de ensino, ou sob o modelo da integração escolar, no qual havia uma inserção parcial dos estudantes da educação especial nas turmas do ensino comum.

Esse contexto começou a se transformar a partir de 2001, quando Karina Bianco, na época coordenadora da área de educação especial do município, deparou-se pela primeira vez com o conceito de “inclusão total”, apresentado pela professora Cláudia Helena Setti Nunes, referência internacional na área. “Inclusão tem que ver com tudo e com todos. Não existe inclusão parcial. [...] A inclusão ou é ou não é.” Essas foram algumas das expressões da professora que impactaram Karina como respostas para seus questionamentos e angústias. Cláudia Helena passou a assessorar o processo de implantação do modelo inclusivo em Florianópolis, esclarecendo a importância de garantir o acesso de todas as crianças e jovens com deficiência em idade escolar às instituições de ensino comuns. Ao mesmo tempo, tornou-se nítida a necessidade de se planejar estratégias de apoio a esses alunos, bem como às equipes pedagógicas das escolas que compunham a rede.

O primeiro passo foi repensar o papel da educação especial, configurando-a como um serviço complementar à escolarização oferecida pelas escolas regulares. Essa nova visão deflagrou a premissa de envolver todos os educadores, não somente os professores especializados, na busca por uma escola, de fato, inclusiva. Assim, a formação continuada dos profissionais de educação da rede e a organização progressiva dos serviços de AEE tornaram-se estratégias prioritárias. O significativo processo de mudanças disparado nesse período levou Florianópolis a se tornar uma cidade protagonista no movimento em defesa da educação inclusiva no Brasil. Segundo Karina, “nós fomos pioneiros, digamos assim, nesse novo formato de atendimento educacional especializado, que é uma ação da educação especial. E desde 2005 a gente faz inclusão de todas as crianças sem exceção, sem deixar ninguém de fora.”

As instituições de educação especial do município passaram a atuar como parceiras desse novo desenho, oferecendo atendimento complementar ao ensino, no contraturno escolar.

Em 2013, após alguns anos de dedicação ao Ministério da Educação⁵ e a seu doutorado, Karina retornou para a Secretaria de Educação de Florianópolis, assumindo a Gerência de Educação Especial. As transformações iniciadas em 2001 consolidaram-se em um conjunto amplo e fortalecido de políticas públicas que traduziam a perseguição contínua por um modelo de ensino que acolhesse a todos. Segundo ela, existiam três princípios que orientavam tais políticas:

- o direito à educação: independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais e econômicas, todas as crianças e adolescentes são bem-vindos às escolas;
- o direito à acessibilidade: além de estar na escola, os estudantes devem usufruir do acesso ao conhecimento por meio do atendimento educacional especializado;
- o direito à diferença na igualdade de direitos: cada estudante é visto como único e deve ser respeitado em seus tempos e ritmos próprios; todos são capazes de aprender.

Karina destacava que a aplicação de tais princípios na prática pedagógica envolveria o desprendimento de certos mitos sobre a necessidade de “preparar-se” antes de atender, conforme expresso em seu depoimento: “Você pode ter formação de quarenta horas, mil horas sobre o autismo. Essas mil horas não vão dizer tudo sobre aquela criança com autismo que eu tenho na minha sala de aula. O que me faz conhecer aquela criança é o meu encontro com ela, é a minha convivência com ela. As minhas dificuldades, os meus medos e receios não podem ser motivos para eu excluir ou não querer aquela criança em sala de aula.”

5. Karina colaborou para a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada pelo Ministério da Educação em 2008.

DIVERSIFICAÇÃO DE POLÍTICAS

Em Florianópolis, as políticas públicas voltadas à educação inclusiva eram planejadas e implementadas pela Gerência de Educação Especial, órgão subordinado à Secretaria Municipal de Educação. Um dos fatores que explicavam os significativos avanços promovidos por essa gerência era a continuidade de suas ações, independentemente da gestão político-partidária vigente. Segundo Antônio de Mara Leão, então secretário municipal de Educação, esse aspecto havia favorecido um amadurecimento gradativo, sem rupturas, de diversos aspectos das políticas locais. Além dos esforços para a oferta do AEE e a criação de salas multimeios em diversas unidades escolares, merecem destaque:

A. FORMAÇÃO CONTINUADA

O investimento na formação dos profissionais que atuavam na rede de ensino foi um dos pilares que viabilizaram a implantação do modelo inclusivo na cidade. Os professores da sala de aula comum e os gestores escolares demandavam uma formação focada nos fundamentos e princípios da educação inclusiva. Isso implicava a discussão sobre uma nova organização da escola e do currículo, que atendesse às diferenças humanas. Segundo Karina, “a diferença não está só na criança com deficiência. A criança sem deficiência também apresenta seus interesses próprios, seus ritmos, tempos e modos de aprendizagem. Então, é nesse sentido que se diferencia.”

Já os professores do AEE necessitavam de uma formação mais específica, relacionada a estudos de caso, planos de atendimento especializado e recursos de acessibilidade. Os repertórios abordados envolviam tecnologias assistivas, comunicação alternativa, ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras), ensino da Língua Portuguesa para Surdos etc.

B. TRANSPORTE

Florianópolis já dispunha de linhas de ônibus acessíveis em diversas regiões da cidade. Para os estudantes que residiam em locais

de difícil acesso, foi criada uma política que disponibilizava veículos para transportá-los até as escolas.

C. ATENDIMENTO CLÍNICO

As escolas atuavam como facilitadoras do encaminhamento dos estudantes aos serviços de saúde do município, por meio do Programa Saúde do Escolar e instituições especializadas conveniadas. Quando havia suspeita de algum tipo de deficiência, a equipe pedagógica acionava a gestão escolar e o caso era direcionado para a rede de atendimento clínico, agilizando a eventual confirmação mediante um diagnóstico.

D. RECURSOS FINANCEIROS

A Gerência de Educação Especial tinha autonomia para identificar e planejar necessidades de recursos financeiros para a área da educação inclusiva. Parte da verba era obtida no Ministério da Educação, que mantinha uma série de programas voltados a essa área.

Outra parte era provida pela própria prefeitura. Karina explicou: “Nós temos algumas fontes. Uma delas é o Plano de Ações Articuladas do Ministério da Educação, que oferta algumas ações, como a implantação de salas de recursos multifuncionais[...] A gente conta com o apoio muito grande no sentido de recursos próprios, recursos da própria prefeitura, para aquisição de materiais, formação de professores, acessibilidade física.”

E. INTERSETORIALIDADE

Segundo Karina, a questão da intersetorialidade era um grande desafio. Muitas vezes, as políticas públicas eram fragmentadas, dificultando a criação de uma rede de serviços. Para mudar esse contexto, foi criada uma rotina de encontros envolvendo outras secretarias e órgãos da prefeitura, chamados de “reuniões da rede intersetorial”. Participavam dessas reuniões profissionais da educação, saúde e assistência social com o objetivo de conhecer e aprimorar os serviços existentes.

F. PROFISSIONAIS DE APOIO

Em 2005, as escolas municipais de Florianópolis começaram a receber estudantes com comprometimento físico-motor que necessitavam do acompanhamento de um adulto para alimentação, locomoção e cuidados pessoais. Visando atender a essa demanda, a secretaria de educação contratou profissionais de apoio, com formação na área da educação. A medida gerou situações em que os estudantes com deficiência eram pedagogicamente atendidos de forma individualizada, separados das dinâmicas desenvolvidas em sala de aula. Segundo Karina, o sentido da inclusão se perdia aí. “A inclusão busca justamente que a criança esteja inserida na sala de aula, participando com todas as crianças, estabelecendo suas relações, e tendo o professor de sala de aula como o professor dela também”.

Com a intenção de resolver esse impasse, em 2014 foi criada uma portaria municipal que assegurava a contratação dos profissionais de apoio, ressaltando: “Somente em casos específicos, avaliados pelos professores das salas multimeios e autorizados pela Gerência de Educação Inclusiva, o professor auxiliar poderá acompanhar a um único estudante”⁶. Esse processo mais criterioso acabou resultando em reações paradoxais, conforme explicado por Karina: “Essa portaria gerou um desconforto. Alguns pais foram ao Ministério Público. Mas muitas vezes o melhor para os pais e o melhor para os promotores não é o melhor para a criança, porque se perde de vista essa possibilidade de interação da criança. O que a gente julga como um auxílio para a criança pode se constituir em uma barreira para a criança. É uma situação que sugere muita conversa, muito esclarecimento, tendo como foco o melhor para a criança. Não o melhor em nome da nossa concepção de escola. Não o melhor em nome dos pais, que, às vezes, estão um tanto presos a uma postura de proteção. Nosso objetivo é sempre a promoção da autonomia e da independência de uma criança com deficiência.”

6. FLORIANÓPOLIS (SC). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria nº 007/2004*. Estabelece diretrizes para a contratação de professor auxiliar de educação especial na rede municipal de ensino de Florianópolis. Florianópolis, 2014. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/07_04_2015_16.00.19.ec439496185cde-8cd33275052c9d51d9.pdf.

O veto gerou desconforto para algumas famílias, que foram exigir providências do Ministério Público de Santa Catarina. Buscando transformar a crise em oportunidade, Karina se aproximou do Judiciário, oferecendo formação para promotores e juízes com o objetivo de esclarecer o embasamento conceitual que sustentava a portaria. Além disso, a Gerência de Educação Especial passou a assessorar o ministério na tomada de decisões e na elaboração de regulamentações, sempre na perspectiva inclusiva.

GESTÃO COM A COMUNIDADE

Diego Eriucas Kuhle assumiu a direção da Donícia Maria da Costa em 2014. Aberto e atento às demandas da equipe pedagógica e da comunidade na qual a escola estava inserida, optou por uma gestão democrática, envolvendo a Associação de Pais e Professores e o Conselho Escolar nas diversas deliberações do cotidiano.

Comprometido com o entendimento das particularidades da comunidade, Diego buscava construir um relacionamento com a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis que fosse, ao mesmo tempo, parceiro e autônomo. Segundo ele, “quando há proximidade entre a política da secretaria e a escola, atuamos em parceria; quando não há essa proximidade, atuamos no enfrentamento[...] Houve situações em que conseguimos muitas coisas via secretaria e, muitas vezes, conseguimos via força da comunidade, com organização de manifestos e reivindicações. Muitas coisas saíram do papel em função disso.”

Diego citou alguns exemplos para ilustrar tais situações. Em razão de dificuldades para a aplicação da Prova Floripa⁷ por falta de professores, foi estabelecida uma parceria entre a escola e a secretaria municipal, que disponibilizou assessores para aplicar a prova. Por outro lado, diante da necessidade de construir uma cobertura na quadra poliesportiva, a escola conseguiu solucionar o problema por meio do enfrentamento, conforme observado no seguinte depoimento: “O prefeito já havia assinado o termo de au-

7. Estratégia de avaliação adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis que tinha como objetivo melhorar a qualidade da educação em sua rede pública de ensino.

torização da obra. No entanto, as coisas não andavam, não saíam do papel. Então, todos da escola se reuniram e organizaram um manifesto. Marcaram data e a obra começou a acontecer.”

Para lidar com tais conjunturas, Diego dispunha do auxílio da equipe da gestão. Fazia parte do grupo a supervisora escolar Dora, que acompanhava o planejamento e o desenvolvimento do trabalho dos professores em sala de aula, zelando pela aderência ao projeto político-pedagógico. A equipe contava também com a orientadora educacional Mirtes, que acompanhava o processo de desenvolvimento dos estudantes, avaliando dificuldades e facilidades. Em alguns casos, entrava em contato com a família; em outros, conversava diretamente com o aluno, sempre com o objetivo de qualificar o ensino e a aprendizagem.

Para Mirtes, a educação inclusiva era vista na Donícia Maria da Costa como uma abordagem que respeitava o pressuposto legal. Para isso, vinham sendo feitos investimentos em materiais e profissionais para assegurar que, dentro da sala de aula, o estudante com deficiência pudesse se desenvolver com sua turma e não apenas que ele tivesse a garantia de matrícula. Mirtes afirmou: “Eu acredito que incluir é isto, é não estar só dentro da sala, mas é estar ali aprendendo com os recursos diversos que existem para garantir que ele possa aprender suprimindo aquela dificuldade, aquela deficiência [...]”.

Em termos de infraestrutura física, a escola já contava com rampas de acesso, corrimãos, piso tátil e sinalização em braille. Também foram disponibilizados pelo governo federal vários recursos de tecnologia assistiva, tais como computadores, máquinas para digitação em braille, régua, lentes de aumento, telescópios, entre outros. Esse conjunto de recursos foi essencial para a qualificação do AEE realizado nas salas multimeios.

A escola tinha, ainda, o auxílio do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), vinculado à secretaria de educação. O centro era responsável por produzir textos e livros transcritos em braille, formato digital e versão em áudio dos materiais didáticos utilizados pela rede municipal de ensino, de forma a garantir acesso aos estudantes cegos ou com baixa visão.

O desenvolvimento do material e dos recursos de acessibilidade para os demais estudantes com deficiência era de responsabilidade das duas professoras do AEE, que trabalhavam em período integral na escola. Segundo Diego, a chegada dessas professoras, em 2015, foi fundamental para qualificar o ensino. Ambas eram muito proativas, participavam das reuniões bimestrais de planejamento e mantinham contato direto tanto com os professores da sala de aula regular quanto com os estudantes sem deficiência. Essa proximidade com o corpo discente era notória. Como exemplo, Diego lembrou-se de uma ocasião em que um estudante cego tinha acabado de se matricular na escola e precisava utilizar uma máquina braille na sala de aula. A professora do AEE Daniela Fontes aproveitou a oportunidade para mostrar a todos os estudantes como o equipamento funcionava. O contato direto com o instrumento contribuiu para diminuir o estigma em relação à deficiência e aos recursos de acessibilidade usados por aquele novo aluno.

A CONSTRUÇÃO DE UM AEE PROATIVO

Daniela acreditava que não bastava o estudante estar na escola para aprender. Acima de tudo, era necessária a integração de todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Para isso, apostou na construção de relações efetivas com os professores da sala de aula regular. Sensível ao tema, sempre levou em consideração que alguns profissionais não tinham ainda experiência no atendimento de estudantes com deficiência. Nesses casos, Daniela adequava os materiais didáticos e, em um primeiro momento, ia até a sala de aula para demonstrar na prática a utilização de tais recursos. Segundo ela, “as dúvidas e as dificuldades surgem lá; quando você apenas orienta, está presumindo um contexto. Quando você chega na sala de aula, muitas vezes esse contexto é outro.”

A construção e a manutenção da integração idealizada pela professora Daniela consistiam, também, em informar a todos os professores que a porta da sala multimeios sempre estava aberta. Não havia necessidade de marcar hora para conversar com ela. “Quando você estabelece que a pessoa precisa marcar um horário para falar contigo, você já está colocando um empecilho.”

A professora de ciências, Érica, contou que sempre recebeu todo o apoio necessário. Daniela explicou-lhe como tornar acessíveis os materiais de Maria Clara, enfatizando a importância da transferência dos conteúdos para a lousa da aluna e da utilização de imagens com bastante contraste.

Outro aspecto importante dizia respeito à atenção dada ao planejamento. As professoras do AEE desenvolviam um estudo de caso sobre cada estudante com o objetivo de ter ciência do contexto no qual ele estava inserido, qual a participação da família até aquele momento e quais as particularidades de seu percurso de aprendizagem. A partir da análise dessas informações em conjunto com as professoras de sala de aula comum, definiam as atividades escolares que necessitavam de acessibilidade.

Camila Kamis, professora de artes, relatou que durante o planejamento pedagógico conversava com Daniela para apresentar as atividades que seriam desenvolvidas com a turma de Maria Clara. Ao saber que os estudantes iriam produzir o próprio rosto em gesso, Daniela decidiu trabalhar alguns conceitos sobre autopercepção com Maria durante os horários de atendimento educacional especializado. Seu objetivo era deixá-la mais familiarizada com a própria imagem.

AS FAMÍLIAS COMO PARTE ESSENCIAL

De acordo com a opinião da equipe pedagógica da escola, a qualidade do ensino dos estudantes com deficiência era diretamente dependente do fortalecimento das relações entre os educadores e os familiares desses alunos. Nesse sentido, alguns cuidados eram necessários na orientação dada aos pais, conforme explicado por Daniela: “Nós atendemos também família. Por quê? Porque nós entendemos que o atendimento por si só, o confeccionar o material, o orientar o professor, não dá conta. Porque a vida escolar do aluno não é só na escola. Ele tem deveres de casa, ele tem saídas de estudo. Então, é para além da escola... Quando a gente pensa ‘Vamos orientar a família’, como essa família vai ajudar a criança a fazer uma tarefa de casa, sem fazer por ela? Sem olhar para essa criança de uma forma assistencialista? A nossa preocupação é dar

base para essa família ver essa criança de uma forma com potencial, com potencialidade. Ela consegue. Ela pode. A gente sempre mostra para as famílias o que o aluno produziu. Porque quando você fala ‘Ele fez’ é uma coisa. Quando você termina o atendimento, às vezes cinco minutos antes, chama a família ou combina com a família ‘Olha, hoje nós vamos te mostrar o que ele produziu essa semana’ ou o que ele produziu nas últimas duas semanas, então, a família já olha aquilo de uma outra forma.”

Daniela comentou que esse foi um dos primeiros passos para ganhar a confiança da mãe de Maria Clara, que, aos poucos, foi cedendo e passou a ajudar a estudante em suas tarefas de casa. Com o auxílio da professora do AEE, ela fez, por exemplo, as pautas grifadas no caderno de Maria e produziu uma pequena lousa com papelão e papel *contact* (assim como a utilizada em sala de aula).

Além disso, a mãe sempre esteve muito presente. Levava sua filha todos os dias até a porta da sala de aula e esperava o professor chegar. Segundo ela, isso era positivo, “porque eu estou sempre na escola. Quando eles precisam falar comigo, eu estou ali, não precisa mandar me chamar. E quando eu tenho algo para dizer, eu vou até eles.” Outra evidência da importância dessa parceria com a família era o baixo índice de faltas da aluna, mesmo morando em bairro distante.

BULLYING

Outra questão que demandava estudo e trabalho coletivo por parte da equipe pedagógica era a prática de *bullying*. Maria Clara e suas amigas sentiam isso na pele, e expressavam profundo desconforto com as brincadeiras agressivas e os xingamentos frequentes de seus colegas.

Segundo Diego, esse é um tema que implicava todos. “A única diferença nesse momento, falando para um pai, é que o filho dele tem um diagnóstico. Mas ele é uma criança como qualquer outra e vai sofrer *bullying* da mesma forma [...]. Pode ser pelo uso dos óculos, pode ser porque ele é mais quietinho, pode ser porque ele é negro, pode ser porque ele usa uma cadeira de rodas.”

O diretor acreditava que a origem dessa questão estava na forma como a sociedade foi se organizando ao longo do tempo. “Infelizmente, nós temos várias deficiências do ponto de vista da educação. Então, a primeira deficiência está dentro das famílias. Não são poucos os pais, por exemplo, que a gente insiste que eles não podem incentivar o seu filho a bater nos outros, porque a primeira resposta é esta: ‘Filho, se você achar que está sofrendo *bullying*, vai lá e senta o cacete nele’. A gente senta e diz ‘Pai, é justamente isso que gera a ampliação desse processo, não é a violência que vai resolver’.”

De acordo com Mirtes, o *bullying* parecia já fazer parte do contexto escolar. A equipe tinha consciência de que, em algum momento do ano letivo, iria se deparar com o assunto. Todos estavam atentos e os educadores eram orientados a abordá-lo em sala de aula. Quando um caso era identificado, os estudantes envolvidos e seus pais eram chamados para uma conversa com a orientadora. Além disso, tinha sido criado um grupo no WhatsApp para que a questão fosse debatida durante o dia a dia, não sobrecarregando o horário da reunião com pais e professores.

Diego entendia que a atuação conjunta entre escola e família era essencial para que os alunos tivessem condições de interagir com seus colegas, enfrentar situações de *bullying* e se construir como sujeitos das próprias histórias.

DESAFIOS

Maria Clara acabara de completar 12 anos. O medo do escuro era parte do passado. Suas conquistas no *taekwondo*, sua segurança para andar sozinha pela vizinhança e fazer compras para sua mãe eram motivos de orgulho. Apesar de suas dificuldades com certas atividades, todos os seus professores manifestavam uma unânime percepção de que Maria havia progredido muito em sua escolarização e autonomia durante o último ano.

Sua professora Érica preparava os materiais com bastante cor e contraste para que ela conseguisse enxergar. A grande quantidade de alunos e a indisciplina da turma tornavam necessária a criação de estratégias específicas para Maria Clara. Sua mãe seguia

atuando como grande aliada e incentivadora, exigindo esforço de sua filha. “Eu sempre digo: ‘Maria, vamos aprender a escrever, vamos aprender a ler’. Ela responde ‘Ah, mãe, eu quero ser professora’. ‘Mas para você ser professora você tem que aprender a ler, você tem que estudar’.”

O apoio de Daniela, professora do AEE, continuava sendo fundamental para que todos tivessem a chance de se relacionar com os mesmos conteúdos curriculares, mesmo que em ritmos diferentes. O maior desafio era apoiar Maria para que ela conquistasse autonomia na leitura e na compreensão de textos.

Para Diego, a presença contínua da família no cotidiano não era a regra. Em geral, o que se observava era um distanciamento e uma falta de consciência de que os pais precisavam acompanhar e participar de perto da vida escolar de seus filhos. Nesse sentido, a mãe de Maria Clara era um exemplo positivo.

Karina reconhecia que, apesar de todos os avanços conquistados, os esforços para transformar a rede de ensino de Florianópolis em um sistema único inclusivo concorriam com a cultura escolar conservadora que ainda se refletia no modo de conceber e organizar o currículo e no modo de avaliar os estudantes. Sem subestimar os obstáculos que viriam pela frente, estava convicta de que a educação inclusiva era um movimento sem volta para qualquer país. Ao mesmo tempo, demonstrava paixão pelo movimento de inclusão escolar, nutrida pela possibilidade de gerar impactos positivos para toda a sociedade. “E é bom saber que todo mundo está nesse barco. Isso é novo pra gente, essa convivência com os que nunca conviveram. Só que isso vai trazer uma consequência muito boa para o mundo. Esse convívio não beneficia só a criança com deficiência. Beneficia a todos que têm a oportunidade de frequentar uma escola que reflete a vida como ela é. E a vida é assim.” >

CASO DONÍCIA MARIA DA COSTA

DIMENSÕES DE ANÁLISE

PROTAGONISTA: **KARINA**

PERSONAGEM DA NARRATIVA: **MARIA CLARA**



Caso Donícia Maria da Costa

Dimensões de análise

PROTAGONISTA: **KARINA**

PERSONAGEM DA NARRATIVA: **MARIA CLARA**

MATRIZ CONCEITUAL

Políticas públicas

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Entender como o município de Florianópolis transformou sua concepção de educação especial, partindo de um modelo pautado pela segregação e evoluindo para o modelo inclusivo

Gestão escolar

Entender o conceito de gestão democrática

Entender a importância de um olhar atento do gestor escolar e sua equipe para questões de *bullying*

Entender o conceito de atendimento educacional especializado (AEE), extrapolando o espaço da sala de recursos multifuncionais

Conhecer equipamentos e recursos que favorecem o atendimento de estudantes com deficiência na rotina escolar

QUESTÕES NORTEADORAS

ANÁLISE

Em meados dos anos 2000, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis reconfigurou a área da educação especial. Quais foram os resultados dessa mudança para a rede de escolas do município? Quais princípios orientaram as mudanças adicionais feitas em 2013?

- Consultar tópico “História da educação inclusiva em Florianópolis”
- **Explorar paradigmas de integração e inclusão**

- Formação continuada
- Transporte acessível
- Atendimento clínico
- Recursos financeiros
- Intersetorialidade
- Profissionais de apoio

Ao longo do tempo, tais políticas públicas foram sendo ampliadas e diversificadas. Dê cinco exemplos de ações promovidas no campo da educação inclusiva.

Que estratégia Diego usava para atender às demandas da comunidade? Exemplifique.

- Envolvimento da Associação de Pais e Professores e do Conselho Escolar
- Exemplo da Prova Floripa

Qual era a visão de Diego sobre *bullying*? Havia alguma medida específica para estudantes com deficiência?

- Consultar tópico “*Bullying*”

Que evidências o caso traz sobre a proatividade das professoras do AEE e de sua parceria com os educadores da sala de aula comum?

- Atividade coletiva com a máquina braille
- Demonstração dos materiais em sala de aula
- Disponibilidade contínua para atender professores

Que equipamentos e demais recursos de acessibilidade existiam na escola? Cite alguns exemplos.

- Rampas de acesso
- Piso tátil
- Sinalização em braille
- Máquinas para digitação em braille
- Lentes de aumento

Caso Donícia Maria da Costa

Dimensões de análise

PROTAGONISTA: **KARINA**

PERSONAGEM DA NARRATIVA: **MARIA CLARA**

Estratégias pedagógicas

Entender a importância do planejamento para a equipe do AEE

Parcerias

Entender a importância de uma rede de parceiros da escola para a construção do modelo inclusivo de ensino

Famílias

Entender a necessidade de envolver os familiares dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem

Como as professoras do AEE planejavam suas estratégias relacionadas à busca da eliminação de barreiras à aprendizagem?

- Desenvolvimento de estudo de caso sobre cada estudante
- Planejamento de atividades a partir de conversas com os professores

Cite dois parceiros que apoiavam a escola e os benefícios trazidos por eles.

- Associação Catarinense para a Integração do Cego (Acic)
- Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP)
- Reuniões para troca de informações
- Produção de materiais
- Transcrição de textos para braille e formato digital

Qual era a visão de Daniela (professora do AEE) sobre o papel da família no processo de ensino e aprendizagem?

- Apoio da família nas lições de casa
- Foco nas potencialidades do estudante
- Abordagem não assistencialista
- Proximidade ao cotidiano da escola

Educação física inclusiva

Brasil

RODRIGO HÜBNER MENDES

Superintendente do Instituto Rodrigo Mendes, é mestre no tema “Gestão da Diversidade” pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, onde atua como professor.

LUIZ HENRIQUE DE PAULA CONCEIÇÃO

Pesquisador do Instituto Rodrigo Mendes, é graduado em psicologia pela Universidade de São Paulo e mestrando em psicologia pela mesma instituição.

AUGUSTO DUTRA GALERY

Pesquisador do Instituto Rodrigo Mendes e coordenador do projeto Diversa, é psicólogo, mestre em administração, doutorando em psicologia social e especialista em Sociedade Inclusiva.

“... assegurar que as crianças com deficiência possam, em igualdade de condições com as demais crianças, participar de jogos e atividades recreativas, esportivas e de lazer, inclusive no sistema escolar.”

Convenção Internacional sobre os
Direitos das Pessoas com Deficiência,
ONU, 2006.

INTRODUÇÃO

A educação física nasceu associada a uma visão homogeneizadora do ensino, pautada pela busca do alto rendimento e pela competição. Esse modelo resultou na exclusão sistemática dos estudantes

que não atingiam o desempenho esperado ou não se enquadravam no perfil físico buscado pelos educadores. Durante muito tempo, os estudantes com deficiência fizeram parte desse processo de exclusão, com exceção das atividades de educação física adaptada, as quais eram voltadas exclusivamente para esse público. Há não muito tempo, passamos a acompanhar o surgimento da educação física inclusiva, que pressupõe a participação de todos os estudantes em uma mesma atividade. Essa proposta, alinhada com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, implica o entendimento das especificidades de cada aluno e a flexibilização de recursos e regras das atividades físicas. Isso envolve não só alterações nas práticas físicas existentes, como também a criação de novas atividades. O desenvolvimento desse novo paradigma pressupõe a eliminação de barreiras e a ressignificação dos objetivos da educação física.

UMA PAIXÃO QUE CULMINOU NA EDUCAÇÃO

“Tentar estudar para conseguir atender esses alunos tornou-se meu grande desafio de vida”. Assim se referiu Maria Emília Vianna a seu primeiro contato com estudantes em um ambiente de ensino inclusivo. Tratava-se de uma aula de dança com 25 alunos, dos quais quatro eram surdos. Apesar da presença de uma intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), houve muita dificuldade. “Eles tinham que olhar para a intérprete e ao mesmo tempo acompanhar o restante do grupo. E aí a aula não fluiu [...]”

Desde criança, Maria Emília sempre considerou a dança como sua maior paixão. Seu pai, no entanto, obrigou-a a trilhar o magistério, porque se preocupava com o futuro da filha e não queria que ela dependesse de ninguém. Sua escolha profissional pela educação física foi a forma que encontrou para conciliar sua vontade com sua necessidade.

Diante do desafio, Maria começou a pesquisar e a desenvolver uma metodologia que tem dado certo não só para os surdos, mas para todos os alunos. “Eu me reuni com um grupo de estudos formado por professores de dança e a gente começou um trabalho de discussão sobre arte-educação. Tive a chance de participar de uma

vivência com uma professora que trabalhava com imagens. Experimentei aquilo no meu corpo, o que me tocou de tal forma que me fez repensar as aulas de dança. Comecei a trabalhar com leitura de imagens. O material era muito simples. Eu pedia que eles me trouxessem imagens de dança, botava numa caixa e aí as crianças brincavam com aquele material, independentemente de haver música ou não. Pedia, então, para elas construírem cenas de dança utilizando aquelas imagens. As crianças surdas participavam desse processo intensamente. Elas brincavam aprendendo.”

Na época, Maria Emília lecionava no Colégio Estadual Colemar Natal e Silva, escola pública de Goiás que vinha se destacando na região em virtude de sua proposta inclusiva de educação. “Apesar de a escola não ter uma infraestrutura adequada, a gente faz adaptações que são possíveis e vê resultados que são muito significativos na questão corporal dos alunos. E isso se reflete no cognitivo. É notável o que o movimento pode proporcionar ao indivíduo enquanto construção de sua história.”

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

O esporte para pessoas com deficiência teve seu início após a Primeira Guerra Mundial, como forma de tratamento de soldados que adquiriram impedimentos permanentes. No final da Segunda Guerra Mundial, houve um novo impulso em seu desenvolvimento, principalmente a partir de tratamentos desenvolvidos no Stoke Mandeville Hospital, na Inglaterra. Nessa época, ainda persistia a visão do esporte como auxiliar ao tratamento médico. A partir dos jogos anuais desenvolvidos nesse hospital, o movimento ganhou força, culminando na criação das primeiras Paralimpíadas, em 1960, na cidade de Roma. A Paralimpíada é um evento realizado logo após a Olimpíada, do qual participam somente atletas com deficiência.

No Brasil, o esporte adaptado foi introduzido no final da década de 1950. A participação brasileira em eventos esportivos internacionais para pessoas com deficiência ganhou expressão desde então, tendo o país alcançado o sétimo lugar nos Jogos de 2012, na cidade de Londres, e o oitavo lugar em 2016, no Rio de Janeiro.

Luciano Campos, coordenador do projeto “Faça de um Deficiente um Atleta”, desenvolvido em Maracanaú (Ceará), conhecia casos que ilustravam a importância que o esporte pode representar para jovens com deficiência. “Nós temos o exemplo do Lucas Dourado, atleta que foi campeão nos Jogos Paralímpicos no Brasil com a natação. Ele era uma criança totalmente retraída. Se achava uma criança incapaz de se relacionar com outras pessoas. E começou a praticar esportes. Começou a ter a própria autovalorização, a olhar para dentro de si e se ver como uma pessoa com potencial. E daí, a sociedade que está no entorno dele o vê também como uma pessoa que pode ser um verdadeiro campeão, não só do esporte, mas um campeão da vida.”

Essa evolução do esporte acabou influenciando também o ambiente da escola. Inicialmente, os estudantes com deficiência não participavam das aulas de educação física; eram, muitas vezes, dispensados dessa disciplina. Para praticar atividades físicas, precisavam buscar alternativas em projetos específicos de educação física, como o aqui citado. “Nós fizemos do projeto uma extensão da escola. Mostramos para aquelas crianças que elas, além de ser estudantes, poderiam também ser atletas”, explicou Luciano.

Os projetos de esportes adaptados são importantes para o desenvolvimento de atletas de alto rendimento com deficiência. No entanto, a educação física escolar está evoluindo para uma visão inclusiva, que pressupõe o convívio e a participação de todos os estudantes nas mesmas atividades. Essa visão se relaciona com as atuais convenções internacionais na área de direitos humanos. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, documento elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU) e que tem valor de emenda constitucional, no Brasil, afirma, no parágrafo 5 (alínea d) de seu artigo 30 (BRASIL, 2011):

Para que as pessoas com deficiência participem, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de atividades recreativas, esportivas e de lazer, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para:

[...]

d) Assegurar que as crianças com deficiência possam, em igualdade

de condições com as demais crianças, participar de jogos e atividades recreativas, esportivas e de lazer, inclusive no sistema escolar;
[...]

Mariana Clara Smith, professora da Universidade Federal de Juiz de Fora (Minas Gerais), comentou essa visão: “Tínhamos uma escola que pensava em uma educação física que não considerava o aluno diferenciado. Depois tivemos a educação física adaptada, que permitia que esse aluno que tinha habilidades motoras pudesse ser um grande atleta. Mas a escola não é para grandes atletas. A escola é para todos. Temos que perceber que o professor de educação física não pode ser mais só professor de quadra. Esse professor tem que retomar a discussão dos princípios pedagógicos de cada atividade, e isso tem que ser discutido de uma maneira mais intensificada.”

Em virtude da proposta inclusiva adotada pelo colégio Colemar, Maria Emília teve a oportunidade de desenvolver suas aulas de educação física com grupos bastante heterogêneos. Houve casos em que ela observou grande interesse de seus alunos pelo aprimoramento da prática esportiva, visando o alto rendimento. Nesses casos, Maria oferecia apoio e encaminhava seus estudantes para instituições que pudessem atendê-los. “Eles buscam o aperfeiçoamento fora da escola. Isso eu vejo em muitos alunos. Eles experimentam na escola e partem para uma especialização. Tem um lugar aqui próximo que oferece aulas de esporte gratuitas, e os alunos vão sempre para lá. Se matriculam e dão continuidade.”

MODALIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para entendermos o contexto da educação física voltada aos estudantes com deficiência, devemos partir de uma área do conhecimento chamada Educação Física Adaptada. Dentro dessa área, a práxis se divide em duas modalidades: a educação física adaptada propriamente dita e a educação física inclusiva.

Na modalidade educação física adaptada, os estudantes com deficiência praticam atividades físicas separadamente de seus colegas. Ou seja, não participam das mesmas atividades que os demais estudantes.

Na educação física inclusiva, todos participam das mesmas atividades propostas. Para isso, cabe ao professor planejar as aulas de acordo com as especificidades dos estudantes de cada turma. A prática das duas modalidades requer a promoção da acessibilidade. Um ambiente acessível, que oferece iguais oportunidades de uso, proporciona a inclusão social e a valorização das diferenças, estimula o desenvolvimento de habilidades e valoriza as competências individuais.

Atualmente, o principal conceito ligado à acessibilidade em uma perspectiva inclusiva é o de Desenho Universal. De acordo com esse conceito, o desenho de produtos, serviços e ambientes deve ser pensado com a premissa de permitir a utilização pelo maior número de pessoas possível, com as mais variadas características e habilidades, sem que haja a necessidade de adaptações ou desenho especializado.

EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

A educação física adaptada tem como objetivo o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor dos estudantes com deficiência.

No início, essa modalidade baseava-se na prática dos esportes adaptados, cuja origem são os esportes convencionais. Conforme já vimos, procurou-se permitir que pessoas com deficiência participassem de atividades esportivas. Nesse sentido, foram feitas adaptações em alguns esportes, pensadas a partir de cada tipo de deficiência. Para as pessoas cegas, por exemplo, um dos esportes criados foi o “futebol de cinco”. Nessa atividade, as principais alterações são o uso de bola com guizo e a participação de goleiros e chamadores sem deficiência visual, que têm o papel de orientar os outros jogadores.

Outro exemplo é o basquete em cadeira de rodas, praticado por pessoas com alguma deficiência físico-motora. As cadeiras são adaptadas e padronizadas, conforme previsto na regra. A cada dois toques na cadeira, o jogador deve quicar, passar ou arremessar a bola.

Atualmente, existem várias outras atividades também pensadas exclusivamente para estudantes com deficiência e que integram a área da educação física adaptada.

EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

A educação física inclusiva tem como objetivo o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor não só dos estudantes com deficiência, mas de todos os estudantes. O convívio é um fator fundamental para que esse objetivo seja atingido.

De acordo com Régis Moura, diretor do Centro de Atendimento Educacional Especializado Prólabor, situado em Goiânia (Goiás), “a educação física tem primeiro que romper com o paradigma da educação física esportivista, seletista. É uma raiz que nós trazemos desde o regime militar. A educação física parte do princípio olímpico que é do mais forte, do mais ágil e do mais rápido. A pessoa com deficiência não se enquadra nesse perfil. Automaticamente, está fora. A pessoa acima do peso não se enquadra nesse perfil. A pessoa que não tem uma habilidade motora não se encaixa nesse perfil. Então você exclui uma série de pessoas. A aula de educação física inclusiva não vai ser um espaço de formação de atletas ou de equipes para disputar competições escolares. A educação física é um componente curricular onde, obrigatoriamente, todos os meus educandos devem desenvolver determinadas habilidades, inclusive habilidades motoras ou esportivas. Então, a aula de voleibol não vai ser para o mais alto ou o mais forte. Na aula de voleibol, todos os meus alunos têm que praticar, vivenciar e sentir o voleibol. A aula de futebol, da mesma forma, não deve separar homens e mulheres. Todos têm que participar, independentemente da sua condição.”

Maria Emília acreditava que não deveríamos pensar a educação física só como esporte, mas como cultura corporal. Diana Sarah Farouk, assessora da Gerência de Educação Especial de Goiás, reforçava tal visão: “Uma educação física, na perspectiva inclusiva, procuraria trabalhar conhecimentos da cultura corporal e não o desenvolvimento das aptidões físicas ou das habilidades motoras”.

Essa modalidade dialoga com questões de direitos humanos, sendo orientada pela equiparação de oportunidades e respeito às diferenças. Além disso, compartilha a visão contemporânea de educação física que rompe com o foco no esporte competitivo. O horizonte da educação física inclusiva é, portanto, a educação física para todos.

FLEXIBILIZAÇÃO DE RECURSOS E REGRAS

A prática da educação física inclusiva requer a flexibilização de alguns elementos, como recursos e regras. Recursos são estruturas e suportes necessários para o desenvolvimento das atividades que compõem a educação física, tais como equipamentos, infraestrutura espacial, equipe de apoio e intérpretes. Já as regras podem ser definidas como um conjunto de diretrizes, normas e procedimentos que definem os objetivos, as permissões e as restrições de uma atividade.

Um professor de educação física, ao avaliar os estudantes com quem vai trabalhar, pode precisar flexibilizar tanto as regras quanto os recursos que utilizará. Nesse sentido, podemos pensar em um contínuo que vai desde nenhuma ou pouca alteração até uma transformação intensa das regras e recursos originais, conforme ilustra a matriz a seguir. >

MATRIZ DE FLEXIBILIZAÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA



Em certos casos, é possível que a turma de estudantes não necessite de nenhum recurso adicional ou modificação nas regras (quadrante inferior esquerdo da matriz). Em outros, o professor pode manter as regras da atividade, mas precisa diversificar bastante os recursos. Como exemplo, podemos citar um professor que queira trabalhar os conceitos e fundamentos do vôlei e tenha na turma um estudante surdo. Diante dessa circunstância, é necessária a participação de um intérprete de Libras para eliminar a barreira da comunicação. Há, portanto, uma preservação das regras associada a uma flexibilização dos recursos. Esses casos se relacionam com o quadrante superior esquerdo da matriz.

É possível, também, que o professor modifique bastante as regras do jogo sem alterar substancialmente os recursos (quadrante inferior direito) ou, dependendo das especificidades da turma, redefina tanto as regras quanto os recursos (quadrante superior direito). Em um caso extremo, ele pode inventar um novo jogo ou atividade.

Maria Emília desenvolveu uma série de atividades de educação física no colégio Colemar que ilustravam a flexibilização de recursos e regras, de forma a permitir a plena participação de todos os estudantes em suas aulas. Como exemplo, ela comentava uma aula em que propôs aos seus estudantes a criação de um novo esporte. Para isso, dividiu a turma e pediu para que cada grupo inventasse uma prática que fosse baseada nos fundamentos do voleibol. “Será que é possível que, em grupos, vocês tentem criar um novo esporte usando esses fundamentos do vôlei, usando a rede, usando a bola? O que dá para ser construído?” Eles acharam o máximo, mesmo porque, na história, tivemos esportes que foram criados por professores de educação física. O que eu faço é criar momentos em que, juntos, eles possam pensar e repensar essas regras, a partir do que eles já conhecem, a partir da história do esporte que eles têm no seu corpo, na sua vida. E cada um traz um pouquinho do que conhece. Assim, constroem um jogo novo. Essa é a ideia. Às vezes eles criam um jogo que não dá certo e aí trocam ideia na hora, ‘não, mas se fizermos assim; vamos fazer assim, vamos tentar de outra forma’. Isso é muito rico, isso é muito valioso para mim.”

Faziam parte dessa turma estudantes surdos. Após ser perguntada sobre como garantir que a criação do novo jogo contemplasse as especificidades de cada estudante, Maria Emília explicou que não era necessário explicitar essa questão aos alunos no momento em que apresentava a proposta da aula. Segundo ela, o fato de o estudante com deficiência participar do processo de invenção por si só já garantia que os recursos e as regras seriam pensados de maneira a permitir que todos integrassem a atividade. “É um jogo em que, naturalmente, todos vão ter acesso, porque eu já tenho o aluno surdo ali, pensando junto com os outros, na hora da criação. A contribuição dele já está ali.”

Outro exemplo de flexibilização de recursos e regras pode ser observado no relato de Marko Antônio Tankian, educador da rede municipal de ensino de São Paulo: “A turma de 5ª série era numerosa, 40 alunos, extremamente agitados, com necessidades [carências] diversas e dificuldade de concentração. A aluna não tinha os membros superiores nem a mão esquerda, sendo a direita junto ao ombro, com três dedos apenas. Dificilmente deixava de participar das aulas de educação física, pois sua habilidade com os pés e com as pernas se sobressaía à dos demais alunos. As atividades eram organizadas de forma a possibilitar a sua participação; as regras, mudadas; e os exercícios, adaptados à sua deficiência. Sua maior dificuldade era jogar basquetebol, devido ao tamanho da bola e à deficiência na marcação. Mudei o planejamento: jogávamos com bolas menores e ela utilizava os pés para arremessar.”

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O COTIDIANO ESCOLAR

A interdisciplinaridade pode ser uma forma de tornar o ensino mais prazeroso e, ao mesmo tempo, de aprofundar questões importantes. Para falar em um projeto interdisciplinar, é necessário que os educadores tenham a ousadia de ir além de sua própria área, buscando pontos de contato entre as diferentes disciplinas.

A educação física tem um grande potencial para a interdisciplinaridade. Para que isso aconteça, é importante que o profissional dessa área participe ativamente das discussões de planejamento pedagógico da escola.

Ana Francisca de Lima, professora de educação física da Escola Coração de Maria, em Goiânia, planejava suas aulas a partir de uma abordagem interdisciplinar. “Na terça-feira, por exemplo, a professora do 4º ano B me convidou para integrar a educação física com a aula de ciências. Nosso projeto vai explorar os três sistemas: o digestório, o circulatório e o respiratório. E aí nós vamos usar a educação física para o aluno se perceber. Quando você faz uma atividade como o polichinelo, por que a sua respiração fica tão ofegante? Penso que a educação física entra aí, ensinando ao aluno o ritmo cardíaco, a questão do transporte do oxigênio pelo sangue. Essa é uma função das ciências, mas que a educação física, na prática, consegue fazer o aluno perceber. Ele consegue colocar a mão no coração e ver que, dentro daqueles 15 segundos na contagem da frequência cardíaca, o coração bateu mais acelerado. A gente trabalha de forma interdisciplinar.”

Maria Emília buscava também trabalhar de forma interdisciplinar, envolvendo os outros educadores da escola na concepção de suas atividades. Para isso, planejava suas aulas por meio de sequências didáticas que estabelecessem o tempo e o espaço para cada atividade. A construção dessas sequências contemplava a interação com a equipe pedagógica. Esse planejamento era predefinido, mas podia ser alterado.

A importância da prática interdisciplinar era enfatizada pela professora Mariana Smith:

“E, quando nós estamos pensando na educação física e nessa inter-relação, nós temos que pensar que os conteúdos precisam ser discutidos de forma integrada. Vou dar um exemplo: se nós estamos em uma aula de matemática e estamos aprendendo a somar, é importantíssimo que, nas aulas de educação física, o professor trabalhe com seus alunos a quantificação das atividades a serem desenvolvidas. Por isso, o projeto pedagógico escolar tem que ser rediscutido em parceria com todos os setores, partindo da realidade local, ou seja, respeitando a cultura daquele município.”

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O atendimento educacional especializado (AEE) deve garantir os serviços de apoio especializado voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esse atendimento é feito por meio de um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade.

As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliário e materiais didáticos para a oferta do atendimento educacional especializado. Sendo assim, são o local privilegiado para esse atendimento, porém não o único.

Bianca Moreira Castro, diretora de políticas públicas de educação especial do Ministério da Educação, ofereceu mais detalhes sobre o AEE: “Os sistemas de ensino, em conjunto com o Ministério da Educação, desenvolvem atualmente, no Brasil, uma série de políticas visando a inclusão escolar das pessoas com deficiência. Dentro dessa perspectiva, a educação física no contexto inclusivo é uma das áreas contempladas por essas ações. Quais são essas principais ações? A primeira delas chama-se ‘salas de recursos multifuncionais’, que significa, exatamente, a disponibilização de um conjunto de recursos de tecnologia assistiva, de equipamentos e materiais didáticos acessíveis destinados à organização e à oferta do atendimento educacional especializado.”

A equipe pedagógica do colégio Colemar contava com uma professora de AEE que oferecia apoio aos demais profissionais, visando eliminar eventuais barreiras que pudessem prejudicar a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Para isso, dispunha de uma sala de recursos multifuncionais, cujo papel era servir como espaço de atividades específicas para esses alunos, no contraturno das aulas regulares.

SONHOS E DESAFIOS

Maria Emília vivia um momento importante de sua carreira. Seu protagonismo na área da educação física inclusiva havia resultado em diversos reconhecimentos públicos e na divulgação de suas propostas pedagógicas em todo o Brasil. Essas conquistas alimen-

tavam seu desejo de aprimorar conhecimentos e avançar em sua trajetória como educadora.

Ela queria muito dar continuidade a seus estudos e estava em busca de oportunidades para cursar uma pós-graduação e publicar textos sobre sua experiência. Ao mesmo tempo, vislumbrava a possibilidade de trabalhar em uma escola que dispusesse de infraestrutura e espaços adequados para o desenvolvimento de atividades no campo da arte e da cultura corporal. Seu sonho era, um dia, ser convidada para a formatura de um de seus alunos na área da educação física.

Como garantir que a educação física inclusiva, concepção então muito recente nas escolas, continuasse se desenvolvendo e rompendo barreiras? Como valorizar essa disciplina, zelando pela participação dos professores de educação física nas atividades de elaboração dos projetos político-pedagógicos e nas demais reuniões de planejamento? Essas eram indagações que Maria Emília compartilhava com outros profissionais da área e que representavam seus grandes desafios. >

CASO EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

DIMENSÕES DE ANÁLISE

PROTAGONISTA: **NÃO SE APLICA**

PERSONAGEM DA NARRATIVA: **MARIA EMÍLIA VIANNA**



Caso educação física inclusiva

Dimensões de análise

PROTAGONISTA: **NÃO SE APLICA**

PERSONAGEM DA NARRATIVA: **MARIA EMÍLIA VIANNA**



QUESTÕES NORTEADORAS

ANÁLISE

A partir das informações apresentadas no estudo de caso, descreva a transformação pela qual a educação física vem passando.

- Mudança do foco no alto desempenho e na competição para o ensino de cultura corporal
- Três etapas no atendimento das pessoas com deficiência: segregação (eram dispensadas), EF adaptada, EF inclusiva

De que forma a equipe pedagógica pode explorar as aulas de educação física para estabelecer relações com outras disciplinas e favorecer o aprendizado?

- Participação dos professores de educação física na rotina de planejamento pedagógico
- Exemplos de Ana e Mariana
- **Explorar o conceito de interdisciplinaridade**

Quais as diferenças entre a educação física adaptada e a inclusiva?

Com base nos exemplos de Maria Emília e Marco Antônio, explique a matriz de flexibilização para a educação física inclusiva apresentada pelo caso.

- Diferenças entre os objetivos da EF adaptada e os da inclusiva
- Diferenças entre os públicos da EF adaptada e os da inclusiva
- **Explorar fala de Régis Moura no tópico “Educação física inclusiva”**

- Definição de recursos e regras
- Apresentação da matriz e de seus quadrantes
- Exemplos de Maria Emília e Marco Antônio
- Importância da participação dos alunos na criação de novas atividades
- **Explorar exemplos práticos em: <http://rm.org.br/portas-abertas>**

Como o professor de educação física deve atuar diante de estudantes interessados por esportes de alto rendimento?

- Encaminhamento desses estudantes para instituições focadas em esporte de alto rendimento
- **Explorar exemplo de Luciano no tópico “Histórico da educação física inclusiva”**

Universidade Federal do ABC

ABC Paulista, São Paulo, Brasil

TATIANE GONZALEZ

Socióloga com mestrado em sociologia, é pesquisadora sobre cultura e comportamento social na Indague Pesquisa e Conteúdo.

INTRODUÇÃO

Foi a partir do confronto com situações pontuais, por meio da superação de medos e barreiras e da união de membros da comunidade acadêmica, que a Universidade Federal do ABC (UFABC) começou a caminhar no sentido de se tornar uma universidade para todos. O ingresso de Marcos Paulo, estudante com deficiência visual, impulsionou ações individuais, demonstrando que situações podem alterar modos de pensar e agir. Abertos às transformações, gestores, técnicos e professores constataram que a experiência pode ser um ótimo método de aprendizagem. De um pequeno grupo que se dispôs a adotar ações imediatas para assegurar a permanência daquele estudante, surgiram garantias institucionais que permitiriam o ingresso e a conclusão de curso de diversos outros. Foram ações como a reserva de vagas, a bolsa auxílio-acessibilidade, a monitoria inclusiva, entre outras. Também foi fundada uma seção dedicada à garantia da acessibilidade na universidade, apresentando a todos da comunidade acadêmica a possibilidade de superação do sistema tradicional de ensino e colocando o desafio do trabalho individual e conjunto de promover uma universidade para todos. Em relação ao futuro, foram citadas a institucionalização das ações voltadas à inclusão e a ampliação das matrículas de pessoas com deficiência como importantes questões.

CAMINHANDO COM O TEMPO

Marcos Paulo tinha 65 anos e era aluno do curso de Filosofia da UFABC. Nascido em Cubatão, ainda menino mudou-se para São Bernardo do Campo, na Região Metropolitana de São Paulo. Na adolescência, ingressou na escola de aprendiz de marinho. Permaneceu na Marinha durante alguns anos. Ao voltar para a vida civil, foi trabalhar como motorista. Nessa época, atuou como dirigente do Sindicato dos Trabalhadores em Transporte Rodoviário do ABC.

Querendo mais para sua vida profissional, Marcos estudou e foi transferido para a área de informática na mesma empresa. No entanto, ele teve glaucoma em meados de 1992, e sua visão começou a decair, levando-o a se aposentar. Em seguida, decidiu fazer um curso de terapia holística e passou a prestar atendimento na área. Foi quando se deu uma nova oportunidade, conforme seu depoimento: “É até uma questão bastante curiosa, porque, no momento em que eu prestei o Enem [Exame Nacional do Ensino Médio], eu não tinha decidido voltar a estudar. Daí meus filhos fizeram a prova e reclamaram que era muito difícil, e eu ouvia o pessoal falar que era muito difícil. Então, decidi prestar esse exame para ver se eu recordava o que tinha estudado. Prestei, fui aprovado e resolvi que iria voltar a estudar.”

Tomada a decisão, Marcos foi fazer sua matrícula na UFABC e recordou: “O dia que eu fui fazer a matrícula na universidade, eu me apresentei com a documentação exigida, e foi uma surpresa. Hoje há uma resolução de cotas para pessoas com deficiência, mas na época não tinha¹. Como eu estava com a documentação exigida e tinha passado na prova, eles não podiam me impedir... Então, eu fiz a matrícula e, na sequência, eles me levaram para conhecer a universidade. Foi quando eu conheci uma funcionária da biblioteca de Santo André, a Sandra, a primeira ponte que a gente encontrou aqui

1. A resolução que reservava 5% das vagas da UFABC para pessoas com deficiência foi aprovada em setembro de 2013 e passou a vigorar no primeiro trimestre de 2014 (ano em que a reserva para pessoas com deficiência correspondia a 1% das vagas). Cf. http://www.ufabc.edu.br/images/consuni/resolucoes/resolucao_consuni_121_-_cria_a_reserva_de_vagas_para_pessoas_com_deficiencia_na_ufabc_e_define_as_condicoes_de_permanencia_destes_estudantes_.pdf.

no que diz respeito à acessibilidade. Ela falou que ia conversar com o pessoal, dizendo que a universidade ia ter que correr para se preparar para atender pessoas com o meu tipo de deficiência.”

Daquele primeiro encontro com Sandra e dos contatos que ela fez com Ana Lúcia Matoso Kitano, coordenadora do sistema de bibliotecas da UFABC, com Cleuza Maria Barros, da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), com Denise Dantas, da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas (Proap), e com algumas professoras interessadas no tema da inclusão, surgiu um primeiro movimento dedicado às questões de acessibilidade na universidade. A princípio, esse grupo tinha como objetivo contribuir para a permanência e o sucesso de Marcos na UFABC. Conforme disse o estudante: “Esse grupo desempenhou um papel fundamental. Mas, como eu digo, foi muito mais iniciativa de alguns funcionários que se preocuparam com isso.” Dessa iniciativa particular de alguns funcionários da universidade, começaram a surgir ações pontuais que visavam solucionar problemas específicos de um aluno. Essas ações despertaram na comunidade acadêmica o anseio de construir um modelo de ensino superior que permitisse o acesso e a permanência de todos, recuperando, assim, o projeto de constituição da universidade.

SUPERANDO O SISTEMA TRADICIONAL DE ENSINO

Com o objetivo de superar o sistema tradicional de ensino superior e de atender à demanda da região do ABC Paulista, composta pelos municípios de São Bernardo do Campo, Santo André e São Caetano do Sul, foi criada, em 2005, a Universidade Federal do ABC (UFABC).

Felipe Freitas, que desenvolveu sua dissertação de mestrado sobre a UFABC e mais tarde assumiu a coordenação da Pró-Reitoria de Ações Comunitárias e Políticas Afirmativas (Proap), constatou que a UFABC “é fruto de uma luta bastante longa de setores da região que buscavam conseguir uma universidade pública e de qualidade para o ABC Paulista. Os primeiros registros são dos anos 60 e, ainda na década de 90, o estado de São Paulo era o que tinha maior deficiência proporcional de vagas federais.”

Foi apenas a partir de 2003 que começou a surgir a possibilidade de concretização da criação de uma universidade federal no ABC, pois casou-se a proposta da sociedade local com um projeto da Academia Brasileira de Ciências, que recomendava um plano pedagógico com foco na interdisciplinaridade e voltado à ciência e tecnologia, porém com forte cunho humanista. Assim, em setembro de 2006, já com 500 alunos inscritos, iniciaram-se as aulas na UFABC.

Gabriel Rossi, coordenador de políticas afirmativas e chefe da seção de acessibilidade, disse que, pelo fato de a UFABC ser, na época, uma das poucas universidades que concediam 50% de cotas, tanto socioeconômicas e raciais como para alunos oriundos de escolas públicas², e também devido ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), houve um anseio da comunidade acadêmica por uma pró-reitoria de assistência estudantil. Assim, foi criada, em 2010, pelo reitor Rafael Thalmann, a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas (Proap). Seu objetivo era dar conta da gestão das diversas bolsas e cotas, bem como desenvolver novos projetos para contribuir com o rendimento dos estudantes e da comunidade acadêmica como um todo. Assim, passou a oferecer atendimento psicossocial, abriu uma seção de esportes e lazer, contribuindo para a promoção da saúde da comunidade, entre diversas outras ações.

Conforme afirmou o vice-reitor, Tarso Ricardo Antônio: “O que é uma pró-reitoria senão o braço da reitoria para aquela ação? Nós temos só sete pró-reitorias, ou seja, tudo o que nós temos que fazer, nós organizamos em sete assuntos, e um dos sete assuntos da universidade é a política afirmativa. Eu acho que isso é muito significativo e ressalta a importância desse tema para a instituição.” A política afirmativa, porque estava entre os temas caros à universidade, implicou um olhar atento dos gestores, permitindo a identificação e o planejamento para a superação de barreiras.

2. O artigo 1º da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, regulamentou que “as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”. Cf. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.

NÃO BASTA ABRIR AS PORTAS

Por ter sido construída quando a lei de acessibilidade em edifícios públicos e de uso coletivo já estava vigente³, a UFABC tinha a acessibilidade infraestrutural que era exigida legalmente, como banheiros acessíveis, elevadores, algumas sinalizações táteis, rampas, cadeiras de rodas, mesas adaptadas e largura mínima das portas. Já atendia, também, à exigência legal do tempo extra para que estudantes com deficiência realizassem suas provas⁴.

No entanto, essas exigências legais, que pareceriam muito do ponto de vista de alguns, poderiam estar ainda longe do ideal para outros. Marcos Paulo, por exemplo, tinha necessidades que só foram apreendidas a partir da experiência.

Um caso interessante vivenciado pelo estudante foi o processo de aprendizagem pelo qual muitos de seus professores passaram até entender a necessidade de modificar seus métodos didáticos. No início de sua graduação na UFABC, Marcos não conseguia compreender todo o conteúdo das aulas, pois alguns professores escreviam e desenhavam exemplos na lousa e apenas solicitavam que os estudantes olhassem para ela, não descrevendo o conteúdo ali exposto. A situação mudou quando uma das amigas de Marcos passou a ler em voz alta tudo o que os professores escreviam durante as aulas, até que um dia, conforme disse Marcos, “eles se tocaram e começaram a falar em voz alta o que escreviam na lousa e a descrever os desenhos que faziam”. Foi assim que o método de audiodescrição foi aprendido por alguns professores de Marcos, possibilitando ao estudante o acesso integral ao conteúdo transmitido.

Para Ana Lúcia, responsável pela biblioteca e membro do grupo de acessibilidade desde o início, um dos maiores obstáculos que chegaram com a vinda de Marcos foi a adaptação do material didático. Como o aluno não lia em braille, o material tinha que ser transcrito e passado para o formato de texto eletrônico (extensão txt) para que o programa de leitura de áudio do estudante lesse o conteúdo.

3. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

4. Lei nº 4.317, de 9 de abril de 2009.

Segundo a bibliotecária, no começo, esse trabalho era feito pelos funcionários da biblioteca em parceria com o próprio estudante, que era quem ficava responsável por levar até lá o texto para ser adaptado. Porém esse processo não possibilitava que o aluno tivesse o material em tempo para a aula.

Durante as reuniões do grupo de acessibilidade, esse obstáculo foi discutido e levado ao pró-reitor da Prograd, que disponibilizou os monitores acadêmicos para o auxílio na adaptação do material de Marcos. Os monitores acadêmicos já faziam parte do programa de bolsas da universidade. Estudantes regulares se inscreviam para monitorar uma disciplina e, durante esse período, tornavam-se responsáveis por auxiliar o docente e os alunos dela, recebendo bolsa para o exercício dessa função. O monitor acadêmico designado para auxiliar Marcos passava pelo mesmo processo. No entanto, era selecionado pelo diretor do Centro de Ciências Naturais e Humanas e tinha como responsabilidade auxiliar na adaptação de seus materiais.

Esse auxílio favoreceu o aproveitamento de Marcos Paulo no curso, na medida em que o estudante conseguia ter acesso aos textos em um tempo muito mais curto.

Outra iniciativa da Prograd que contribuiu para Marcos foi o Programa de Ensino e Aprendizagem Tutorial (Peat), o qual oferecia a qualquer aluno de graduação um professor tutor, que tinha como função orientar, incentivar, promover a autonomia e propiciar reflexão e conhecimento do estudante sobre o ambiente acadêmico. De acordo com o que relatou com Catarina, à época professora e tutora de Marcos: “No Peat, eu trabalho muito de perto com o Marcos, então é fluido o tipo de trabalho que faço, depende das demandas que ele tem a cada momento”.

O trabalho de Catarina como tutora ia desde intermediar o contato do estudante com as diferentes divisões acadêmicas até providenciar a alocação dos monitores, auxiliando também no aprendizado de Marcos, como os estudos que fez em conjunto com ele para as disciplinas de Matemática e Probabilidade e Estatística. Seu intuito era tornar aquele conteúdo acessível para o aluno, pois considerou que esse trabalho era muito especializado para ser executado por um monitor. Conforme explanou a tutora,

“esse trabalho é também uma interlocução entre o Marcos e a universidade para que sejam satisfeitas as demandas do estudante, de maneira a resolver essas questões não só para esse aluno, mas para institucionalizar os processos de adaptação do material didático, de tornar as aulas acessíveis, e tudo o que a gente precisa, não só para o Marcos, mas para os outros estudantes com deficiência que estão por vir”.

APRENDENDO COM O DESAFIO

Conforme afirmou Catarina Kazawara, professora da UFABC: “Quando Marcos começou a frequentar as minhas aulas, eu percebi primeiro que eu sou uma pessoa muito visual e que eu me esforçava muito para colocar figuras bonitas para os estudantes durante a aula, tanto figuras do céu como textos antigos e manuscritos. Essas coisas atraem e estimulam os alunos. Então, com Marcos, eu tenho procurado transmitir esse estímulo.”

Catarina tinha resolvido levar os estudantes para uma aula no planetário de Santo André. Ficou bastante preocupada, pois se lembrou de que aquela era a turma de Marcos Paulo. Pensou que ele ficaria perdido, em razão de o conteúdo ser muito visual, e acreditou que o estudante não aproveitaria o passeio como os demais. Ela contou: “Mas a Larissa [funcionária do núcleo de acessibilidade da UFABC] sentou ao lado do Marcos no planetário e descreveu para ele tudo o que estava ali, cada detalhe. De uma maneira simples, ela foi explicando para ele tudo o que aparecia ali: ‘Agora o Alex [diretor do planetário] está mostrando o planeta Marte, está mostrando a estrela Antares do lado de Marte e como os dois são do mesmo tamanho e da mesma cor, por isso Antares é o anti-Ares, que era o nome de Marte em grego [...]’. E ela foi explicando para o Marcos tudo o que o diretor do planetário estava expondo para nós. O Marcos saiu muito feliz daquela visita, e eu percebi que toda a minha preocupação tinha sido infundada.”

Foi assim que a professora Catarina aprendeu, com a tradutora e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), Larissa, a técnica da audiodescrição. Ela simplesmente passou a imitar Larissa, começando a descrever tudo em detalhes que tornavam aquelas

figuras que ela projetava na lousa únicas e diferentes das figuras contemporâneas. A professora concluiu: “A gente se preocupava em tornar as aulas atrativas para os alunos que não têm deficiência, mas os alunos que têm alguma deficiência ultrapassam uma barreira maior para conseguir aprender. A gente quer apenas que eles tenham um mínimo de acesso ao conhecimento? Eu acho que não, acho que a gente tem que buscar mais, temos que buscar que aquele conhecimento seja acessível e atrativo”.

Com esse intuito, Catarina achou conveniente fazer coisas lúdicas e mobilizar o olfato do estudante. “Eu usei um limão espetado em um palito de churrasco para representar a esfera celeste. E, para desenhar as linhas relevantes da esfera celeste, eu fui cortando o limão, então o Marcos foi sentindo o cheiro do limão, o que eu acho que deixou a aula mais interessante e menos enfadonha para ele.”

A professora acreditava que o desafio de ter um estudante cego funcionava como um estímulo para que aquele conteúdo fosse pensado de outras maneiras e, com isso, a própria turma se beneficiava da oportunidade de ver a teoria por outra ótica. Ela refletiu: “Depois que eu comecei a dar aulas para o Marcos, eu percebi que a gente projeta aquela figura da esfera armilar – que é a esfera que representa os círculos mais importantes da esfera celeste – como um desenho bidimensional, que, na verdade, é tridimensional. Então os alunos que têm visão normal também têm dificuldades de entender essa figura, que é tridimensional e que está representada como bidimensional. E, quando eu faço aquele limão para o Marcos, eu estou ajudando toda a turma, pois os estudantes pedem para olhar e demonstram maior compreensão. E, nesse sentido, eu acho que a gente cria uma dinâmica boa em aula.”

Outro método de adaptação muito utilizado pela professora eram os desenhos usando EVA⁵. Catarina procurava sempre antes das aulas reproduzir em relevo os desenhos que faria na lousa durante a aula. Para isso, ela usava uma folha sobre um pedaço de EVA, contornando com um lápis de ponta grossa as figuras que iria

5. Etil vinil acetato, material de consistência emborrachada.

utilizar para tornar os desenhos apreensíveis de forma tátil para Marcos. Às vezes essa atividade era realizada durante a aula, pois, sempre que considerava necessário, Catarina se valia desse recurso, assim como improvisava com pulseiras de aço para representar círculos e até mesmo com objetos decorativos que encontrava em sua casa.

Além dessa adaptação, a professora modificou seu modo de avaliação. Em um primeiro momento, considerou que o seminário seria a melhor forma de avaliar Marcos. No entanto, ao questionar o estudante sobre qual método de avaliação preferia, ele informou à professora que o seminário não seria o mais adequado, porque ele não teria referências, como anotações e *slides*, para auxiliá-lo. Juntos, eles decidiram optar por teste oral.

A professora resumiu sua aprendizagem assim:

“Dar aulas para o Marcos foi um desafio, mas não um desafio tão grande quanto eu temia. Nós, professores, temos esse desafio diante de nós o tempo todo. Então, dar aulas para o Marcos foi um pouco difícil, a gente tem que se aperfeiçoar, mas a tarefa do professor é essa. Nós queremos desafios intelectuais, temos que gostar desse tipo de desafio intelectual. Se a gente teme esse tipo de desafio, se a gente acha que para essa tarefa nós teríamos que primeiro ser capacitados, ter toda uma formação para lidar com o estudante com deficiência, a gente não está agindo de uma forma digna de um professor que pretende ser um produtor de conhecimento. Pode parecer um pouco assustador, porque é muito novo, mas eu acho que a gente tem que encarar esse desafio como um desafio que não é essencialmente diferente dos colocados por cada um dos outros alunos.”

UMA UNIVERSIDADE QUE OUVI O ESTUDANTE E APRENDE COM ELE: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS AÇÕES

Apesar da boa vontade de membros da comunidade acadêmica, a entrada de Marcos na UFABC lançou um novo desafio de gestão, no sentido de que as ações de cunho particular veiculadas pelo grupo de acessibilidade eram insuficientes e, ao mesmo tempo, deveriam ser institucionalizadas. Conforme o estudante afirmava:

“O professor Mário, que, na época, era pró-reitor da Proap, me chamou para uma reunião. Ele disse que se propunha a fazer um projeto para acessibilidade na universidade. E fez um projeto de extensão que foi aprovado. Foi a partir daí que se iniciou, em termos mais oficiais, essa questão da acessibilidade, que hoje está sob responsabilidade da Proap.”

O antigo pró-reitor da Proap, Mário Joaquim, aproveitando-se do espírito de inclusão da UFABC e notando que as pessoas com deficiência estavam sendo marginalizadas – posto que não estavam entrando na universidade na proporção em que existiam na sociedade –, constatou que estava na hora de abrir cotas para esse segmento populacional.

Conforme relatou Denise Dantas, assistente administrativa da seção de acessibilidade, Mário solicitou que fosse feito um levantamento das instituições federais de ensino superior que tinham cotas para pessoas com deficiência. O objetivo da pesquisa era verificar como era feito o ingresso e qual porcentagem de vagas era reservada a essas pessoas, para, a partir dessas informações, construir um projeto para a UFABC.

Denise constatou que havia 7 universidades e 14 institutos federais que tinham reserva de vagas para pessoas com deficiência e que as reservas variavam desde a oferta de uma vaga por curso até outras que ofereciam 5% das vagas ou algumas que acrescentavam 6% à nota do Enem do estudante com deficiência.

Após a composição do projeto, foi preciso apresentá-lo à comunidade acadêmica. Felipe Freitas ressaltou: “Mário Joaquim desenvolveu uma campanha dentro da UFABC, de esclarecimento. Tivemos seminários, bastante discussão, inclusive para entender o que são pessoas com deficiência, que tipos de deficiências [...] Será que uma pessoa com deficiência intelectual pode entrar na universidade? Havia muita gente que dizia que não.”

Por acreditar que não bastava o ingresso, mas que seria de fundamental importância pensar nas reais possibilidades de conclusão de curso pelos estudantes com deficiência, o professor Roberto foi um dos que expressaram opinião contrária às cotas quando começaram as discussões. “Não havia garantia nenhuma de que esses alunos poderiam ingressar e concluir seus cursos. Além disso,

havia a questão da infraestrutura, que, na época, era bastante precária. Seria, de certa forma, até irresponsável trazer os estudantes e eles encontrarem barreiras muito grandes na universidade.”

Entretanto, o processo de reflexão promovido pela reitoria teve impacto em Roberto. Ele relatou: “Hoje eu mudei. Porque de fato se faz acessibilidade com as pessoas com deficiência presentes. É muito difícil, eu diria quase impossível, fazer acessibilidade em um órgão público sem as pessoas com deficiência. E o pensamento que eu tinha, de que o aluno com deficiência não conseguiria concluir o curso, percebi que essa opinião era preconceituosa, já que qualquer outro aluno também pode enfrentar dificuldades.”

Conforme afirmou Felipe Freitas, “houve todo um amadurecimento através das discussões para que, em uma reunião do conselho, a matéria passasse com bastante tranquilidade. Não teve um voto contra, teve apenas duas abstenções em um conselho de 43 pessoas. Se tivéssemos soltado a proposta sem um esclarecimento de que dificuldades nos traria, a gente não teria tido esse êxito.”

No dia 30 de setembro de 2013, foi aprovado o regulamento de cotas para pessoas com deficiência na UFABC, o qual passou a vigorar em 2014, ofertando 1% das vagas para esse público e tendo como meta chegar a 5% no ano de 2018. Explicou Denise Dantas: “Para a reserva de vagas na UFABC, o aluno presta o Enem normalmente, assim como os outros estudantes da ampla concorrência, das cotas raciais e socioeconômicas. Quando ele vai fazer o cadastro no Sisu [Sistema de Seleção Unificada] para a escolha da instituição, tem a opção de marcar que é cotista por deficiência.”

Ainda como gestor da Proap, o passo seguinte dado por Mário Joaquim foi estruturar um projeto que contemplasse uma seção de acessibilidade, oferecesse uma bolsa-acessibilidade e contasse com estudantes da universidade para que atuassem como monitores inclusivos.

Com a saída de Mário da UFABC, quem assumiu o cargo de pró-reitor da Proap foi seu vice, Felipe Freitas, que ficou responsável por dar continuidade ao projeto iniciado por seu antecessor. Felipe afirmou: “Não basta abrir as portas da universidade. Tanto para as pessoas com deficiência quanto para os outros cotistas, nós desenvolvemos um trabalho intenso e imenso para que os

alunos tenham êxito e concluam seu curso, façam pós-graduação e realmente tenham iguais oportunidades. E essa é uma tarefa que nos está colocada.”

Felipe lembrou que uma professora da UFABC oferecia um cursinho para pessoas com deficiência auditiva da região e supôs que, devido ao incentivo dela e às cotas oferecidas pela universidade, muitos desses estudantes ingressariam na UFABC em 2014. Ele contou: “Pelo nosso concurso, devido a questões administrativas, nós só teríamos tradutores e intérpretes de Libras em abril. Então o que faríamos até abril se em janeiro entrasse uma quantidade grande de surdos? Nós corremos para contratar uma empresa de tradutores e intérpretes de Libras e contratamos uma quantidade razoável. Mas não entrou nenhum aluno surdo [...]”

O pró-reitor da Proap ressaltou tal fato, pois, para ele, era importante aprender com a realidade. Era preciso se preparar com antecedência, buscar o que pudesse de informação e se precaver para situações que seriam enfrentadas, porém era necessário considerar que “a situação real de cada um é o que realmente dá o tom. Encarar a realidade da situação é o mais educativo que pode existir. Mesmo que você saiba que não há uma pessoa igual à outra, que as necessidades de um vão ser diferentes das necessidades do outro, é insuperável o contato com a situação real.”

Apesar de nenhuma pessoa surda ter ingressado na UFABC pela reserva de vagas em 2014, 16 estudantes com deficiência estavam matriculados na universidade naquele ano, isso sem contar os 14 que ingressaram pelo processo de ampla concorrência, conforme mostra o quadro a seguir. >

ESTUDANTES QUE INGRESSARAM POR COTAS	ESTUDANTES QUE INGRESSARAM POR AMPLA CONCORRÊNCIA
10 estudantes com deficiência física;	5 estudantes com deficiência física;
1 estudante com deficiência visual;	9 estudantes com deficiência visual.
5 estudantes com deficiência auditiva.	

Com o impacto e o aprendizado da situação real, foi necessário criar um setor que ficasse responsável por aglutinar e desenvolver as políticas de acessibilidade dentro da Universidade Federal do ABC.

AGLUTINANDO E DESENVOLVENDO POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADE NA UFABC

Stéfano Dias, tradutor e intérprete de Libras na UFABC, afirmou: “A seção de acessibilidade é nova na universidade, não só como seção, mas também como articulação política. Ter uma pessoa e um computador não faz uma seção. Ter alguém que comece a discutir essas questões, foi isso que fez com que a seção surgisse e fosse convidada para outros debates e discussões. Ela vem de uma necessidade de que haja acessibilidade nos espaços públicos e dentro das salas de aula. A seção de acessibilidade na UFABC veio da necessidade do professor e do aluno.”

A seção de acessibilidade, um órgão da Proap instituído no começo do ano de 2014, tinha como objetivo, conforme seu chefe, o professor Gabriel Rossi, “aglutinar e desenvolver políticas de acessibilidade na UFABC. Até agora nós temos as cotas para pessoas com deficiência. Além disso, nós temos a bolsa-acessibilidade e os monitores inclusivos.”

A bolsa-acessibilidade foi oferecida aos estudantes com deficiência da universidade, cotistas ou não. Explicou Denise: “O auxílio-acessibilidade é um subsídio que dá condições para os alunos com deficiência adquirirem tecnologia assistiva e permanecerem na universidade”.

Em 2014, primeiro ano de implementação da oferta do subsídio, 16 estudantes receberam a bolsa de R\$ 400,00 mensais. Ela teria periodicidade anual, podendo ser renovada até a conclusão do curso. De acordo com Rafael William Silva, educando do curso de bacharelado em Ciência e Tecnologia e pessoa com deficiência física, “é bem amplo o que você pode fazer com a bolsa. Pelo edital, se algum dia a Proap quiser saber, eu tenho que levar lá o que eu adquiri com o dinheiro da bolsa.”

Aquele procedimento de adaptação do material de Marcos, iniciado pela biblioteca e que recebeu auxílio da Prograd por meio dos monitores acadêmicos, passou a contar com mais colaboradores após a implantação da monitoria inclusiva, um projeto da Proap sob responsabilidade da seção de acessibilidade. De acordo com Stéfano, “a ideia não era que o monitor fosse um segundo professor, mas sim alguém que oferece acessibilidade. Isso no mercado

já existe, a gente conhece ledores, audiodescritores, intérpretes de Libras, entre outros. Isso é o trabalho de um profissional, e a gente acha que o profissional não deve ser substituído. Então, pensamos numa monitoria inclusiva, que são alunos que também estudam na universidade e que vão ajudar os alunos com deficiência a realizar algumas atividades.”

Lílian França, aluna do bacharelado em Ciência e Tecnologia, ficou sabendo da abertura do edital. Ela já tinha interesse sobre o tema, pois em outro momento de sua vida havia feito um estágio de pedagogia em uma escola de ensino fundamental. Lá teve a oportunidade de conviver com uma aluna com deficiência e percebeu que, apesar dos mínimos recursos oferecidos na escola, poderia haver uma relação de troca de aprendizado. Por isso, inscreveu-se para tornar-se monitora inclusiva. Seleccionada, participou do curso de capacitação oferecido pela equipe da Proap. Ela lembrou: “Em uma das partes do curso, eles deram quatro estudos de caso para serem analisados. E uma das perguntas que me fizeram foi: ‘Como eu explicaria para uma pessoa com deficiência visual como é uma fita de DNA?’. Eu respondi que, se a pessoa tivesse memória visual, eu diria que é mais ou menos parecido com uma trilha de trem torcida, mas, no caso de ela não ter essa memória, seria necessário um objeto tátil.”

Denise Dantas explicou como atuariam esses monitores: “Nós temos três grandes áreas de atuação dos monitores inclusivos: a primeira é a adaptação do material acadêmico; a segunda é o mapeamento do *campus* na questão da acessibilidade arquitetônica, verificando quais são as barreiras e o que pode ser feito para superá-las; e a terceira é o acompanhamento dos alunos em sala de aula”.

Os 20 monitores inclusivos, após o curso de capacitação, foram divididos nessas três áreas. Um grupo ficou responsável pela construção do acervo da biblioteca digital. Fábio Augusto dos Santos Mauro, bibliotecário-chefe, ressaltou: “Para isso, temos 12 alunos, *software* e impressoras. Agora a gente recebe a bibliografia antecipada dos professores e digitaliza de acordo com a necessidade do Marcos, mas o nosso plano é contratar uma empresa para digitalizar todo o acervo e tornar a bibliografia acessível para os futuros alunos.”

SEM MEDO DE ERRAR

Felipe Freitas lembrou: “O primeiro ímpeto que a gente tem é ajudar. E, como você não está preparado para ajudar, você vai no sentido mais assistencialista possível. E, na maioria das vezes, essa não é a pedagogia correta. Você tem que ajudar a pessoa a ser autônoma. É possível que a gente não tenha feito isso com o Marcos no começo [...]”

Ao enfrentar o primeiro caso de inclusão de um aluno cego na universidade e perceber que cometeu erros que beiravam o assistencialismo, a lição aprendida pelo gestor Felipe Freitas e por sua equipe foi a de que seria preciso trabalhar de modo a contribuir para a autonomia dos estudantes com deficiência. Nesse sentido, atitudes concretas foram levadas adiante, institucionalizando o que haviam aprendido na prática. Eles reformularam suas ações, ouviram os educandos e colaboraram para a garantia de sujeitos autônomos e independentes.

Em seu primeiro ano, a seção de acessibilidade conseguiu viabilizar dois projetos – a bolsa-auxílio monitoria inclusiva e a bolsa-auxílio acessibilidade –, ambos muito relevantes e que vinham contribuindo para o ingresso e a permanência dos estudantes com deficiência na UFABC. No ano seguinte, novas práticas deveriam ser executadas pela equipe, como o mutirão de leitura, que colaboraria para a construção da biblioteca digital, e o observatório, que iria avaliar e, caso necessário, propor mudanças arquitetônicas. A equipe pretendia, também, realizar novos cursos de formação e, dessa maneira, envolver todos da comunidade acadêmica na busca pela inclusão. Afinal, esse era o princípio da UFABC.

Faltando um ano para concluir a graduação em Filosofia na UFABC, Marcos reconhecia os avanços pelos quais a universidade havia passado e se considerava um sujeito autônomo e independente. E já havia começado a fazer aulas de francês com o intuito de se preparar para fazer o mestrado.

O caso de Marcos serviu como uma grande aprendizagem para a gestão universitária, levando-a a refletir sobre muitos desafios da inclusão. Um dos mais importantes, que era seguidamente citado, dizia respeito à necessidade de institucionalização das ações. Soluções encontradas para resolver problemas específicos e

individuais precisavam se tornar parte das políticas de inclusão da universidade. Muitas vezes, essas soluções deviam ser repensadas de forma a atender um número maior de pessoas. Mas como garantir essa institucionalização?

A ausência de matrículas de alunos surdos também indicava uma situação que precisava de intervenção: por que a universidade, mesmo tendo reserva de vagas, não era procurada pelas pessoas com deficiência? Como abrir o diálogo entre os diversos movimentos de pessoas com deficiência para que elas se sentissem convidadas a ingressar nos cursos?

Outras questões estavam direcionadas à forma com que os integrantes da instituição percebiam as pessoas com deficiência. Felipe já indicava um grande desafio: será que a universidade já estaria pronta para receber uma pessoa com deficiência intelectual e garantir que ela pudesse concluir um curso de graduação? >

APÊNDICE 1	
BOLSAS OFERECIDAS PELA UFABC	
BOLSAS PARA ALUNOS DA GRADUAÇÃO	
TIPO	BOLSAS DISPONIBILIZADAS
Permanência	689
Moradia	397
Auxílio-alimentação I	224
Auxílio-alimentação II	163
Auxílio-transporte I	121
Auxílio-transporte II	93
Auxílio-creche	20
Monitoria acadêmica	275
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)	130
Programa de Educação Tutorial (PET)	12
Auxílio-evento	46
Monitoria inclusiva	20
Auxílio-acessibilidade	16
TOTAL	2.206
BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA	
PROGRAMA	BOLSAS DISPONIBILIZADAS
Pesquisando desde o Primeiro Dia (PDPD)	100
Programa de Iniciação Científica (PIC)	120
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic)	68
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) (Ações Afirmativas)	10
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (Pibiti)	3
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (Pibic-EM)	5
TOTAL	306

Fontes das tabelas dos apêndices:

<http://www.ufabc.edu.br>

<http://propladi.ufabc.edu.br>

http://prap.ufabc.edu.br/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=18

APÊNDICE 2 QUADRO DE FUNCIONÁRIOS DA PROAP	
CARGO	Nº
Servidores	41
Estagiários	6
Monitores inclusivos	20
Monitores de políticas afirmativas	15
TOTAL	82

APÊNDICE 3 DOCENTES POR CENTRO ACADÊMICO		
CENTRO ACADÊMICO	DOCENTES	Nº
Centro de Ciências Naturais e Humanas (CCNH)	Titulares	4
	Associados	3
	Adjuntos	169
	Visitantes	3
Centro de Engenharia e Ciências Sociais (CECS)	Titulares	11
	Associados	3
	Adjuntos	226
	Visitantes	4
Centro de Matemática, Computação e Cognição (CMCC)	Titulares	3
	Associados	5
	Adjuntos	114
	Visitantes	5
Proap	Adjunto	1
TOTAL		551

APÊNDICE 4 ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UFABC			
DEFICIÊNCIA	COTAS	AMPLA CONCORRÊNCIA	TOTAL
Física	10	5	15
Visual	1	9	10
Auditiva	5	0	5
TOTAL	16	14	30

APÊNDICE 5 ALUNOS MATRICULADOS NA GRADUAÇÃO POR CENTRO DE ENSINO E VAGAS OFERTADAS NA UFABC			
CAMPUS	CURSO	ALUNOS MATRICULADOS	VAGAS OFERECIDAS NA GRADUAÇÃO
Santo André	Bacharelado em Ciência e Tecnologia (Matutino)	2.622	1.960 (anual)
	Bacharelado em Ciência e Tecnologia (Noturno)	2.888	
	Pós-Bacharelado Interdisciplinar – BC&T (Matutino)	632	
	Pós-Bacharelado Interdisciplinar – BC&T (Noturno)	1.536	
São Bernardo do Campo	Bacharelado em Ciência e Tecnologia (Matutino)	672	
	Bacharelado em Ciência e Tecnologia (Noturno)	674	
	Pós-Bacharelado Interdisciplinar – BC&T (Matutino)	4	
	Pós-Bacharelado Interdisciplinar – BC&T (Noturno)	11	
	Bacharelado em Ciências e Humanidades (Matutino)	653	
	Bacharelado em Ciências e Humanidades (Noturno)	634	
	Pós-Bacharelado Interdisciplinar – BC&H (Diurno)	24	
	Pós-Bacharelado Interdisciplinar – BC&H (Noturno)	56	
TOTAL		10.406	1.960

CASO UFABC

DIMENSÕES DE ANÁLISE

PROTAGONISTA: **MARCOS**

PERSONAGEM DA NARRATIVA: **MARCOS**



Caso UFABC

Dimensões de análise

PROTAGONISTA: **MARCOS**

PERSONAGEM DA NARRATIVA: **MARCOS**

MATRIZ CONCEITUAL

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Políticas públicas

Entender a importância de leis e programas voltados ao acesso e à permanência de estudantes com deficiência no ensino superior

Gestão escolar

Entender a importância de contemplar questões de diversidade e inclusão desde a definição do desenho organizacional até a criação de programas da instituição

Entender que a construção de uma educação inclusiva é inviável sem a presença da diversidade humana em sala de aula

Conhecer como funciona, na prática, a política de cotas no ensino superior

Estratégias pedagógicas

Entender a necessidade de os educadores diversificarem suas estratégias pedagógicas e explorarem sua criatividade

Entender a necessidade de desenvolver novas ferramentas de avaliação a partir do entendimento de quais são as singularidades dos estudantes

Parcerias

Famílias

QUESTÕES NORTEADORAS

ANÁLISE

Quais eram as leis e programas voltados ao atendimento de estudantes com deficiência no ensino superior?

- Lei nº 12.711
- Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)

Dê exemplos de estruturas e programas que foram criados para o atendimento de estudantes com deficiência.

Ao longo do tempo, Roberto mudou sua visão sobre as cotas para pessoas com deficiência. Descreva essa mudança.

Descreva como funcionava a política de cotas da UFABC.

- Pró-reitoria dedicada a ações afirmativas
- Seção de acessibilidade
- Acessibilidade arquitetônica
- Versão digital de conteúdos curriculares
- Programa de Ensino e Aprendizagem Tutorial (Peat)
- Intérpretes de Libras
- Bolsa-auxílio acessibilidade
- Monitoria inclusiva

- Crença de que é preciso estar preparado para depois atender
- Necessidade de “trocar o pneu com o carro andando”

- Consultar tópico “Uma universidade que ouve o estudante e aprende com ele: a institucionalização das ações”
- **Explorar a origem e o sentido das ações afirmativas**

Que estratégias a professora Catarina desenvolveu para favorecer a aprendizagem de Marcos? Que impactos elas geravam nos demais alunos?

Após conhecer melhor as características de Marcos, quais foram as decisões da equipe em relação à avaliação do estudante?

- Consultar tópico “Aprendendo com o desafio”
- **Explorar o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem**

- Consultar tópico “Aprendendo com o desafio”

Escola Vera Cruz

São Paulo, São Paulo, Brasil

BEATRIZ VICHESSI

Jornalista especializada em educação, é assessora de imprensa do Instituto Rodrigo Mendes.

RODRIGO HÜBNER MENDES

Superintendente do Instituto Rodrigo Mendes, é mestre no tema “Gestão da Diversidade” pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, onde atua como professor.

INTRODUÇÃO

Desde sua fundação, no início dos anos 1960, a escola Vera Cruz assumiu o compromisso com um ensino laico, misto e de valorização da diversidade, que incluía o direito à educação de crianças e jovens com deficiência. Além de investir de maneira frequente na formação dos educadores para acolher a diversidade e valorizar as diferenças, a composição da equipe pedagógica era mudada sempre que necessário. Dependendo das características dos estudantes, mais gente era contratada. Por conta dessa concepção de trabalho inclusivo, a escola assumia uma posição de formação permanente de sua equipe pedagógica para o trabalho com a diversidade em sala de aula, como responsabilidade de todos e não apenas de um setor ou profissionais especializados. Nesse sentido, a escola desenvolveu um modelo de atendimento educacional especializado (AEE) próprio, pautado nas especificidades de cada estudante, sem padrões em relação à carga horária e ao espaço físico. Na prática, para os alunos com deficiência, se necessário, eram desenvolvidas atividades flexibilizadas e planejados tempos complementares à sala de aula para estudo, pesquisas e realização de atividades na companhia de um professor auxiliar. Aurora, que

frequentou o Vera Cruz desde a educação infantil até ingressar no ensino superior, foi uma das estudantes que impulsionaram a direção da escola a organizar, de maneira definitiva e sistematizada, esse modelo. Por muito tempo, ela resistiu a receber apoio, temendo ser tratada como diferente e incapaz pelos colegas.

A NEGAÇÃO

Aurora estava no 8º ano e as ofertas de apoio das professoras vinham sendo recusadas cada vez mais veementemente por ela. Mostrava-se decidida a tentar acompanhar o ritmo da classe e dar conta das lições de casa sozinha. Ao mesmo tempo, sentia-se angustiada e envergonhada com a possibilidade de ser notada como diferente pelos colegas. Fisicamente, não aparentava ter alguma deficiência. Tanto que somente no 7º ano se sentiu à vontade para revelar a uma amiga da escola o que se passava com ela: “Leio e não entendo o que li, escrevo textos e eles não ficam legais, não vejo sentido em muitas coisas nas aulas de matemática [...]”.

Aurora foi diagnosticada com déficit de processamento auditivo central entre 6 e 7 anos de idade, depois de muitas tentativas da família para entender o que acontecia com ela. O diagnóstico demorou a chegar: antes dele, muito se falou em dislexia. O déficit de processamento auditivo central é o comprometimento das áreas do cérebro que têm relação com as habilidades auditivas responsáveis por alguns processos – entre eles, a detecção e a interpretação de informações sonoras. Ao contrário do que o próprio nome do déficit parece indicar, a pessoa não apresenta nenhum problema de audição. A questão da deficiência está mesmo nas dificuldades de compreensão. Além de problemas com leitura, escrita e cálculos, Aurora tinha também questões de reversibilidade: ia para a escola de balé, paixão cultivada desde os três anos de idade, mas não sabia voltar para casa. Teve de fazer, acompanhada, o caminho de volta várias vezes para aprendê-lo.

Eliane, a mãe da menina, inclusive por ser uma profissional da educação, inquietava-se com as dificuldades da filha desde sua infância. Quando a menina seguiu para o antigo pré-primário, muitas dúvidas preocuparam Eliane. Notava, por exemplo, que Aurora

apresentava questões de concentração e demorava muito tempo para montar quebra-cabeças simples, que o irmão mais novo resolvia bem mais rapidamente. O pediatra, quando questionado, afirmava que estava tudo bem. Mas, quando a fase da alfabetização começou, certas características começaram a se revelar com mais força. “Minha filha passou a ter muitas dificuldades e não se interessava muito pelas letras e pelas palavras”, contou Eliane. De comum acordo, escola e família decidiram buscar uma avaliação neurológica, que se seguiu de uma consulta com uma fonoaudióloga. Então, questões relacionadas ao processamento auditivo foram diagnosticadas.

O comportamento de negar apoio na escola apresentado por Aurora preocupava a família, a professora de sala, as professoras auxiliares e a orientadora educacional do Vera Cruz. Nada do que foi oferecido a ela era encarado como privilégio pela escola. Embora o Vera não tivesse nenhum departamento específico para trabalhar com estudantes com deficiência, era parte de seu modelo de ensino acolher toda criança e jovem. Eles eram acompanhados de perto por seus professores, e o professor auxiliar tinha um papel de destaque.

A proposta para Aurora era colocar em cena possibilidades que impulsionassem seu aprendizado, como momentos de estudo com a professora auxiliar Carla. Porém, diante da decisão da garota de recusar ajuda, família e escola concordaram em respeitá-la até que Aurora, por conta própria e com o passar do tempo, repensasse sua postura, considerando, inclusive, os resultados nas provas. Do 7º ao 9º ano, a aluna aceitou ter aulas particulares em casa, com a professora Débora, com quem tinha estudado no Vera anteriormente. E concordou em receber, em algumas situações, apoios que julgava não a deixar exposta diante dos colegas.

Cláudia, professora de matemática que a acompanhou nesse período, contou que em suas aulas foi conquistando a garota aos poucos. “Notava que ela permanecia com o grupo fisicamente, mas, na hora de elaborar a resolução das atividades, ficava à parte e acabava só copiando, sem entender o que estava fazendo. Com o passar do tempo, consegui convencê-la a se sentar ao lado da minha mesa e, enquanto eu passava pelos grupos, Aurora fazia tare-

fas flexibilizadas para ela e aguardava sua vez de ser atendida por mim, tal como os outros. Em época de provas, eu propunha uma avaliação específica e, às vezes, Aurora conseguia fazer tudo. Caso contrário, dava mais tempo para ela, além de auxiliá-la na leitura dos enunciados e na compreensão das situações-problema. Permitia, também, o uso de uma tabuada de apoio e da calculadora. Aurora não decorava resultados e muitas vezes o foco da atividade nem era o cálculo. Criamos um vínculo bom. Quando ela chegou ao 1º ano do ensino médio, passei a ir à sua casa, a pedido da mãe, para dar um acompanhamento escolar.”

HISTÓRICO DA ESCOLA VERA CRUZ

Um ano antes do golpe militar de 1964, nasceu a Escola Experimental Vera Cruz na capital paulista, com menos de 100 crianças matriculadas no jardim e pré em uma casa em frente à paróquia Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, no Jardim Paulistano, zona oeste da cidade. Suas fundadoras eram algumas amigas, mães de crianças pequenas, que sentiram a necessidade de uma escola diferente do que conheciam: laica, humanista, mista, aberta para discussões, com espaço para forte protagonismo dos estudantes e que acolhesse as diferenças e os inserisse no coletivo. Nos anos seguintes, a escola estruturou a educação infantil e o ensino fundamental.

Durante uma das crises financeiras pelas quais o Vera passou, na década de 1970, um grupo de familiares se reuniu, e uma das mães, sócia da escola, sugeriu transformar a instituição particular em uma associação sem fins lucrativos. Assim, todo valor pago pelas famílias com filhos lá matriculados passou a ser revertido para a própria escola.

A proposta pedagógica do Vera Cruz funciona da seguinte forma: no ensino fundamental, do 1º ao 7º ano, trabalham professores polivalentes, com exceção das áreas de arte e educação física (com professores especialistas); só do 8º ano em diante entram em cena professores especialistas. A escola também é organizada em níveis: educação infantil (do G1 ao G4), ensino fundamental nível 1 (do G5 ao 2º ano), ensino fundamental nível 2 (do 3º ao 5º

ano), ensino fundamental nível 3 (do 6º ao 9º ano) e ensino médio (do 1º ao 3º ano)¹.

PROPOSTA INCLUSIVA

O Vera Cruz nasceu com a proposta de oferecer uma educação realmente inclusiva, muito antes de essa perspectiva ser pauta em outras escolas. De acordo com Bianca, sócia-fundadora, “desde a fundação, sempre pensamos em metodologias para criar condições de aprendizagem para quem quer que fosse. Recebíamos a todos os que chegavam: crianças com dificuldades emocionais graves, de comunicação e de aceitação de autoridade. Hoje, tudo isso tem nome. Antes, não. E até mesmo por isso algumas escolas não recebiam esses estudantes. Não sabiam como lidar com eles. Nós observávamos como eles poderiam interagir com os outros, com a aprendizagem e com o conhecimento. Cada um chegava à antiga 8ª série como podia chegar, e esse é o valor da aprendizagem: considerar as condições de cada um, sem subestimar ninguém. Um dos primeiros casos de alunos com deficiência que me lembro no Vera foi o de uma criança com espinha bífida. Foi muito importante o uso de nossa metodologia de Trabalho Pessoal – que está em uso até hoje na escola – justamente porque o foco é contemplar a diversidade.”

O Trabalho Pessoal consistia em uma metodologia paralela aos momentos do chamado Trabalho Coletivo: no início da semana, os estudantes separavam as atividades que deveriam realizar e escolhiam a ordem e o ritmo em que gostariam de fazê-las. Para isso, recebiam apoio do professor de sala, conforme necessário.

Por princípio, os alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem ou de relacionamento sempre ficaram sob responsabilidade do professor regente da classe e do auxiliar de sala (profissional presente até o 7º ano). Conforme a diretora Denise, “desde a fundação da escola, as diretoras nunca quiseram que houvesse um atendimento especializado, feito por um profissional específi-

1. Ver Apêndice 1.

co e com outras características, que não fosse um professor imerso num coletivo, participando de formação permanente”.

Sendo assim, para estudantes com dislexia, por exemplo, o Vera oferecia um trabalho de acompanhamento à parte, porém sem fazer com que eles deixassem de frequentar a sala de aula com os demais colegas. Segundo Denise, “o autista [...] tem fortes questões relacionadas à sociabilidade e isso muitas vezes é traduzido como uma necessidade de ter um acompanhante em classe. Mas sociabilidade tem a ver com convivência ética, então é competência da escola. Não são abertas exceções nesse sentido. Aprendizagem, convivência ética e constituição da subjetividade do sujeito são três grandes eixos que definem a tarefa exclusiva da escola. A criança com deficiência não é responsabilidade da professora auxiliar. É da professora da turma. Não damos conta de questões de saúde, e aí, sim, é permitido que o estudante seja acompanhado por um profissional específico”.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO VERA CRUZ

Apesar de sua cultura, que sempre traduziu de forma implícita que a diversidade humana é parte da rotina da escola, foi em 2011, mais de 40 anos após sua fundação, que o Vera Cruz passou a atender as crianças com deficiência de modo mais estruturado, específico e sistematizado, em resposta às demandas que surgiram com os alunos de uma classe de 6º ano que tinham várias especificidades (síndrome de Down, mielomeningocele, déficit de processamento auditivo, entre outras). Aurora era uma das integrantes dessa turma. Então, o atendimento educacional especializado (AEE) foi instituído com um conjunto de práticas que passaram a ser implementadas.

As fichas – o material didático da escola – eram produzidas especificamente para orientar o encaminhamento de atividades para os estudantes com deficiência sempre que necessário. Além das fichas, eram realizadas flexibilizações e adequações curriculares de acordo com a necessidade de cada aluno. A iniciativa beneficiou o Vera Cruz como um todo, já que as fichas eram compartilhadas com toda a equipe para serem usadas com quaisquer

estudantes. Apesar disso, a escola nunca trabalhou como se existissem receitas para lidar com cada uma das deficiências. Na verdade, o olhar dos educadores sempre esteve voltado para cada um dos estudantes. Conforme explicou Denise, “para cada conteúdo a ser explorado em classe, pensamos como a intencionalidade educativa pode se relacionar com cada criança, considerando as possibilidades dela, sem deixar de ser desafiador para fazê-la avançar. Vamos observando o que vai dando certo e investimos mais e mais. É uma perspectiva investigativa na sala de aula. Temos também uma estrutura que permite um acompanhamento próximo para ver o avanço de cada um: um orientador educacional acompanha as turmas do começo ao fim, a cada ciclo de ensino, e fica em contato permanente com as professoras.”

No segundo semestre de 2011, além da professora auxiliar que já existia – responsável por apoiar a professora de sala no dia a dia –, foi instituída a figura de mais uma professora auxiliar: Carla. Ela, que atendia inicialmente uma classe como professora auxiliar tradicional, teve sua carga horária ampliada para atender todos os alunos com deficiência, em grupo ou individualmente, na própria classe deles ou fora dela, se fosse o caso. Ficou combinado que o trabalho de Carla seria supervisionado pela orientadora de série, Fernanda, e que seriam realizadas trocas entre ela e a professora de sala durante as reuniões de série, além do agendamento de encontros pontuais quando houvesse necessidade. Segundo Carla, no começo, o trabalho dela era praticamente invisível, feito com base em muita conversa no corredor, embora ela estivesse sempre presente, conversando com as professoras de sala. O reconhecimento por parte da equipe apareceu aos poucos. Carla participava das reuniões de série, realizadas semanalmente, “mas chegaram a reclamar que eu ocupava muito tempo falando de alunos específicos”.

A professora auxiliar seguiu acompanhando a turma em 2012, no 7º ano. Nessa época, Carla, a orientadora Fernanda e as professoras de sala concluíram ser importante prosseguir com o acompanhamento no 8º e 9º anos, quando o grupo passou a ser atendido por professores especialistas. Dali em diante, Carla teve todo o seu tempo de trabalho na escola dedicado aos estudantes

com deficiência, além de supervisão quinzenal com a orientadora e participação nas reuniões de série, nas reuniões gerais e no chamado miniconselho com cada professor especialista (ciências, língua portuguesa, matemática, estudos sociais e história do Brasil), compartilhando estratégias pedagógicas. Sob responsabilidade de Carla ficou também o desenvolvimento de materiais específicos, levando em conta não somente o currículo como as necessidades e potencialidades de cada um. De acordo com ela, “o maior desafio foi fazer com que os professores especialistas compreendessem que meu trabalho era apoiá-los, não substituí-los”. Para estabelecer melhor essa fronteira, ficou sob responsabilidade de Carla propor atividades e provas, mas a correção e a devolutiva para os alunos eram dadas pelo professor especialista.

Encerrado o ciclo do 6º ao 9º ano da turma de Aurora, em 2015 ficou decidido que os serviços de Carla seriam colocados em prática sempre que preciso para alunos desse segmento.

Com a chegada ao ensino médio da classe que iniciou o 6º ano em 2011, algumas mudanças aconteceram na rotina dos estudantes com deficiência. Eles seguiram com uma professora auxiliar, Elise. No entanto, ao contrário de Carla, ela não entrava em sala: atendia o grupo, quando necessário, em outros ambientes da escola, para realização de tarefas, pesquisa de conteúdos etc. “Não tenho que dar conta de ensinar os conteúdos. Posso recorrer a qualquer momento ao professor especialista. Meu trabalho é apoiar os jovens.”

O ATENDIMENTO ÀS FAMÍLIAS

Ao chegar à escola Vera Cruz com a intenção de matricular uma criança ou um adolescente, a conversa inicial das famílias com a direção é marcada por muita franqueza. Segundo a diretora Denise, “explicamos para os pais que não conhecemos a criança e não adianta somente conhecer a síndrome. Vamos, é claro, buscar registros acadêmicos sobre a deficiência, mas nosso compromisso é com a seriedade do acompanhamento que realizamos com cada um e com a importância dada à integração entre todos. A escola não garante resultados: trabalhamos com todos os alunos reco-

nhecendo suas dificuldades e potencialidades. Dizemos ainda que damos notícias periódicas para a família sobre o percurso e que gostamos de trabalhar em conjunto, de modo que nós e a família analisemos sempre o que está sendo bom para o estudante.”

Ao serem questionadas sobre até onde o aluno com deficiência poderia chegar, Denise e as orientadoras explicavam que não existe patamar a ser alcançado por ninguém. Cada um vai mostrando suas potencialidades ao mesmo tempo em que a escola vai investindo e desenvolvendo estratégias para contribuir com a aprendizagem de todos e de cada um, sempre pensando em desafios potentes.

Para as famílias também era explicado que estudantes com deficiência não seriam reprovados por não terem aprendido determinados conteúdos, ao mesmo tempo que não eram tratados como “café com leite”. Na verdade, reprovações em geral eram raras na escola, pois para o Vera Cruz sempre foi possível aprender nos anos seguintes o que não tinha sido aprendido até então, e continuar com o grupo era importante para todos. No mais, quando necessário no caso dos alunos com deficiência, orientadora educacional e docentes conversavam sobre os conteúdos curriculares a serem trabalhados. No caso de Aurora, por exemplo, questões gramaticais foram um dos assuntos não explorados. “É um conteúdo que fazia pouco sentido para ela. Bancamos a decisão, eu e a professora, de não cobrar isso e investir em produção de texto para ajudar Aurora a melhorar nesse quesito”, explicou a orientadora Fernanda. Nessa perspectiva, a escola defendia não desistir do aluno, e sim focar o sujeito de aprendizagem. Roberto, o pai da menina, viu com bons olhos essa decisão. De acordo com ele, “não achei, em momento algum, que minha filha foi desacreditada”.

O PAPEL DAS ORIENTADORAS EDUCACIONAIS

Embora fosse realizada somente uma reunião por ano com familiares e responsáveis pelos estudantes, o contato deles com a escola era permanente por meio de conversas com as orientadoras educacionais. Elas e familiares podiam solicitar encontros para conversar sempre que julgassem necessário. No Vera, trabalha-

vam 15 orientadoras, e cada uma delas era responsável por alunos de uma das séries, o que permitia acompanhá-los por um longo período, criar vínculos. Ficava a cargo das orientadoras também registrar em um sistema de computador do Vera Cruz o histórico de cada estudante. Geralmente, os relatos eram feitos ano a ano, mas, quando acontecia algo marcante, um registro intermediário podia ser elaborado.

As orientadoras também podiam estreitar laços com outros profissionais contratados pela família para apoiar os alunos com deficiência fora da escola – como fonoaudiólogas e psicólogas –, a fim de trocar experiências e pensar conjuntamente sobre como fazê-los avançar na aprendizagem. De acordo com Miriam, orientadora dos estudantes do nível 2, “quando me reúno com eles, conversamos para criar espaço a fim de que a criança se fortaleça como sujeito de aprendizagem, pensamos em recursos que ela possa usar no dia a dia e de que modo podemos ajudá-la a interagir mais com os colegas”.

Para olhar para a questão da educação inclusiva de forma mais apurada, as orientadoras faziam formação permanente no Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica, na capital paulista. A instituição, fundada em 1990, é um centro de desenvolvimento de práticas clínicas, pesquisas acadêmicas e formação de profissionais, pesquisadores e alunos das áreas da saúde mental e da educação. Oferece assessoria para outras instituições e é referência no tratamento e no acompanhamento escolar de crianças e jovens com problemas psíquicos. Segundo Fernanda, não é possível estar sempre preparada para a inclusão. A toda hora aparecem desafios. “Você acumula experiências. A formação nos ajuda a refletir, repensar sobre o que fazemos e conhecer situações de outras escolas. Aprendi, com o passar do tempo, que temos de receber o sujeito sem nos assustarmos com o diagnóstico, com o que está escrito no documento, sobretudo o que ele não consegue ou não pode fazer.”

O Vera Cruz ainda investia em um trabalho de uma consultora externa, Priscila, que conversava com os educadores sobre práticas pedagógicas e os casos de estudantes com deficiência e altas habilidades. De acordo com ela, a escola estava aprendendo a in-

vestir fortemente em registros que revelassem mais sobre a aprendizagem dos alunos, para além da colaboração e amizade que eles têm com os demais.

Outro forte papel da consultora era encontrar caminhos na perspectiva da diversidade para trabalhar com todos juntos. “Sempre que necessário, vamos diferenciar os meios para igualar os direitos.” A consultoria realizada por ela não era algo para durar eternamente. A ideia era justamente fortalecer a equipe do Vera Cruz para que se tornasse autônoma, soubesse como seguir com o mesmo currículo, fazendo ajustes para que cada estudante aprendesse dentro de suas possibilidades e potencialidades.

TOMADA DE CONSCIÊNCIA

Aurora chegou ao ensino médio. Tinha seu grupo de amigos, estava cada vez mais dedicada às artes – dança e teatro –, dentro e fora do Vera Cruz.

Tinha preocupações típicas da idade – como qual carreira seguir e ter de se submeter a exames vestibulares –, pontuadas pelas suas dificuldades e pelo mau desempenho que continuava tendo na escola, já que seguia negando o apoio oferecido. A garota tinha sérios problemas para acompanhar as aulas, fazer as tarefas de classe, de casa e, conseqüentemente, estava tirando notas ruins nas provas.

“Sofri muito no 1º ano. Não queria a ajuda dos professores porque pensava que todo mundo ficava me olhando. Só no 2º ano resolvi aceitar que estava tudo bem sair da sala para fazer provas, falar quando não entendia algum ponto da aula, pedir para o professor explicar novamente algo.”

De fato, Aurora não chamou a atenção dos colegas, como ela temeu por anos e anos. Gustavo, um de seus amigos mais próximos, às vezes via a jovem sair da classe para fazer provas ou outras atividades, mas achava normal. “Tudo no Vera é tão diferente que nunca vi problema nisso, nunca estranhei.”

Segundo Roberto, sua filha às vezes reclamava que um ou outro professor não entendia o que se passava na cabeça dela, mas “eu achava ótimo quando isso acontecia. A vida é assim. Amanhã

ou depois, ela poderá ter um chefe que a entende, mas um colega que não ou vice-versa. Aurora também tem de aprender a buscar recursos [...] E seguir em frente.”

Com o passar do tempo e com o apoio de todos a sua volta – família, professores e colegas –, Aurora aprendeu um jeito de estudar que funcionava para ela. “Descobri que fazer resumos e, com base neles, criar esquemas visuais me ajudava a entender melhor o que os professores diziam. Depois, colocava as palavras do esquema na letra de uma música de que eu gostava.” Alguns amigos também gostavam de estudar com Aurora. Gustavo era um deles, que sempre preferiu estudar mais próximo do dia da prova e foi percebendo que aprendia mais quando explicava as coisas para a amiga, pois pensava em jeitos diferentes para dar exemplos para ela.

Quando a época de prestar vestibular se aproximou, Elise, a professora auxiliar que apoiava Aurora no ensino médio, teve um papel importante na vida da estudante. As duas conversavam sobre as angústias de se submeter a provas de ingresso no ensino superior. Elise também pesquisou com ela instituições que tinham cursos na área pela qual Aurora era apaixonada desde criança: arte. Até que família e escola sugeriram à garota tentar ingressar no Célia Helena Centro de Artes e Educação, na capital paulista. “Fiquei nervosa no dia do exame, minha pressão até caiu. Mas relaxei ao fazer a prova prática antes da entrevista. Nessa parte, tudo deu certo: disse que sou uma pessoa que não vive sem arte, que não havia outra coisa para eu estudar.” A última parte era a redação: “Me deixou extremamente nervosa”. Aurora chegou a pensar que não seria admitida na escola justamente por causa desse quesito. “O tema era ‘Como você faz uma cena?’. Eu escrevi muito e sempre tive problema para organizar minhas ideias. Acabou o tempo e eu precisava de mais, não consegui revisar o texto. Tinha muitas palavras erradas, com certeza. Fui a última a sair. Mas eles entenderam o que quis dizer e eu passei.”

No início do curso universitário, aos 18 anos, Aurora se preocupou com seu desempenho em história, a única disciplina do curso com prova teórica. Depois da primeira avaliação, em que tirou 5, ela tomou a iniciativa e foi conversar com o professor. Explicou a ele que não tinha entendido algumas coisas na avaliação

e que estava com dificuldades para ler os textos que ele pedia em aula. “Me senti confortável e fui falar com ele. Não dei nome ao déficit que tenho. Falei de minhas dificuldades para fazer as provas e perguntei se poderia estudar algo específico para me sair melhor. Ele me disse: ‘Faço uma prova específica para você, com coisas mais objetivas’. Fiquei surpresa! Mas no Célio o que mais tem é gente com dificuldade, muitas pessoas com dislexia, então os professores são abertos.”

PRÓXIMOS PASSOS DA INCLUSÃO NO VERA CRUZ

Com o objetivo de avançar no atendimento dos estudantes com deficiência, a escola estava implementando a utilização de uma ferramenta complementar, o plano de desenvolvimento individual (PDI)². O PDI pode ter apenas uma orientação para fazer uma cadeira mais alta ou com braços para um aluno que precise de apoio ou até ser um plano bastante extenso com objetivos de aprendizagem e estratégias de ensino. Os educadores do Vera Cruz tinham como prática registrar muita coisa sobre os estudantes, mas em suportes variados – o sistema de histórico da escola, o diário das professoras etc. Com o PDI, a ideia é justamente ter tudo em um só lugar. Quando uma criança muda de segmento ou de escola, o PDI se revela um documento importantíssimo, porque tudo está organizado e não perdido em registros dispersos. >

2. Ver Apêndice 2.

APÊNDICE 1 – ESCOLA VERA CRUZ**DIREÇÃO**

Diretor geral	1
Diretor pedagógico	1
Diretor de gestão	1

EDUCAÇÃO INFANTIL – G1 AO G4

Coordenador	1
Orientadores	6
Assessoria/consultoria	4

	G1	G2	G3	G4	Total
Alunos	32	87	123	129	371
Alunos com deficiência		1		1	2

Professores	2	6	6	6	20
Professor auxiliar	2	6	6	5	19
Auxiliar de grupo	1	3	3	3	10
Especialista – Artes visuais	3*				3
Especialista – Educação corporal	3*				3
Especialista – Educação musical	2*				2

EF N1 – DO G5 AO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Coordenador	1
Orientadores	4
Assessoria/consultoria	6

	G5	1º ano	2º ano	Total
Alunos	129	155	157	441
Alunos com deficiência	4		1	5

Professores	6	7	7	20
Professor auxiliar	6	7	7	20
Apoio à inclusão	1	1*		1
Especialista – Arte	1	3*		1
Especialista – Educação corporal	2			2
Especialista – Educação física		3*		
Especialista – Educação musical	1	2*		1
Grupo de apoio		1*		0

EF N2 – DO 3º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Coordenador	1
Assessoria/consultoria	8
Orientadores	3
Técnica de enfermagem	1

	3º ano	4º ano	5º ano	Total
Alunos	149	137	138	424
Alunos com deficiência	2	2		4

Professores	6	6	6	18
Professor de biblioteca	1			1
Professor auxiliar de educação física	1*			0
Professor auxiliar de biblioteca	1*			0
Professor de TI	2*			0
Apoio à inclusão		1		1
Especialista – Arte	1	1	1	3
Especialista – Educação física	1	1	1	3
Especialista – Música	1	1*		1
Ateliê de invenções	1*			0

EF N3 – DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Coordenador	1
Coordenador – Inglês	1
Orientadores	4
Assessoria/Consultoria	
Arte	1
Ciências da natureza	1
Ciências humanas	1
Educação física	1
Educação musical	1
Inglês	1
Língua portuguesa	1
Matemática	1
Auxiliar de enfermagem	1

	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Alunos	119	130	130	116	495
Alunos com deficiência	3	2	2	3	10

Professores	5	5			10
Professor auxiliar	3	3			6
Professor auxiliar – Educação física	1*				1
Professor de biblioteca	1*				1
Professor de T.I.	2*				2
Apoio à inclusão	1	1	1	1	4
Especialista – Arte	2	2	2		6
Especialista – Arte/Artes visuais				1	1
Especialista – Arte/Música				1	1
Especialista – Arte/Teatro				1	1
Especialista – Ciências			1	1	2
Especialista – Educação física	1	1	1*		3
Especialista – Educação física/Dança				1	1
Especialista – Educação física/Trabalho rítmico			1	1	2
Especialista – Estudos sociais			1	1	2
Especialista – História do Brasil				1	1
Especialista – Língua portuguesa			1	1	2
Especialista – Matemática			1	1	2
Ateliê de invenções	1*				1

ENSINO MÉDIO

Coordenador	1
Psicólogos	3
Professores orientadores	3
Coordenador de inglês	1
Orientador de inglês	1
Assessor de inglês	1
Biblioteca	2
Laboratório	1

	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Total
Alunos	111	77	129	317
Alunos com deficiência		1	1	2

Professores especialistas				
Arte	1*			1
Arte/Música	1*			1
Biologia	1	1	1	3
Capoeira	1*			1
Dança	1*			1
Jogos esportivos	2*			2
Eletiva Arte contemporânea			1	1
Eletiva Biologia		1		1
Eletiva Democracia			1	1
Eletiva Física moderna			1	1
Eletiva Freud e psicanálise			1	1
Eletiva História		1		1
Eletiva Literatura		1		1
Eletiva Matemática		1		1
Espanhol	1*			1
Filosofia	1			1
Física	1	1	1	3
Geografia	1	1	1	3
História	1*	1	1*	2
Inglês	4*			4
Língua portuguesa	1	1	1	3
Matemática	1	1	1	3
Oficina de fotografia	1*			1

Oficina de linguagem digital	1*			1
Oficina de projetos	1*			1
Química	1	1	1	3
Redação	1*		1	2
Sociologia		1		1
Apoio à inclusão		1		1

(*) Professores que atendem mais de uma série.

APÊNDICE 2

PDI - PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL

INÍCIO

DD / MM / AAAA

IDENTIFICAÇÃO

Nome:

NOME DO ALUNO

Nascimento:

DD/MM/AAAA

Sexo:

☐ Masculino

☐ Feminino

Data da Matrícula:

DD / MM / AAAA

Dados Familiares:

INFORMAÇÕES RELEVANTES QUE NÃO ESTEJAM NA FICHA INFORMATIVA GERAL DO ALUNO.

Professores:

DADOS DO PROFESSOR

Série:

SÉRIE

Ano:

ANO

OE:

ORIENTADOR EDUCACIONAL

Professores:

DADOS DO PROFESSOR

Série:

SÉRIE

Ano:

ANO

OE:

ORIENTADOR EDUCACIONAL

NEEs (Necessidades Educacionais Especiais)

DESCREVER DIAGNÓSTICO, CASO EXISTA, E AS NECESSIDADES INDIVIDUAIS DO ALUNO. JUSTIFIQUE A NECESSIDADE DO REGISTRO E A CONSTRUÇÃO DO PDI, IDENTIFICANDO OS ASPECTOS (EM TÓPICOS E DE FORMA OBJETIVA) QUE REQUEREM PLANEJAMENTOS E/OU CUIDADOS ESPECIAIS.

MATRÍCULA E SITUAÇÃO DO ALUNO EM SISTEMA

Modalidade Educação Especial:

☐ Altas Habilidades

☐ TEA

☐ Deficiência:

ESPECIFICAR DEFICIÊNCIA

Outros:

☐ Especifique:

CASO AFIRMATIVO, ESPECIFICAR

Cadastro em Sistema de Dados:

☐ Sim

☐ Não

Quais:

ESPECIFICAR OS SISTEMAS ONDE O ALUNO POSSUI CADASTRO

EQUIPE DE APOIO

Identificação	Área de Atuação	Atuação	Observações
DADOS DO PROFISSIONAL NOME CONTATO EQUIPE E INSTITUIÇÃO	ESPECIALIDADE E/OU FUNÇÃO	☐ Att. Clínico ☐ Att. Domiciliar ☐ Att. Escolar ☐ Orientação Técnica ☐ Orientação Escola ☐ Participa PDI	OBSERVAÇÕES RELEVANTES SOBRE A EQUIPE DE APOIO
DADOS DO PROFISSIONAL NOME CONTATO EQUIPE E INSTITUIÇÃO	ESPECIALIDADE E/OU FUNÇÃO	☐ Att. Clínico ☐ Att. Domiciliar ☐ Att. Escolar ☐ Orientação Técnica ☐ Orientação Escola ☐ Participa PDI	OBSERVAÇÕES RELEVANTES SOBRE A EQUIPE DE APOIO
DADOS DO PROFISSIONAL NOME CONTATO EQUIPE E INSTITUIÇÃO	ESPECIALIDADE E/OU FUNÇÃO	☐ Att. Clínico ☐ Att. Domiciliar ☐ Att. Escolar ☐ Orientação Técnica ☐ Orientação Escola ☐ Participa PDI	OBSERVAÇÕES RELEVANTES SOBRE A EQUIPE DE APOIO

Formulário PDI - FOLHA 1 - Versão 00 - 14.02.2020

PDI - PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL

ADEQUAÇÃO OU RECURSOS NECESSÁRIOS **MARCAR E ESPECIFICAR AS ÁREAS QUE DEMANDAM ADEQUAÇÃO, OU RECURSOS ESPECIAIS**

Acessibilidade Física / Sensorial / Mobilidade	☐ Sim ☐ Não	Especifique: ESPECIFICAR A ADEQUAÇÃO, OU RECURSO ESPECIAL NECESSÁRIO.
Mobiliário / Equipamento Específico	☐ Sim ☐ Não	Especifique: ESPECIFICAR A ADEQUAÇÃO, OU RECURSO ESPECIAL NECESSÁRIO.
Apoio ou Acessibilidade na Comunicação / Linguagem	☐ Sim ☐ Não	Especifique: ESPECIFICAR A ADEQUAÇÃO, OU RECURSO ESPECIAL NECESSÁRIO.
Estratégias ou Recursos Diferenciados / Especializados	☐ Sim ☐ Não	Especifique: ESPECIFICAR A ADEQUAÇÃO, OU RECURSO ESPECIAL NECESSÁRIO.
Planejamento Flexibilizado	☐ Sim ☐ Não	Especifique: ESPECIFICAR A ADEQUAÇÃO, OU RECURSO ESPECIAL NECESSÁRIO.
Planejamento Individual	☐ Sim ☐ Não	Especifique: ESPECIFICAR A ADEQUAÇÃO, OU RECURSO ESPECIAL NECESSÁRIO.
Profissional(is) de Apoio (Qual / Quais)	☐ Sim ☐ Não	Especifique: ESPECIFICAR A ADEQUAÇÃO, OU RECURSO ESPECIAL NECESSÁRIO.
Outro(s) (Especifi car)	☐ Sim ☐ Não	Especifique: ESPECIFICAR A ADEQUAÇÃO, OU RECURSO ESPECIAL NECESSÁRIO.

CONTEÚDO COMPLEMENTAR

INFORMAÇÕES DA FAMÍLIA OU JÁ CONHECIDAS DE AJUSTES NECESSÁRIOS	☐ Sim ☐ Não
AVALIAÇÃO INDIVIDUAL INICIAL: COMPETÊNCIAS E BARREIRAS	☐ Sim ☐ Não
ORIENTAÇÕES TÉCNICAS	☐ Sim ☐ Não
RELATÓRIOS	☐ Sim ☐ Não
OUTROS (Especifi car)	☐ Sim ☐ Não
(1) IDENTIFICAR O CONTEÚDO COMPLEMENTAR ADICIONAL	
(2) IDENTIFICAR O CONTEÚDO COMPLEMENTAR ADICIONAL	
(3) IDENTIFICAR O CONTEÚDO COMPLEMENTAR ADICIONAL	
(4) IDENTIFICAR O CONTEÚDO COMPLEMENTAR ADICIONAL	

CASO VERA CRUZ

DIMENSÕES DE ANÁLISE

PROTAGONISTA: **FERNANDA OU CARLA**

PERSONAGEM DA NARRATIVA: **AURORA**



Caso Vera Cruz

Dimensões de análise

PROTAGONISTA: **FERNANDA OU CARLA**
PERSONAGEM DA NARRATIVA: **AURORA**

MATRIZ CONCEITUAL

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Políticas públicas

Não se aplica

Gestão escolar

Conhecer um modelo de atendimento educacional especializado (AEE) criado por uma escola particular a partir de suas convicções e valores

Entender a necessidade de investimento na composição da equipe de escolas comprometidas com o acolhimento de todos os estudantes

Entender a importância de uma abordagem multidisciplinar no planejamento pedagógico

Entender os potenciais benefícios do estreitamento de laços entre a equipe da escola e os profissionais contratados pelas famílias para apoio aos estudantes fora da escola

Estratégias pedagógicas

Entender que os professores da sala de aula comum não devem delegar a responsabilidade de mediar a aprendizagem de seus estudantes a profissionais do atendimento educacional especializado (AEE)

Entender a importância do plano de desenvolvimento individual (PDI) como ferramenta de planejamento

Entender o papel e os riscos da flexibilização de atividades na escola inclusiva

QUESTÕES NORTEADORAS

ANÁLISE

O que diferenciava o modelo de AEE criado pelo Vera Cruz?

- Responsabilidade compartilhada por toda a equipe
- Opção por não restringir o AEE a um espaço/horário específico

Que evidências são abordadas pelo caso quanto ao investimento do Vera Cruz na composição de sua equipe?

- Contratação de uma segunda professora auxiliar
- Contratação de uma consultora externa

Que profissionais eram envolvidos nas reuniões de planejamento pedagógico?

- Orientadores, professores de salas e professores auxiliares
- Construção coletiva de estratégias
- Troca contínua de experiências

Quais os benefícios gerados pela participação de diferentes perfis?

Quais eram as intenções do Vera Cruz ao incentivar as orientadoras educacionais a manter uma relação com profissionais contratados pelas famílias para apoio aos estudantes fora da escola?

- Troca de experiências
- Alinhamento e enriquecimento dos encaminhamentos criados para cada estudante

A existência de uma segunda professora auxiliar dedicada ao apoio aos estudantes com deficiência desresponsabilizava a professora de sala pela aprendizagem desses alunos?

- Compreensão do papel de apoio e não de substituição
- Clareza da responsabilidade da professora de sala pela aprendizagem

Que benefícios a equipe do Vera Cruz vislumbra com a incorporação do plano de desenvolvimento individual (PDI) como mais uma ferramenta de planejamento pedagógico?

- Melhor organização dos registros sobre os estudantes
- Preservação do histórico de registros
- **Explorar artigo de Adriangela Bonetti:** <https://diversa.org.br/artigos/o-plano-educacional-individualizado-pei-e-o-sistema-escolar-de-avaliacao-classificatoria>

Qual o objetivo da flexibilização de atividades em uma escola inclusiva?

- Meio de promoção do acesso aos conteúdos curriculares a todos os estudantes
- Respeito às singularidades do processo de aprendizagem
- **Explorar artigo de Daniela Alonso:** <https://diversa.org.br/artigos/desafios-na-sala-de-aula-dimensoes-possiveis-para-um-planejamento-flexivel>

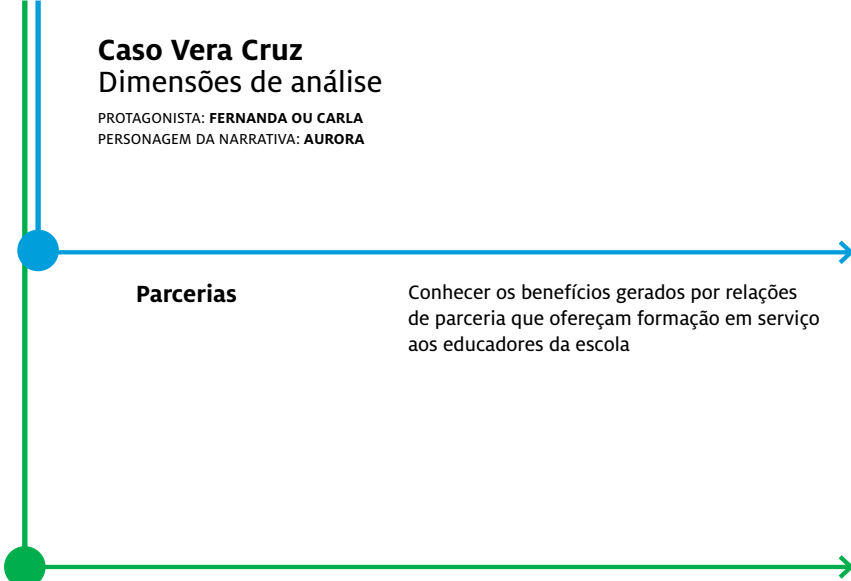
Que cuidados um educador deve ter ao considerar a flexibilização de atividades de maneira a não comprometer o direito de acesso ao conhecimento?

- Não julgar precipitadamente o potencial do estudante
- Não restringir o acesso aos conteúdos curriculares
- Necessidade de perseguir altas expectativas para todos

Caso Vera Cruz

Dimensões de análise

PROTAGONISTA: **FERNANDA OU CARLA**
PERSONAGEM DA NARRATIVA: **AURORA**



Parcerias

Conhecer os benefícios gerados por relações de parceria que ofereçam formação em serviço aos educadores da escola

Famílias

Conhecer as diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão sobre a cobrança de taxas adicionais às famílias de estudantes com deficiência

Que benefícios a equipe do Vera Cruz tinha ao investir na parceria com o Lugar de Vida?

- Consciência de Fernanda sobre a impossibilidade do preparo diante da diversidade humana
- Espaço que favorece a reflexão sobre a prática e ampliação de repertório a partir de experiências de outras escolas
- Explorar artigo de Diego Barcelos: <https://diversa.org.br/artigos/diversa-presencial-um-curso-de-dialogos-e-inclusao>

O Vera Cruz entende que é responsabilidade da escola assumir todos os custos relacionados a um atendimento de qualidade para todos os seus estudantes. Qual é a diretriz da LBI para a hipótese de cobrança de taxas adicionais às famílias de estudantes com deficiência?

- Discussão sobre o depoimento de Denise no tópico “Proposta inclusiva”
- Explorar artigo 28, § 1º, da Lei Brasileira de Inclusão
- Explorar artigo de Rodrigo Hübner Mendes: <https://diversa.org.br/artigos/escolas-particulares-obrigadas-atender-estudantes-com-deficiencia>

Convite ao leitor

Durante nossos 25 anos de existência, desenvolvemos uma dinâmica de atuação nutrida por parcerias estabelecidas com vários segmentos da sociedade, abrangendo órgãos públicos, outras organizações não governamentais, universidades nacionais e internacionais, empresas, educadores, gestores, estudantes, artistas e amigos. Toda essa diversificada rede de articulações movimenta o Instituto Rodrigo Mendes e o faz cada vez mais presente e atuante para prosseguir com sua missão: garantir que toda pessoa com deficiência tenha acesso a uma educação de qualidade na escola comum.

Desde o início do projeto deste livro, nossa intenção foi aproximar o leitor de práticas educacionais inclusivas exemplares, capazes de contribuir para o estabelecimento de reflexões inspiradoras. Nesse sentido, consideramos fundamental que as experiências apresentadas não sejam entendidas como receituários prontos, passíveis de mera replicação, mas como fontes de inspiração e pesquisa para outros projetos educacionais comprometidos com o tema da inclusão escolar.

Esperamos, portanto, que o educador exerça seu protagonismo e sinta-se autônomo para criar suas próprias estratégias pedagógicas, assumindo como ponto de partida as particularidades do contexto em que atua. Essa sugestão dialoga com a importância que damos à ideia de “educador perguntador”, capaz de transformar as incertezas que surgem em sala de aula em motivadores para a produção autoral. Como perguntador, o educador autoriza-se a estabelecer novas relações, desenvolver uma escuta interessada, buscar a colaboração de seus pares e aprender com a indagação de sua prática.

Acreditamos que as reflexões propostas pelo livro abordam temas universais inerentes à educação pensada sob uma perspectiva inclusiva. O reconhecimento das diferenças, os desafios do convívio entre elas, a valorização da subjetividade no proces-

so de ensino e aprendizagem, e o contínuo questionamento de padrões arraigados nas estruturas escolares são alguns exemplos desses temas.

Contudo, nosso desejo não se encerra aqui. Sabemos que muitos outros educadores e gestores desenvolvem projetos de grande relevância no campo da educação inclusiva. Este reconhecimento fortalece a crença de que os impactos de nossas ações ampliam-se quando trabalhamos em parceria. Portanto, convidamos todos aqueles que queiram compartilhar suas experiências a nos enviar relatos sobre projetos criados e implementados com base na concepção inclusiva. Esse é um meio que encontramos para nos aproximarmos e estabelecermos uma rede de construção coletiva de conhecimento. Teremos enorme satisfação em conhecer tais projetos.

RODRIGO HÜBNER MENDES

Fundador do Instituto Rodrigo Mendes

Compartilhe seu relato em:

<https://diversa.org.br/biblioteca/compartilhe-sua-experiencia>

Bibliografia

- AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony. *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. Tradução de Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves. 3. ed. rev. e ampl. Bristol: CSIE, 2011.
- ALONSO, Daniela. Desafios na sala de aula: dimensões possíveis para um planejamento flexível. *Diversa*, 7 dez. 2011. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/desafios-na-sala-de-aula-dimensoes-possiveis-para-um-planejamento-flexivel>.
- BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARCELOS, Diego. Diversa presencial: um curso de diálogos e inclusão. *Diversa*, 29 mar. 2019. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/diversa-presencial-um-curso-de-dialogos-e-inclusao>.
- BONETTI, Adriângela. O plano educacional individualizado (PEI) e o sistema escolar de avaliação classificatória. *Diversa*, 28 fev. 2012. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/o-plano-educacional-individualizado-pei-e-o-sistema-escolar-de-avaliacao-classificatoria>.
- BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Lei de Cotas. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm.
- BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*: protocolo facultativo à Con-

- venção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008; Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed. rev. e atual. Brasília: SDH, 2011.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2006.
- CONCEIÇÃO, Luiz Henrique de Paula.; GALERY, Augusto; MENDES, Rodrigo Hübner. O caso de Educação Física Inclusiva – Brasil. *Diversa*, 12 dez. 2013. Disponível em: <https://diversa.org.br/estudos-de-caso/o-caso-de-educacao-fisica-inclusiva-brasil>.
- CORAZZA, Sandra Mara. O que Deleuze quer da educação? *Revista Educação*, ano 2, n. 6, p. 16-27, 2008. Edição especial.
- DELEUZE, Gilles. *Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. São Paulo: Editora 34, 2001.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2000.
- DEWEY, John. *A arte como experiência*. São Paulo: Abril, 1974. (Coleção Os pensadores, XL).
- DEWEY, John. *Democracia e educação: capítulos essenciais*. São Paulo: Ática, 2007.
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION. *Princípios-chave para a promoção da qualidade na educação inclusiva: recomendações para a prática*. Odense, 2011.
- FÁVERO, Eugênia A. G.; PANTOJA, Luísa M. P.; MANTOAN, Maria Teresa E. *Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica*. Brasília: MEC; São Paulo: SEESP, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GONZALEZ, Tatiane. O caso da Universidade Federal do ABC – ABC Paulista. *Diversa*, 24 mar. 2015. Disponível em: <https://diversa.org.br/estudos-de-caso/o-caso-da-universidade-federal-do-abc-abc-paulista-sao-paulo-brasil>.
- GONZALEZ, Tatiane; MENDES, Rodrigo Hübner. O caso da Escola Donícia Maria da Costa – Florianópolis. *Diversa*, 7 nov. 2016. Disponível em: <https://diversa.org.br/estudos-de-caso/o-caso-da-escola-donicia-maria-da-costa-florianopolis-santa-catarina-brasil>.

- HEHIR, Thomas; KATZMAN, Lauren. *Effective inclusive schools: designing successful schoolwide programs*. San Francisco: Jossey-Bass, 2012.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- HENDERSON, Bill. *The blind advantage: how going blind made me a stronger principal and how including children with disabilities made our school better for everyone*. Cambridge: Harvard Education Press, 2011.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na escola: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1988.
- INSTITUTO ALANA. *O que a população brasileira pensa sobre educação inclusiva*. Pesquisa Datafolha. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://alana.org.br/pesquisa-datafolha-educacao-inclusiva>.
- ITALIA. Istituzione del Comune di Reggio Emilia. Scuole e Nidi d'Infanzia. *Bambini, arte, artisti: I linguaggi espressivi dei bambini, il linguaggio artistico di Alberto Burri*. Reggio Emilia, 2004.
- MACEDO, Lino de. *Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.
- MATURANA, Humberto. *De máquinas e seres vivos: autopoiese, organização do vivo*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- MENDES, Conrado Hübner. O caso do Colégio Estadual Coronel Pilar – Santa Maria. *Diversa*, 7 ago. 2014. Disponível em: <https://diversa.org.br/estudos-de-caso/o-caso-do-colegio-estadual-coronel-pilar-santa-maria-rio-grande-do-sul-brasil>.
- MENDES, Rodrigo Hübner. Escolas particulares são obrigadas a atender estudantes com deficiência? *Diversa*, 2 dez. 2015. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/escolas-particulares-obrigadas-atender-estudantes-com-deficiencia>.

- MENDES, Rodrigo Hübner; CAVALHERO, José; GITAHY, Ana Maria. *Artes visuais na educação inclusiva: metodologias e práticas do Instituto Rodrigo Mendes*. São Paulo: Petrópolis, 2010.
- MENDES, Rodrigo Hübner; MACEDO, Lino. O caso da Escola Clarisse Fecury – Rio Branco. *Diversa*, 30 set. 2011. Disponível em: <https://diversa.org.br/estudos-de-caso/o-caso-da-escola-clarisse-fecury-rio-branco-acre-brasil>.
- MEYER, Anne; ROSE, David H. *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria: ASCD, 2002.
- ONU. *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Guatemala: Organização das Nações Unidas, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm.
- ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf.
- REIMERS, Fernando M.; O'DONNELL, E. B. (ed.). *Fifteen letters on education in Singapore: reflections from a visit to Singapore in 2015 by a delegation of educators from Massachusetts*. Morrisville: Lulu Publishing, 2016.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. São Paulo: Artmed, 2008.
- UNESCO. *Declaração de Incheon – Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Incheon: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.
- UNESCO. *Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: Organiza-

ção das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por.

UNESCO. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Dakar: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>.

VENTURA, Luiz Alexandre Souza. Pesquisa comprova benefícios da educação inclusiva para todos os alunos. *Estadão*, 14 jan. 2020. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/pesquisa-comprova-beneficios-da-educacao-inclusiva-para-todos-os-alunos>.

WERNECK, Cláudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Agradecimentos

2S Inovações Tecnológicas
ABADHS
Abril Educação
Ação Educativa
Accenture
Adauto José Rosa
Ademar Bueno
Adriana Couto
Adriana Dias
Adriangela Bonetti
Alana
Aldrin Jonathan de Souza Santos
Alessandra dos Santos Branco
Alexandre Borges de Freitas
Alexandre Moreira Santos
Aline Cristina Pereira dos Santos
Aline van Langendonck
Aloysio Cravo
Amália Cristina Spinardi Thompson Motta
Amanda Tojal
Américo Marques
Ana Amélia Inoue
Ana Angélica Manhã
Ana Carolina Carvalho
Ana Catarina Parisi Pinheiro
Ana Clara Schneider
Ana Elisa Pereira Flaquer de Siqueira
Ana Luiza Brunetti
Ana Mae Barbosa
Ana Maria Caira Gitahy
Ana Maria Gold Mello
Ana Maria Levy Villela Igel
Ana Paula Brasileiro
Ana Paula Gimenes
Ana Lúcia Villela
André Brandão
André Luiz de Santos Freitas
André Villela Lomar
Andrea Santiago
Angélica Picceli
Anna Penido
Antonio Brasileiro
Antônio Gois
Antonio Peticov
Apamagis
Ápice Molduras
Arinda Maria de Moraes Sant
Armando Crisóstomo Ferrentini
Arnaldo Battaglini
Arno
Artela Telas
Artex
Artur Völker Cordeiro
Arturo Gamero
Arturo Minelli
Ashoka
AT&T
Atlas Schindler
Audima
Audisa Auditores Independentes
Augusto Dutra Galery
Avante
Balbo
Banco Toyota
Barça Foundation
Base2Edu
Bauducco
Beatriz Carvalho
Beatriz Lefèvre
Beatriz Vichessi
Bernardo Parnes
Betty Vaidergorn Feffer
BLG
Bolo & Cia
Bolsa de Valores Sociais
Bom Gelo
Bonijuris
Brazil Foundation
British Council
Bruna Maria da Silva Zanelato
Bruna Vasques Dias
Brunna de Sousa Leite
Bruno Miranda
Carla Cristina Santos Oliveira
Carlos Araújo
Carlos Barmak
Carlos Brito
Carlos Correia Santos
Carlos Vergara
Carolina Giglio Pavola
Carolina Ponte
Casa Flora
Castro e Silva Advogados
Cedac
CEERT
Celso Rizzo
Celso Viegas Portasio
Cenpec
Centro de Voluntariado SP
César Enéas
Christiana de Moraes e Silva
Cidade Escola Aprendiz
CIEDS
Cindy Martins de Oliveira
Cintia Renata Cabezas Buck
Citibank
Civi-co
Clara Kochen

Claudia Lopes da Silva
 Cláudia Rosana Kranz
 Claudia Werneck
 Cláudio Luiz Sendyk
 Cleuza Rodrigues Repulho
 Club Athletico Paulistano
 Clube Paineiras do Morumbi
 Colégio Visconde de Porto Seguro
 Collins Halabi
 Colucci Propaganda
 Cometa Marcas e Patentes
 Comitê Paralímpico Brasileiro
 Company Construtora
 Conceição Catalão
 Conibase
 Conrado Hübner Mendes
 Conviva Educação
 Coteminas
 Cotia Foods
 CreditOne
 Cristiana Mello Cerchiar
 Cristina Yuri Ito
 CTI
 Cynthia Faria
 Dalva B. Cortes
 Daniel Caldeira
 Daniel Cloretti Papa
 Daniel Sonder
 Daniela Maria Zuim
 Daniela Mazironi
 Daniela Roschel
 Daniela Zanelato
 Daniella Alonso
 Danilo Scatolini
 Daterra
 David Felipe Hastings
 David Rodrigues
 Denis Moreira da Costa
 Denis Salvador Morante
 Denise Lafaiete
 DentalCorp
 Departamento de Educação de São Roque (SP)
 Deutsche Bank
 Diego Henrique Oliveira Fonseca
 Diego Thimm Barcelos
 Dilza Telles de Menezes
 Doctor Clean
 Dora Camargos
 Doug Alvorçoado
 Doutores da Alegria
 DPaschoal
 Edimari Caldas
 Edinaldo Figueiredo Jr.
 Editora Mercury
 Editora Moderna
 Editora Peirópolis
 Editora Referência
 Edmundo Barbosa
 Eduarda Penido Dalla Vecchia
 Eduardo Brenner
 Eduardo de Almeida Prado
 Eduardo Define

Eduardo Haber
 Eduardo Junqueira Santos Pereira
 Eduardo Nascimento Oliveira
 EFAPE
 Elana Gomes Pereira Marincek
 Eleanor B. O'Donnell
 Eleonora Cypel
 Eli Ramos de Franca Tarjino
 Eliana Lúcia Ferreira
 Eliane de Fátima Cossetin
 Elisa Tomoko Nakashima
 Elisete Oliveira Santos Baruel
 Ely Miura
 Elza Leite de Moraes Andrade
 EMC
 Emiliano Augusto Moreira de Lima
 Eric Macchione Monteiro da Fonseca
 Erica Hirose
 Érica Pugliesi Rabecchi
 Erica Tsujiguchi
 Esdras Leal
 Espiral Interativa
 Esporte Clube Pinheiros
 Estúdio Preto e Branco
 Etienne Almeida
 Evandro Carlos Jardim
 Evellyn Maria Dias Geronimo
 Ewaldo Mario Russo
 Expand
 Faber Castell
 Fabiana Coube
 Fabiana Hübner Mendes Tichauer
 Fábio Adiron Ribeiro
 Fábio Colletti Barbosa
 Fabio Gallo Garcia
 Fabio Guilger
 Fabio Kanashiro
 Fábio Ohara Morita
 Fábio Ramos M. Siqueira
 Faça Parte
 Felipe Gombossy
 Felipe Senatore
 Femapack
 Fernanda Bertasso Figaro
 Fernanda Brambilla Higgins
 Fernanda Pedrosa de Paula
 Fernando Franco Piva
 Fernando Iunes
 Fernando M. Reimers
 Fernando Machado Mangarielo
 Fernando Ribas Chaddad
 Fernando Velázquez
 Fernão Bracher (em memória)
 Flávia Cintra Campillo
 Flávia Ocaranza
 Flavio César Maia Luz
 Flávio José Ensina
 Flores Online
 Florian Bartunek
 Folha de São Paulo
 Forma Editora
 Fórum Econômico Mundial

Francilene Alves Cavalcante
 Francisco José Rojo
 Franklin Oliveira Santos
 Frederico Körting de Ataíde
 Fundação Educar DPaschoal
 Fundação Getulio Vargas
 Fundação Gol de Letra
 Fundação Itaú Social
 Fundação Kellogg
 Fundação Lemann
 Fundação Mokiti Okada
 Fundação Roberto Marinho
 Fundação SM
 Fundação Victor Civita
 Fundação Volkswagen
 Gabriela Garcez de Paula Conceição Ikeda
 Garapa
 Gecy Klauck
 George Schulte
 GIFE
 Gisele Fujiura
 Gisele Ottoboni
 Gislaine Simionato Antoniate
 Giuseppe Maria Zamperlini
 Globo
 GPA
 Gregorio Contreras Sanches
 Gregório Gruber
 Grupo Comolatti
 Grupo Pão de Açúcar
 GTEC Videocomunicação
 Guilherme Define
 Guilherme Xavier Gomes Diniz
 Gustavo Inafuku
 Gustavo Kessler Ayres de Azevedo
 Gustavo Rosa
 H+K
 Hand Talk
 Hedging-Griffo
 Heloisa Salgado
 Höft
 Human Rights Watch
 Humanitas360
 IBM
 ICEP
 ICTS
 IDIS
 Ima do Brasil
 InPrima
 Instituto ACP
 Instituto Alpargatas
 Instituto Avisa Lá
 Instituto Ayrton Senna
 Instituto C&A
 Instituto Camargo Corrêa
 Instituto CSHG
 Instituto Estater
 Instituto Mara Gabrilli
 Instituto Natura
 Instituto Paradigma
 Instituto Península
 Instituto Singularidades
 Instituto Unibanco
 Instituto Votorantim
 InterCement
 Interrogação Filmes
 IQE
 Isabela Farias Moraes
 Itaú Cultural
 Itaú Unibanco
 J.P. Morgan
 Janine Rodrigues
 Jaya Design
 Jayme Ribeiro Serva Júnior
 Jeduca
 João Bravo Caldeira
 João Custódio Rodrigues
 Joelson Martins
 Joice de Avila Gitahy
 Jonathan Rosenthal
 Jorge Alberto Chasheidt
 Jorge Steinhilber
 José Alfonso Ballesterio-Álvarez
 José Artur de Oliveira Gomiero
 José Berenguer
 José Cavalhero Simon Junior
 José Leopoldo de Abreu Figueiredo
 José Luiz Egydio Setúbal
 José Mendes Filho
 José Roberto Jardim
 Josefa Regina Gomiero
 Josué Gomes da Silva
 Judith McKenzie
 Juliana Aparecida Lima
 Juliana Barica Righini
 Julio Gustavo Bacciotti Pinheiro
 Karen Workman
 Karina Prall
 Karina Schulze Blanck
 Katia Cibas
 Katia Fragoso
 Katia Gonçalves Mori
 Kátia Regina Xavier da Silva
 Copenhagen
 Kroton
 Lailla Micas
 Larissa Ibanhez
 Larissa Lopes
 Latam
 Laura Furtado de Andrade
 Leonardo Artur Freitas Bonetti
 Letícia Goulart Vitorino
 Leyla Piccini
 Liliane Garcez
 Lina Lilla Virano
 Lino de Macedo
 Luanda Bonadio
 Luca Vitale
 Lúcia Helena Santos
 Lucio Carvalho
 Luis Stuhlberger
 Luiz Antônio Alonso
 Luiz Augusto Citrangulo Assis
 Luiz Celso Rizzo

Luiz Fernando Figueiredo	Mercotrading
Luiz Henrique de Paula Conceição	Mesa e Cadeira
Luiza Russo	Michael Adalton Rosa
Luzia Mara Lima-Rodrigues	Michelangelo - Nova Irco
Macaca Filmes	Microsoft
Madia Associados	Milk Comunicação
Magdalena Pilar Colombo	Milton Hugo Cilly
Maj Anita de Blasiis	Milton Kochen
Manoel Ferraz Whitaker Salles	Milú Villela
Manuel Chicau	Ministério da Cultura
Mara Gabrielli	Ministério da Educação
Marcela de Castro Reis	Ministério Público Federal
Marcello Benevides	Movimento Down
Marcello Nicolato	Mozart Neves Ramos
Marcelo Müller de Barros	MudaLab
Marcelo Pinto Guimarães	Museu da Pessoa
Márcia Brito	Museu de Arte de São Paulo
Márcia Carvalho	Museu de Arte Moderna
Márcia Honora	Museu do Futebol
Marcia Regina Zemella Luccas	Nadia Santos Oliveira
Márcio Fernandes Gabrielli	Nadja Fialho
Marcos Abrahão	Naná de Freitas
Marco Forte	Nana Navarro
Marcos Weiss Bliacheris	Narang
Maria Cecília do Valle Pereira	Natura
Maria Cecilia Pimentel	Nelson Baptista Filho
Maria Célia Toledo Cruz	Nelson José de Barros
Maria Claudia Flora	NL Empreendimentos
Maria de Fátima Albuquerque	Nodal
Maria de Lourdes de Moraes Pezzuol	Noemia Batista
Maria Helena Barros	Norimar Maria Piccoli Labate
Maria José Borsani	Nova Escola
Maria Ligia de Castro e Carrijo Monteiro	Oficina Gráfica
Maria Lucia Meirelles Reis	Oficina Municipal
Maria Pilar Lacerda	Ogra
Maria Regina Araújo	OGW
Maria Regina Vianna Pannuti	Oi Futuro
Maria Teresa Eglér Mantoan	Orlando Facioli
Maria Tereza Jugman	Os Raposas e a Uva
Mariana Queen Ifeyinwaeze Nwabasili	Oscar Colucci
Marie-Claire Sekkel	Osmar Elias Zogbi
Marie Clapot	Otacília Baeta
Marília Costa Dias	Otoniel Batista da Silva
Marina Rebuzzi	OZ
Marina's Buffet	Paola Gentile
Mário Fleck	Para Todos
Mario Margonari Nunes Pitta	Passarelli Consultores
Marisa de Oliveira Costa	Patrícia Albuquerque
Marizete Almeida Müller	Patrícia da Cunha Tavares
Mark Luther	Patrícia de Brito
Marlene Mitsuko Veda	Patrícia Henna
Marly Netto Peres	Patricia Moraes
Marta Gil	Patricia Sargaço
Matera Systems	Patrick C. Morin
Matts Filho, Veiga Filho, Marrey Jr. e Quiroga	Paula Castrillo
Advogados	Paula Haddad
Maurício Escobar	Paulo Bareta
Maurício Garcia	Paulo Barreto
Maurício Mlynarz	Paulo César de Queiroz Faria
Maurício Moreira	Paulo Lopes
Maurício Piza	Paulo Pitombo
Meira Fernandes Contabilidade	Paulo Portella Filho

Pedro Camargo
 Pedro Henrique R. Bilieri
 Pedro Mendes da Rocha
 Pedro Varela
 Pincéis Tigre
 Pino Marco di Segni
 Pizzaria Mercatto
 Planeta Educação
 Porcelana Schmidt
 Porcelana Teixeira
 Porto de Cultura
 Postscript
 Pozzani
 Priscila Cruz
 Priscila Fatima e Silva
 Produtos Alimentícios Orl AS
 Pró-vida
 Publica
 PZM Consult
 Rafael Bittencourt
 Raimo Benedetti
 Raquel Casamira Marques
 Raquel Correa Oliveira
 Raquel Paganelli Antun
 Rede Pitágoras
 Regina Carmona
 Regina Maria Hübner
 Regina Mercúrio
 Regina Scarpa
 Regina Vidigal Guarita
 Renata Farhat Borges
 Renata Ribak
 Renata Sant'Anna de Godoy Pereira
 Renato Rodrigues
 Renato Soares Andrade Dias
 Requite
 Revista Bravo
 Ricardo Falzetta
 Ricardo Rizek
 Ricardo Santos
 Ricardo Villela Marino
 Ritz Festas
 Robert Wong
 Roberto Buckazi Piccin
 Roberto Figueiredo Rocha
 Roberto Quiroga Mosquera
 Roberto Vajda de Faria Feres
 Roberto Viana do Rego Barros
 Rodnei Cesar
 Rodrigo Berbert
 Romeu Kazumi Sasaki
 Romeu Milani
 Ronald Bryan Salem
 Rosana Oliveira Braz
 Rosanna Claudia Bendinelli
 Roselaine Oliveira Braz
 Rosemar Judith Piccoli
 Rosemeire M. Castro
 Rúbia Guimarães Piancastelli
 Ruella Bistrot / Bar D´Hôtel
 Rute Leal
 Ruth Eugênia Cidade
 Sabrina Parlatore
 Samuel Adiron Ribeiro
 Sandra Paula da Silva Batistão
 Secretaria Municipal de Educação de Apiaí (SP)
 Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (MG)
 Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (MT)
 Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (CE)
 Secretaria Municipal de Educação de Guajará-Mirim (RO)
 Secretaria Municipal de Educação de Ijaci (MG)
 Secretaria Municipal de Educação de Itaóca (SP)
 Secretaria Municipal de Educação de Manaus (AM)
 Secretaria Municipal de Educação de Natal (RN)
 Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto (MG)
 Secretaria Municipal de Educação de Santo André (SP)
 Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Lazer de Santana do Paraíso (MG)
 Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
 Secretaria de Educação de Alagoa Nova (PB)
 Secretaria de Educação de Ingá (PB)
 Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo (SP)
 Secretaria de Educação de Taubaté (SP)
 Secretaria de Educação do Município de Guarabira (PB)
 Secretaria de Educação do Recife (PE)
 Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco
 Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
 Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DF)
 Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SP)
 Secretaria Municipal da Educação de Cabo de Santo Agostinho (PE)
 Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (PR)
 Secretaria Municipal da Educação de Ferraz de Vasconcelos (SP)
 Secretaria Municipal da Educação de Santa Branca (SP)
 Secretaria Municipal da Educação do Salvador (BA)
 Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida (SP)
 Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e Esporte de Porto Alegre (RS)
 Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Nova Odessa (SP)

Secretaria Municipal de Educação de São Miguel dos Campos (AL)	Sonia Maria dos Santos Diniz Bernardini
Secretaria Municipal de Educação de Alagoa Nova (PB)	Sonia Maria Fraga Moya
Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo (RJ)	Sônia Maria Hübner Mendes
Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (MG)	Sônia Maria Rodrigues
Secretaria Municipal de Educação de Brumado (BA)	Sonia Oliveira
Secretaria Municipal de Educação de Caieiras (SP)	Suiá Ferlauto
Secretaria Municipal de Educação de Cajati (SP)	Sylvio P. Castro
Secretaria Municipal de Educação de Cezarina (GO)	Tabata Jordanna de Paula
Secretaria Municipal de Educação de Cotia (SP)	Tamara Czeresnia
Secretaria Municipal de Educação de Cruzeiro (SP)	Tata Consultancy
Secretaria Municipal de Educação de Cubatão (SP)	Tatiana Milani Ferrentini
Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SC)	Tatiana Passos Zylberberg
Secretaria Municipal de Educação de Ibiúna (SP)	Tatiane Ganeo
Secretaria Municipal de Educação de Ipatinga (MG)	Tatiane Gonzalez Leite da Silva
Secretaria Municipal de Educação de Jacareí (SP)	TEDx
Secretaria Municipal de Educação de Maceió (AL)	Teresa Cristina Bracher
Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes (SP)	Teutly Correia Neto
Secretaria Municipal de Educação de Peruíbe (SP)	Thiago Gonçalves Rocha
Secretaria Municipal de Educação de Poá (SP)	Tiê Gasparinetti Biral
Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (RS)	Tilibra
Secretaria Municipal de Educação de Santos (SP)	Tobias Stingelin
Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul (SP)	Todos pela Educação
Secretaria Municipal de Educação de São Luís (MA)	Trip
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SP)	TV Globo
Secretaria Municipal de Educação de Suzano (SP)	Unesco
Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (RJ)	Unibes Cultural
Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém (PA)	Unicef
Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação de Itaquaquecetuba (SP)	Unilever
Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte de Conde (PB)	Unodc
Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte, Lazer e Turismo de Mogeiro (PB)	UOL Ecoa
Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esportes e Lazer de Campo Formoso (BA)	Valmiro Eugenio Silva
Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura de Nova Santa Rita (RS)	Valquiria Morais
Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Bodoquena (MS)	Vanessa Yumi Fujinaga Souto
Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Guarujá (SP)	Vânia Santiago
Secretaria Municipal de Inovação e Tecnologia (SP)	Vera Fagundes Meneses
Secretaria Municipal de Pedro Leopoldo (MG)	Vera Lúcia dos Santos Diniz
Secretaria Municipal de Relações Institucionais de Porto Alegre (RS)	Vereda Educação
Selma Maria Kuasne	Verônica Etchberry
Serasa Experian	Verquímica
SESC	Vila Nova Água
Silvana Drago	Vinheria Percussi
Sílvia Ester Orrú	Vinicius Alt Fausto
Silvia S. Carramaschi	Vinicius Coube (em memória)
Solange Reis Caminoto	Virgínia Gonçalves de Oliveira
Somos Educação	Virgínia Romano
	Vitae
	Vitoria Freiria Arguejo
	Vivo
	Walmart
	Walter Tichauer
	Wanya Leite
	Wellington Nogueira
	Wellington Rafael Soares Silva
	WPV
	Ynaia de Paula Souza Barros
	Yuriko Matsuyama
	Zenildo Romeu
	Zipper Galeria

COORDENAÇÃO



A inclusão escolar atingiu um patamar histórico no Brasil. Mais de 90% dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na educação básica estudam em salas de aula inclusivas. A estatística é notável, mesmo para padrões internacionais. Além disso, vivemos um contexto peculiar. Ao mesmo tempo que a maioria da população avalia que a escola melhora quando inclui estudantes com deficiência, os professores apontam que um dos principais desafios é a baixa formação sobre o tema. Nesse sentido, compartilhar experiências exemplares de educação inclusiva é uma das estratégias para suprir a demanda por conhecimento manifestada pelos educadores e amadurecer a importante discussão sobre o convívio entre as diferenças. Essas são algumas das ambições assumidas por este livro.

RODRIGO HÜBNER MENDES

ISBN 978-85-63489-48-7



9 788563 489487