GESTÃO ESCOLAR PARA EQUIDADE: **EDUCAÇÃO INCLUSIVA** 2016

INSTITUTO UNIBANCO

INSTITUTO RODRIGO MENDES

REALIZAÇÃO

INSTITUTO RODRIGO MENDES

Superintendência
Rodrigo Hübner Mendes

Coordenação de desenvolvimento institucional
Maria de Fátima Almeida e Albuquerque

Coordenação administrativa e financeira
Jóice de Avila Gitahy

Coordenação de comunicação
Rúbia Piancastelli

Coordenação do programa de formação
Luiz Henrique de Paula Conceição

Coordenação Diversa
Aline Cristina Pereira dos Santos

INSTITUTO UNIBANCO

CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO
Presidente
Pedro Moreira Salles

Vice-Presidente
Pedro Sampaio Malan

Conselheiros
Antonio Matias
Claudia Costin
Cláudio de Moura Castro
Cláudio Luiz da Silva Haddad
Marcos de Barros Lisboa
Ricardo Paes de Barros
Rodolfo Villela Marino
Tomas Tomislav Antonin Zinner

DIRETORIA EXECUTIVA
Claudio José C. Arromatte
Cristina Cestari
Fernando Marsella Chacon Ruiz
Jânio Gomes
Leila Cristiane B. B. de Melo
Marcelo Luis Orticelli

Superintendência executiva
Ricardo Henriques

Administração e tecnologia
Fábio Santiago

Desenvolvimento de soluções
Alexsandro Nascimento dos Santos

Gestão do conhecimento
Mirela de Carvalho

Implementação de projetos
Maria Julia Azevedo Gouveia

Planejamento, articulação e comunicação
Tiago Borba

PUBLICAÇÃO
Coordenação de articulação institucional
Andrea Martini Pineda
Raíza Alves Sá Siqueira
Thiago dos Santos Juremeira

Coordenação de comunicação
Cristina Fernandes de Souza
Izabela Moi

SUMÁRIO

04 INTRODUÇÃO

Diversidade, qualidade e equidade – apresentação do seminário Gestão Escolar para Equidade: Educação Inclusiva

06 DEBATE

Debatedores
Perfil dos participantes

08
Rodrigo Hübner Mendes
A sociedade que queremos

14
Cleuza Rodrigues Repulho
Fazemos inclusão, de fato?

18
Ricardo Henriques
Agenda necessária

22
Braz Rodrigues Nogueira
Opção pelos oprimidos

25 DIÁLOGO INCLUSIVO

Perguntas e respostas sobre: gestão democrática, gestão para equidade, escolas inclusivas, invisibilidade e projetos político-pedagógicos

29 CAMINHO PELA FRENTE

Desafios e os próximos passos em direção a uma educação inclusiva e à equidade

32 GLOSSÁRIO

DIVERSIDADE, QUALIDADE E EQUIDADE

EDUCAÇÃO INCLUSIVA TEM AVANÇOS NO PAÍS, MAS CENÁRIO APRESENTA DESAFIOS A SEREM SUPERADOS

Olhares específicos para a inclusão de todos. Direito à igualdade com respeito às diferenças. Esses foram caminhos apontados no Seminário Gestão Escolar para Equidade: Educação Inclusiva, realizado em agosto de 2016 no Itaú Cultural, em São Paulo.

Com ênfase no ensino médio, o evento reuniu os superintendentes do Instituto Rodrigo Mendes, Rodrigo Hübner Mendes, e do Instituto Unibanco, Ricardo Henriques, a especialista em educação pública Cleuza Repulho e o educador Braz Nogueira, responsável pela Diretoria Regional de Educação (DRE) Ipiranga, em São Paulo.

"Trouxemos quatro pessoas com trajetórias muito importantes, mas não necessariamente paralelas. Pelo contrário, a ideia é trazer uma diversidade de olhares", conta Luiz Henrique P. Conceição, coordenador de Formação do Instituto Rodrigo Mendes e mediador do encontro.

O ponto de partida é a provocação feita pelo mediador, a partir de dois livros da jornalista Claudia Werneck. "Um deles é *Quem cabe no seu todos?*, uma reflexão que podemos remontar, inclusive, ao início da ideia de democracia. Precisamos incluir e ter olhares específicos para conseguir, efetivamente, trazer todas as pessoas para dentro do convívio escolar", diz. O segundo título é *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. "A reflexão é que a gente não está trabalhando a partir de uma lógica de benemerência, nem de qualquer coisa do gênero, mas a partir de uma lógica de direitos humanos, que também é um ponto comum dos nossos quatro palestrantes", explica Luiz.

EXEMPLO DE INCLUSÃO

Após a abertura do seminário, foi exibido um documentário que mostra a história de Renata Basso, estudante com síndrome de Down que se formou no ensino médio, na cidade gaúcha de Santa Maria. Realizado pelo Instituto Rodrigo Mendes, pelo Instituto Alana e pela produtora Maria Farinha Filmes, o filme[1] reúne depoimentos dos agentes que tornaram a trajetória escolar de Renata possível: o então secretário estadual de Educação, a diretora, professores e profissionais do **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**, colegas de turma e familiares. Esse mosaico permite entender as condições que culminaram com a formatura de Renata no Colégio Estadual Coronel Pilar, onde a estudante concluiu o ensino médio. Na época em que o documentário foi realizado, o colégio atendia 1.042 alunos, dos quais 67 tinham algum tipo de deficiência.

1 A produção do documentário contou com o apoio do Instituto Unibanco e do Itaú BBA.

DEBATEDORES

Rodrigo Hübner Mendes

Superintendente do Instituto Rodrigo Mendes

Formado em Administração de Empresas e mestre em Gestão da Diversidade Humana pela Fundação Getulio Vargas, onde atua como professor. Foi aluno do curso de Liderança e Políticas Públicas para o século XXI na Kennedy School of Government – Harvard. Iniciou sua carreira em 1998 como consultor na Accenture e, desde 2004, dirige o Instituto Rodrigo Mendes, fundado por ele em 1994. É membro do Young Global Leaders (World Economic Forum) e empreendedor social Ashoka. Atualmente integra o conselho de várias organizações brasileiras e realiza pesquisas e publica textos sobre diversidade e educação inclusiva.

Ricardo Henriques

Superintendente executivo do Instituto Unibanco

Com vasta atuação na esfera pública, ocupou cargos de secretário Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (2004-2007), secretário executivo do Ministério da Assistência e Promoção Social (2003-2004) e secretário de Assistência Social e Direitos Humanos do Estado do Rio de Janeiro (2010-2011). Atuou como assessor no Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), presidente do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Rio de Janeiro (CEDCA-RJ) e presidente da Rede Latino Americana de Vice-Ministros para a Redução da Pobreza e Proteção Social, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Realiza pesquisas e publicações na área de economia social.

“Trouxemos quatro pessoas com trajetórias importantes, mas não necessariamente paralelas. A ideia é trazer uma diversidade de olhares”

Luiz Henrique P. Conceição, mediador do seminário

Cleuza Rodrigues Repulho
Especialista em educação pública

Pedagoga com especialização em Orientação Educacional e mestra em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, foi presidenta da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), membro do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (CTC-EB) na Capes e do Comitê Diretivo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e do Fórum Nacional de Educação (FNE). Foi secretária municipal de Educação em Santo André e em São Bernardo do Campo.

Braz Rodrigues Nogueira
Diretor Regional de Educação Ipiranga – São Paulo

Com formação em Filosofia, História, Pedagogia e especialização em Educação Comunitária, Braz vem atuando em diversas esferas sob os princípios da gestão participativa e a construção da cultura de paz. Foi professor de escolas públicas municipais, estaduais e particulares, com destaque para as transformações que realizou na Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles, em São Paulo.

A SOCIEDADE QUE QUEREMOS

SUPERINTENDENTE DO INSTITUTO RODRIGO MENDES DESCONSTRÓI CONTRAPOSIÇÃO ENTRE MERITOCRACIA E CIDADANIA

"Pensemos numa escola que acolhe todos e, ao mesmo tempo, persegue altas expectativas para cada um"

Em visitas a escolas de várias regiões do Brasil e de outros países, Rodrigo Hübner Mendes tem constatado a existência de uma aparente dicotomia entre duas vertentes: uma defensora da meritocracia e do desenvolvimento de competências cognitivas voltadas às demandas tradicionais do mercado de trabalho; outra comprometida com a igualdade de direitos, pautada pelo desenvolvimento de competências socioemocionais e a construção de uma sociedade inclusiva. É como se houvesse uma tensão binária entre a educação para o mercado e a educação para a cidadania.

Para Mendes, essa aparente dicotomia é resultado de uma falta de visão. "Seja qual for a nossa orientação política e ideológica, todos somos conscientes da abrangência, da amplitude de demandas que nos impactam todos os dias. Somos chamados a planejar, a calcular, a estruturar e, ao mesmo tempo, somos convocados a ponderar, a tolerar, a respeitar e a ceder", observa.

Ao comentar o documentário que mostra a conclusão de curso da estudante Renata Basso, o superintendente do IRM considera que esse caso se concretizou graças a uma conjunção de fatores. A começar pelo cumprimento da **legislação** que obriga as escolas a aceitar matrícula de qualquer pessoa, inclusive

as com deficiência. "O filme mostra o depoimento do então secretário estadual de Educação, expressando essa clareza e esse olhar da secretaria para uma escola que acolhe todos", observa.

A presença de uma professora do AEE também contribuiu de forma efetiva para a trajetória da aluna. "A equipe pedagógica se esforça para desenvolver estratégias que garantam que a Renata tenha acesso aos conteúdos. Para isso, existia na época uma professora do AEE cujo papel era apoiar os educadores e os próprios estudantes com ações voltadas à eliminação de barreiras", relata. Mendes acrescenta que a participação da família, ao reivindicar direitos, foi outro fator fundamental nesse processo. "Fica clara essa atitude, especialmente da irmã, de acompanhar e conversar com os professores exigindo que a Renata tivesse as mesmas atividades e as mesmas oportunidades. Em outro aspecto, era delegada à própria Renata a necessidade de ela se impor, de se colocar como parte daquele conjunto de estudantes e também exigir o seu espaço, seja qual fosse a atividade."

"Os conteúdos são tratados de forma fragmentada e, muitas vezes, não dialogam com a vida cotidiana do aluno"

O superintendente ressalta que o documentário acabou se configurando como um ótimo instrumento de reflexão sobre o atual modelo do ensino médio brasileiro. "Nesse modelo, os conteúdos são tratados de forma fragmentada e, muitas vezes, não dialogam com a vida cotidiana do aluno. O objetivo central passa a ser a transmissão exaustiva de pacotes prontos, em vez da exploração do potencial singular de cada estudante. Aqueles que não se enquadram no padrão estabelecido são excluídos, deixados de lado. Com isso, a escola torna-se uma preparação para o vestibular e não para a vida", analisa.

A partir dessa observação, o palestrante indica uma direção para uma escola inclusiva condizente com a reformulação do **ensino médio**. "Proponho que pensemos numa escola que acolhe todos e, ao mesmo tempo, persegue altas expectativas para cada um. Uma escola que iguala oportunidades, no sentido de garantir direitos, e, ao mesmo tempo, diversifica, diferencia estratégias, ciente de que cada um aprende de maneira particular", diz.

Para tratar da questão das expectativas, Mendes cita um encontro que teve com Bill Henderson, responsável por transformar uma **escola de Boston em referência em educação inclusiva** nos Estados Unidos. O educador norte-americano defende a ideia de que o respeito às diferenças não deve servir de desculpa para que não se promova a inclusão com altas expectativas. "Para que isso seja possível, é importante esclarecer que essas altas expectativas devem ser personalizadas, móveis, constantemente revisadas. Senão, estaremos desperdiçando talentos, seja porque a barra está muito alta ou porque está muito baixa. Então, a aposta em expectativas customizadas, individualizadas, é imprescindível para que possamos ter esse tipo de olhar para a escola", explica.

No que se refere ao cotidiano das escolas, Mendes destaca o conceito de **Desenho Universal**, concebido na década de 1960 por arquitetos em busca de projetos, instalações, espaços que pudessem ser frequentados pelo maior número possível de pessoas, sem a necessidade de adaptações. Da arquitetura, esse con-

> *"Não pode haver a pretensão de ensinar a todos os estudantes de sala inclusiva utilizando exatamente os mesmos materiais curriculares e estratégias instrucionais. Em nossa escola, uma abordagem única nunca foi uma opção"*
>
> Bill Henderson, sobre conceito de escola inclusiva

ceito se expandiu para outras áreas do conhecimento. "Na educação, o Desenho Universal para a aprendizagem surgiu com o objetivo de ampliar o acesso à aprendizagem por meio da redução de barreiras físicas, cognitivas, intelectuais e organizacionais", diz.

Com base nos autores David Rose e Anne Meyer, o palestrante explica os três princípios do Desenho Universal no campo da educação:

– **Múltiplos meios de representação:** "Um conteúdo curricular deve ser abordado a partir de múltiplos formatos. Estamos falando do conteúdo, ou seja, 'o quê' deve ser aprendido."

Clique e veja um exemplo de parceria entre escola inclusiva e instituição especializada.

– **Múltiplos meios de ação e expressão:** "Trata-se das estratégias pedagógicas, de como explorar aquele conteúdo. A ideia é diversificar na ação, na prática, no ambiente de ensino e aprendizagem."

– **Múltiplos meios de envolvimento:** "Isso se dá no sentido da relação estabelecida entre o educando e o conteúdo curricular. Tem a ver até com a relação afetiva que um estudante pode estabelecer com um determinado conteúdo."

A partir de pesquisas feitas pelo IRM, Mendes alerta os gestores da rede pública sobre a necessidade de as equipes técnicas das secretarias de Educação dominarem a **legislação vigente**. "Muitas das secretarias que visitamos deixam de explorar recursos disponíveis, específicos para a transformação da escola, para a formação de educadores, para a **acessibilidade**, por desconhecimento. E esses recursos são devolvidos para os cofres públicos", diz.

O trabalho intersetorial, entre secretarias, é outro fator observado em casos bem-sucedidos, segundo Mendes. "Em várias das experiências que investigamos, consideradas consistentes, a secretaria de Educação desenvolve parcerias com a assistência social, o transporte, a saúde etc., buscando viabilizar o endereçamento da ampla gama de assuntos que estão ao redor da ideia de uma escola inclusiva", conta. Cita o exemplo do programa Saúde na Escola, promovido pelo governo do **Acre** por meio de uma parceria entre as secretarias de Educação e de Saúde. "Uma equipe de médicos visitava a rede de escolas e isso gerava uma série de benefícios, como a rapidez na definição de um diagnóstico, nos casos de alunos com deficiência, e nos encaminhamentos aos serviços clínicos da cidade."

Também visando à sinergia, Mendes defende que o AEE seja oferecido como um complemento, e não como um substitutivo à escolarização na escola comum. "Esses dois serviços devem caminhar juntos e devem se apoiar", preconiza.

> *"Por desconhecimento, muitas secretarias deixam de explorar recursos disponíveis, que acabam devolvidos aos cofres públicos"*

Para os gestores das escolas, ele destaca a necessidade de encarar a valorização das diferenças como um elemento da cultura organizacional da instituição de ensino. "É preciso, a todo momento, trazer esse assunto à tona – seja nos espaços físicos, seja nos artefatos, seja no discurso – para que vá se transformando em parte de uma imagem compartilhada pela comunidade escolar." Isso inclui os **Projetos Político-Pedagógicos [PPPs]**, que, segundo ele, precisam ser frequentemente revisitados. "Esse documento deve abordar a questão do respeito às diferenças em todos os seus capítulos, trazer esse assunto de forma transversal", recomenda.

Ter foco no planejamento é outro elemento apontado como decisivo nos casos exitosos. "Três das escolas que selecionamos como boas práticas tinham, no seu dia a dia, horários especificamente dedicados ao planejamento pedagógico, envolvendo os professores da sala de aula comum e os professores do AEE. Esse contato contínuo cria condições para que a equipe reflita sobre as barreiras existentes e elabore estratégias que dialoguem com as singularidades de cada estudante. Acaba sendo, também, um espaço de compartilhamento de angústias e de construção coletiva de novas práticas", explica.

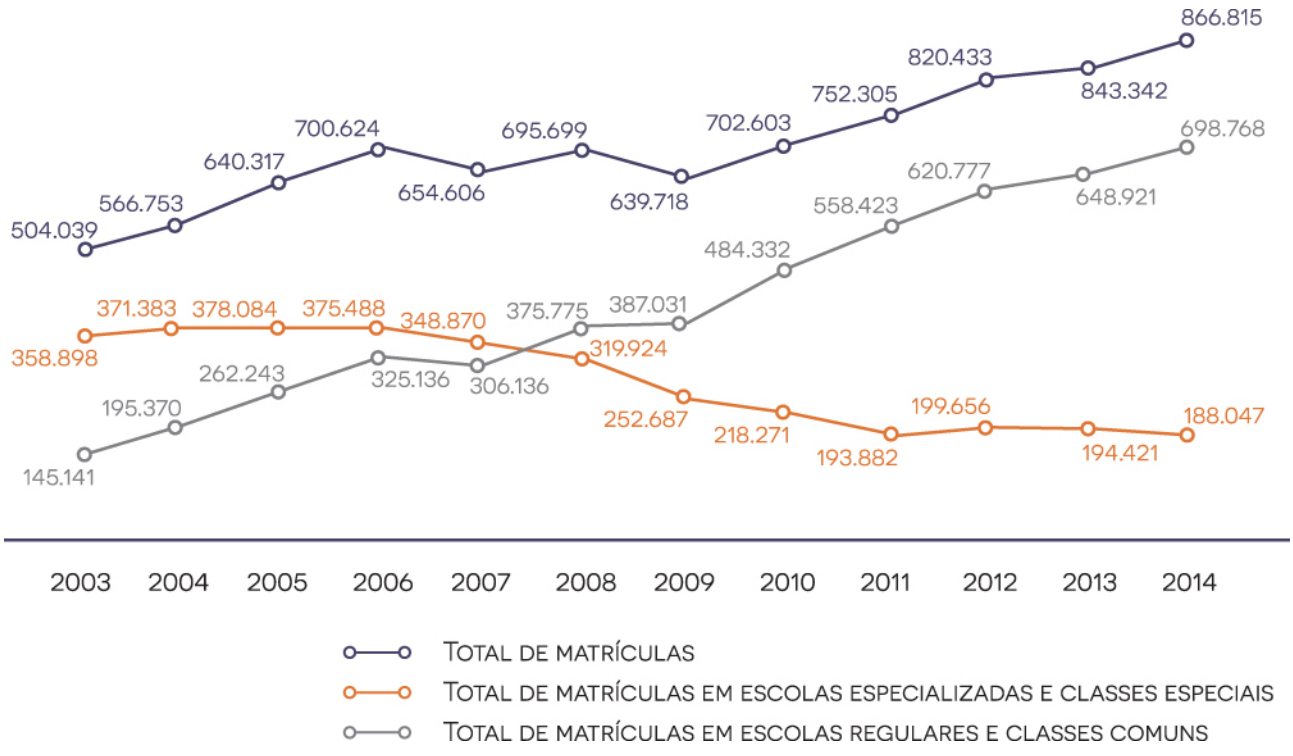
Apesar de os desafios da educação inclusiva ainda serem imensos, Mendes chama a atenção para estatísticas que evidenciam um significativo avanço do Brasil nos últimos anos. De 2003 a 2014, o crescimento do total de matrículas na educação especial foi de quase 80%. "Eram cerca de 500 mil no início do período e chegaram a quase 900 mil matrículas em 2014. O mais interessante é uma inversão em relação à predominância do tipo de ambiente. No começo do período aqui tratado, a maioria dessas matrículas estava em ambientes segregados, em escolas especiais ou classes especiais. Agora, olhando para os anos mais recentes, temos 80% em salas de aula comuns. É uma enorme conquista", aponta.

Apesar desse quadro, ainda há gargalos. No ensino médio, o nível de evasão segue elevado e isso se reflete também no público-alvo da educação especial. "Sendo conservador, estou usando uma estatística da Organização Mundial da Saúde, temos 15% da população com alguma deficiência. Hoje, no ensino médio brasileiro, somente 0,68%[1] das matrículas é ocupada por pessoas desse segmento social. Precisamos mudar esse cenário", diz.

Como conclusão, Mendes reforçou a mensagem de que não se trata de escolher entre competitividade e cidadania, meritocracia e tolerância, competências cognitivas e socioemocionais. Segundo ele, é necessário haver "uma visão mais ambiciosa de sociedade e uma visão mais ambiciosa de educação".

1 Segundo o Censo Escolar de 2014, o total de matrículas de alunos com deficiência no ensino médio (público e privado) no Brasil é de 56.563, representando 0,68% do total de 8.300.189.

MATRÍCULA DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL



O REAL SIGNIFICADO DA INCLUSÃO

A educação inclusiva pode ser entendida como uma concepção de ensino contemporânea que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. Ela pressupõe o reconhecimento da diferença como um valor e o direito de cada um ser como é, contemplando, assim, a vasta gama de diferenças étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero inerentes aos seres humanos. Implica a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção. Para ler mais sobre o tema, a plataforma DIVERSA reúne artigos, relatos de experiências e outros conteúdos, dentre eles, um **histórico sobre a educação inclusiva e suas principais dimensões**.

FAZEMOS INCLUSÃO, DE FATO?

ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO PÚBLICA AFIRMA QUE AINDA EXISTEM VÁRIAS PRÁTICAS QUE DIFICULTAM A BUSCA PELA EQUIDADE

Na busca de uma escola de qualidade que seja para todos, não é possível fazer inclusão sem vontade política. Esse é o ponto de vista defendido por Cleuza Repulho, especialista em educação pública. "Não há outra forma de fazer inclusão se ela não estiver atrelada à **política pública**. E essa decisão não é só de política partidária, é uma decisão de política de governo que estabelece um começo, um meio e um fim para garantir a inclusão", diz.

Ex-secretária municipal de Educação em Santo André e em São Bernardo do Campo, cidades do ABC Paulista, Cleuza diz que esse esforço envolve também as equipes gestoras das escolas. "A minha experiência em duas gestões – sete anos numa cidade e seis anos e meio na outra – me mostra que sem a vontade dos gestores locais, das equipes da diretora da escola, da coordenação pedagógica e dos professores não existe inclusão."

Cita o caso que, num mesmo bairro, escolas incluíam 60 crianças e outras não incluíam nenhuma. Essa recusa, conta, não se dava de maneira explícita, mas colocando empecilhos ao acesso, por exemplo, ao sugerir a procura de outra instituição de ensino supostamente detentora de melhores condições. "Isso a gente vê no dia a dia não só das escolas privadas, mas em muitas escolas públicas, que têm, por lei, a garantia do direito à vaga", diz.

"NÃO HÁ OUTRA FORMA DE FAZER INCLUSÃO SE ELA NÃO ESTIVER ATRELADA À POLÍTICA PÚBLICA"

Conheça outras práticas inclusivas na Educação de Jovens e Adultos.

Ex-presidenta da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), ela chama a atenção para escolas que desestimulam o comparecimento de pessoas com deficiência às avaliações para não correrem o risco de terem suas notas rebaixadas. "Existem inúmeras cidades e estados que pedem para as crianças e jovens com deficiência não comparecerem no dia da Prova Brasil, não comparecerem no dia da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), não comparecerem ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e a gente continua não fazendo inclusão", afirma.

A educadora conta que muitas instituições olham para a questão da inclusão como se se tratasse apenas de promover o convívio de alunos com deficiência com outras pessoas. "Se nós estivéssemos na escola só para socializar – que é muito do discurso das pessoas que dizem que trabalham com inclusão e, de fato, não incluem –, não precisava de escola, podia ser praça, sai mais barato, dá menos trabalho e o vereador pega menos no pé", argumenta.

As falhas no processo de inclusão, na visão de Cleuza, sobrecarregam a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), que acaba sendo o destino dos alunos com deficiência. "Os meninos ficam na escola, não aprendem, os anos vão passando, eles continuam não aprendendo, e a solução é mandar todo mundo para EJA. O perfil mudou, não é mais para jovens e adultos que não tiveram a oportunidade, mas, sobretudo, a lotação das turmas com alunos com deficiência, que não tiveram garantida a questão da equidade", observa.

Para Cleuza, nenhum desafio no Brasil hoje é maior do que o da equidade. Ela enfatiza que é preciso ficar alerta para essa questão, sob pena de colocar em risco a execução do **Plano Nacional de Educação (PNE)**, que levou quatro anos para ser aprovado. "E uma das maiores discussões foi a questão da inclusão e a questão da equidade, e, quanto mais o tempo passa, mais longe do respeito a essa diversidade nós estamos. Nós nunca tivemos um Congresso Nacional tão reacionário e tão contra a diversidade como o de agora", diz.

"O DIA EM QUE A GENTE, NESTE PAÍS, NÃO PRECISAR FAZER SEMINÁRIO SOBRE INCLUSÃO É SINAL DE QUE A GENTE AVANÇOU"

A formação inicial é outra lacuna apontada pela educadora, com a falta de capacitação de professores para lidar com as crianças com deficiência que chegam à sala de aula. "A gente sabe [os pensadores da pedagogia Lev] Vygotsky e [Henri] Wallon e não sabe lidar com uma criança com síndrome de Down. Na creche, a gente tem que incluir os bebês e a saúde nem sempre colabora como a gente gostaria." O trabalho multidisciplinar, segundo ela, é outra demanda a ser equacionada. "Que saúde, educação e assistência social possam garantir não só a questão da inclusão, mas todas as políticas públicas, para não jogar na escola todo o peso da responsabilidade da solução das mazelas que a gente vive neste país. Porque são tantas as atribuições que foram passadas para a escola que, em algum momento, os meninos precisam aprender português e matemática também", diz.

A qualidade na sala de aula é outro aspecto para garantir o aprendizado. "Efetivamente, quando você tem o número de alunos adequado, pode incluir crianças, jovens e adultos", observa. Ela cita outras medidas que precisam ser tomadas para garantir a inclusão, como disponibilização de profissionais para viabilizar esse processo, destinação de recursos por parte do Ministério da Educação ao Atendimento de Educação Especial e construção de escolas acessíveis.

Você sabe o que são escolas acessíveis? Conheça práticas e dicas sobre acessibilidade arquitetônica na escola.

INTEGRAÇÃO X SEGREGAÇÃO

O modelo da integração é baseado na busca pela "normalização". O foco da mudança está no sujeito, que deve se adaptar à escola. Nesse modelo, nega-se a questão da diferença. O aluno com deficiência é inserido no contexto escolar sem que suas características ou necessidades sejam levadas em conta. Em uma perspectiva histórico-cronológica, na maioria dos países a integração precede a educação inclusiva no que diz respeito às políticas e às práticas. Apesar de comumente confundidos, os termos integração e inclusão partem de um conjunto completamente diferente de pressupostos. Ao contrário da inclusão, a integração admite exceções, uma vez que é baseada em padrões, requisitos, condições. A educação inclusiva é incondicional. Ela pressupõe o reconhecimento da diferença como um valor e o direito de cada um ser como é, exigindo, assim, a transformação dos mecanismos estruturais que geram ou legitimam a exclusão no contexto educacional.

Já no modelo segregacionista, a educação especial se configurava como um sistema de ensino paralelo, substitutivo ao regular. Fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, a segregação, como o próprio nome sugere, previa a separação física entre alunos com e sem deficiência no contexto educacional. Essa organização determinava que o processo de escolarização das pessoas com deficiência fosse restrito a escolas ou classes especiais, cujas práticas, fortemente ancoradas nos testes psicométricos, nos laudos diagnósticos e na ideia de que algumas pessoas não eram capazes de aprender, configuravam mais como clínico-terapêuticas e assistencialistas do que educacionais. Historicamente, o modelo segregacionista representa o primeiro dos três principais períodos quanto ao atendimento a pessoas com deficiência no contexto educacional: **segregação, integração e inclusão**. Até os anos 1960, era o modelo preponderante no Brasil.

"O dia em que a gente, neste país, não precisar fazer seminário sobre inclusão é sinal de que a gente avançou, de que isso já faz parte. Eu sempre abria as formaturas da Educação de Jovens e Adultos pedindo que aquela fosse a última, que eu não precisasse mais participar de formatura de quem não teve o direito de ir para a escola na idade correta", conta.

A palestrante cita a lição do educador Paulo Freire de fazer do discurso a prática para a construção de um cenário mais inclusivo e igualitário. "Tem gente que defende muito a inclusão, mas não consegue trabalhar com os diferentes. Tem gente que defende a inclusão, mas não consegue deixar os alunos fazerem a Prova Brasil. Tem gente que não consegue olhar esses resultados como, de fato, um processo de inclusão", aponta.

Avisa que o caminho é cheio de obstáculos e que é preciso que os gestores públicos comprem as brigas necessárias. "Elas não são fáceis. Não foi nem uma nem duas vezes que fomos à Câmara de Vereadores dar explicações", diz. Muitas vezes, explica Cleuza, os confrontos acontecem mesmo entre segmentos do público-alvo dos processos de inclusão. Ela relembra um episódio quando era secretária, em que um grupo de cegos se recusava a ir na mesma van que transportava pessoas com deficiência mental. "Porque um babava no outro. Foi exatamente essa a fala: 'Eu não quero ir com alguém que pode babar em mim, e eu não enxergo para saber se ele babou ou não'. Quando a gente vivenciou isso, as pessoas não conseguindo, nem pela mesma causa, dividir alguns conflitos, a gente viu que ainda estava longe de conseguir, de fato, uma inclusão para todos", conta.

AGENDA NECESSÁRIA

SUPERINTENDENTE EXECUTIVO DO INSTITUTO UNIBANCO DEFENDE ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO DA DESIGUALDADE BASEADA NA VALORIZAÇÃO DA DIFERENÇA

Como ter uma estratégia realmente inclusiva numa sociedade que tem um altíssimo padrão de desigualdade e passou a conviver com essa condição como se fosse algo inevitável ou natural? Esse é o ponto de partida levantado por Ricardo Henriques, superintendente executivo do Instituto Unibanco, para refletir sobre a educação no país.

"A sociedade brasileira, ao identificar o desigual com o diferente, instituiu um *ethos*, um modo de ser – com evidente rebatimento no campo educacional – que interage com a agenda da desigualdade como uma agenda do campo do interdito, ou seja, uma agenda em que pouco ou nada pode ser feito", analisa.

> *"AO CONTRÁRIO DE ACEITAR A DIFERENÇA COMO SINÔNIMO DE DESIGUALDADE, VER QUE, A PARTIR DA DIFERENÇA, É POSSÍVEL ENFRENTAR A DESIGUALDADE"*

Sob esse ponto de vista, o palestrante nota que ações que melhorem o quadro de exclusão são vistas como possíveis, porém, sem necessariamente atuar na gênese da desigualdade. Dá o exemplo do combate à pobreza. "Pode-se ter uma estratégia mitigadora, de alívio das situações de exclusão, mas não de recomposição de trajetórias para incidir na quebra das origens que produziram relações estruturais de desigualdade", explica.

A agenda estratégica, segundo Henriques, passa por quebrar essa relação de identidade entre desigualdade e diferença. "Ao contrário de aceitar a diferença

como sinônimo de desigualdade, ver que, a partir da diferença, é possível enfrentar a desigualdade. Essa agenda de enfrentamento não pode ser tópica do ponto de vista das situações de exclusão", aponta. E ressalva que essa estratégia não prescinde dos demais esforços no combate à pobreza e às situações-limites de exclusão.

Para situar a condição do Brasil, Henriques traça um paralelo com o Chile, onde 87% dos jovens concluem o ensino médio com, no máximo, um ano de defasagem. Aqui, na média, 54% dos jovens têm tal desempenho. Seguindo o mesmo raciocínio, o palestrante propõe o recorte étnico-racial para demonstrar o outro lado desse desafio. "E se, além de considerarmos os estudantes que estão em acordo com o desempenho esperado, passássemos a analisar os que têm alta defasagem, acima de dois anos de defasagem série/idade?", propôs. Apesar de reconhecer avanços nos últimos 20 anos, o superintendente afirma que, hoje, o país ainda tem 32,9% da população autodeclarada negra com mais de dois anos de defasagem série/idade ao final do ensino médio. Na população branca, esse valor é de 19%.

Ainda para destacar a complexidade que envolve a inclusão, Henriques circunscreve a questão ao território brasileiro. Ele apresenta dados que mostram que, numa família chefiada por um homem, branco, com uma renda média alta, com pelo menos o ensino médio completo e vivendo em um centro urbano de São Paulo, 62% dos filhos concluem o seu ensino médio com, no máximo, um ano de defasagem. Em contraponto, numa família chefiada por uma mulher, negra, analfabeta, de baixa renda, morando no mundo rural de São Paulo, esse índice cai para 24%. Os contrastes são ainda maiores em outros estados. Na Paraíba, na família de elite, 81% dos filhos terminam o ensino médio com, no máximo, um ano de defasagem. Já na família da mulher, negra, analfabeta, com baixa renda, residindo no mundo rural, somente 5% dos filhos chegam a esse grau de escolaridade no mesmo período de tempo.

"A COMPLEXIDADE DO DESAFIO ESTÁ NA BUSCA DE ENCONTRAR, NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL, O EQUILÍBRIO ENTRE MÉRITO E EQUIDADE"

"Qual o ângulo dessa reflexão que podemos trazer para a discussão acerca da educação inclusiva? Trata-se de mobilizar o olhar da alteridade, do reconhecimento do outro, para enfrentar uma agenda oculta que se manifesta como um problema de médias [no caso da educação, médias de desempenho] para produzir uma leitura do real em que todos seriam equivalentes e, portanto, deveriam ser tratados de forma igual. Aqui, em regra, não se reconhece a relevância da diversidade. Assim, o olhar que se faz necessário é aquele que identifica e aciona a força da diferença como organizadora do campo de possibilidades para enfrentar as desigualdades recorrentes", diz. E cita livremente o pesquisador português Boaventura de Sousa Santos na defesa da ideia de que "nós temos o direito à diferença toda vez que a igualdade nos homogeniza, mas temos o direito à igualdade toda vez que a diferença gera relações de subalternidade".

Segundo Henriques, esse olhar, no campo das políticas públicas, expressa a necessidade da busca

do equilíbrio a partir da tensão entre os vetores da igualdade e da diferença, sobretudo em sociedades desiguais como a brasileira. "Isso implicará uma abordagem estratégica da política educacional, que, ao reconhecer a força da diferença, faça com que ela seja operadora da agenda da educação como um todo, tratando desigualmente os desiguais", preconiza.

Caminhar na direção da inclusão de todos, na visão do palestrante, não significa deixar os resultados em segundo plano. "Esta agenda tem que dialogar com o respeito, o reconhecimento e a valorização das diferenças e, ao mesmo tempo, com a capacidade de sinalizar que a performance de todos tem que ser a máxima possível. Trata-se de organizar o sistema de ensino na dimensão do desempenho a partir da referência de altas expectativas e na dimensão da inclusão a partir da referência à equidade. A visão global do sistema de ensino deve estar orientada a partir da produção de resultados, mas quais resultados? Que todos e cada um estejam na escola, que todos lá fiquem e que todos aprendam. Aqui, o direito à aprendizagem, por construção, é o direito de todos, é o direito à educação", enfatiza.

O entendimento de que o desigual não é o mesmo que o diferente e que a partir da diferença é que se enfrenta a desigualdade é fundamental, na visão de Henriques, pois implicará "tratar desigualmente os desiguais, tanto no processo de ensino-aprendizagem como nas formas de acolhimento".

Destaca que integrar a agenda do mérito com a agenda da equidade é um fator crucial nesse projeto de transformação da sociedade, que convive com índices de apenas 0,8%[1] do total de matrículas das escolas regulares do ensino médio correspondente aos estudantes com deficiência. E alerta se tratar de uma operação engenhosa, sujeita a tensões e contraditórios. "A construção analítica da agenda do mérito, em geral, se coloca de forma oposta à capacidade de ter o tratamento de 'todos', porque, na melhor das hipóteses, confunde igualdade de oportunidades com igualdade de tratamento. Por outro lado, a ideia da equidade, em geral, negocia com a dimensão do mérito, tornando-o secundário, diante da possibilidade de todos lá estarem. A complexidade do desafio está na busca de encontrar, no campo da política educacional, o equilíbrio entre mérito e equidade", analisa.

Fazer o contingente de pessoas com deficiência ingressar nas salas de aula, com educação de qualidade para todos e cada um, implicará sair da armadilha de oposição irreconciliável entre mérito e equidade. "Numa sociedade como a brasileira, isso está longe de ser evidente e está longe de ser trivial, mas me parece que a busca do equilíbrio entre equidade e mérito é um caminho possível para olharmos para a nossa história e assumirmos um projeto de sociedade intolerante com a desigualdade e valorizador da diferença que está a serviço de todos", conclui.

Acesse o boletim Aprendizagem em Foco nº 15: Inclusão aumenta, mas acesso ao ensino médio ainda é desafio.

1 Dados do Censo Escolar 2015, divulgado pelo Ministério da Educação.

OPÇÃO PELOS OPRIMIDOS

INCLUSÃO É TERMO QUE ACOMPANHA A VIDA DE EDUCADOR, QUE TEM A RADICALIDADE EM PAULO FREIRE COMO INSPIRAÇÃO

O desafio da inclusão é amplo e diz respeito a todos os oprimidos da sociedade brasileira. Essa abrangência destacada pelo educador Braz Rodrigues Nogueira, no entanto, guarda uma certa gradação no que diz respeito àqueles que passam ao largo do radar social. "Os mais invisíveis da nossa sociedade são os que têm uma ou duas ou três deficiências. Então, quando falamos de inclusão, nós temos que problematizar todas as estruturas – política, econômica, social – e construir uma sociedade com base na justiça, na democracia, na autonomia e na responsabilidade", considera.

"QUANDO FALAMOS DE INCLUSÃO, NÓS TEMOS QUE PROBLEMATIZAR TODAS AS ESTRUTURAS – POLÍTICA, ECONÔMICA, SOCIAL"

Atual responsável pela Diretoria Regional de Educação (DRE) Ipiranga, que reúne 240 escolas na capital paulista, ele cita a Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Helen Keller, no bairro da Aclimação, como exemplo de perseverança. Fundada em 1952 e considerada modelo de inclusão, a instituição de ensino enfrenta uma série de dificuldades no dia a dia. "Tem surdo cego, surdo com deficiência múltipla e existe um monte de portarias que disciplina o que ocorre lá dentro da escola. Eles têm um projeto chamado Passes, que, pela lei, tem que ocorrer fora do horário de aula. E a escola sabe que fora do horário de aula, primeiro, ela não vai ter a frequência e, segundo, as crianças que estão nesse projeto, a relação é do um para o um, porque é criança cega, sur-

da, além de outras deficiências, que a pessoa, para interagir, precisa encostar a mão", conta.

Antes de ser coordenador da DRE, Braz Nogueira foi diretor da Escola Municipal Presidente Campos Salles, em Heliópolis, zona sul de São Paulo. E, apesar de dificuldades e alertas, implementou medidas que tornaram a instituição uma referência em inovação em educação (*veja em* ***Aluno como protagonista***). Ele conta que, dentre as 14 opções, resolveu assumir a diretoria da Campos Salles. "Uma educadora me disse: 'Braz, não escolha essa. É uma escola de favelado, de marginal, de baderneiro; se você for para lá, vai sofrer demais'. Eu escolhi a escola Campos Salles. Por dois motivos: eu morava perto da escola e a origem daquelas famílias era similar à da minha. Então, eu não estaria entre baderneiros, entre favelados, entre marginais, eu estaria entre os meus", relata.

"TEMOS DE CONSTRUIR UMA SOCIEDADE COM BASE NA JUSTIÇA, NA DEMOCRACIA, NA AUTONOMIA E NA RESPONSABILIDADE"

ALUNO COMO PROTAGONISTA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles é tida como exemplo quando se trata de inovação em educação. Localizada na comunidade de Heliópolis, na capital paulista, a escola coloca o aluno como protagonista no processo de aprendizagem.

Inspirada no modelo da **Escola da Ponte**, em Portugal, a Campos Salles derrubou várias barreiras para implantar sua metodologia. A começar pelas paredes das salas de aulas, que, demolidas, deram lugar a salões de estudos. Esses espaços abrigam de 80 a 100 alunos, distribuídos em mesas com até quatro crianças. Essa disposição, em vez de carteiras individuais, permite que o aluno interaja com o colega para a solução de algum problema de forma colaborativa. Se não resolverem a questão, recorrem a algum educador (geralmente são três no salão). As aulas por disciplinas, com 45 minutos de duração, deram lugar a atividades múltiplas, desenvolvidas individualmente e em grupo, que constam de um roteiro de estudo. Quando há dificuldades, é elaborado um roteiro específico para orientar o aluno.

Conheça mais a **história da Campos Salles no TEDx Ribeirão**, contada pelo professor Braz Rodrigues Nogueira.

Braz considera que sua própria vida escolar foi viabilizada por um gesto de inclusão. Para chegar à primeira escola que frequentou, no meio rural, precisava andar 12 quilômetros. Por motivo de doença, repetiu o primeiro ano. Nos dois anos seguintes, no entanto, adquiriu desenvoltura naquele ambiente. Mas a mudança da família para outra fazenda modificou essa trajetória. Entrou numa escola com pouca estrutura. "Naquela cadeirinha em dupla, eu sentava no meio de dois meninos e morria de vergonha. Para piorar a situação, eu não enxergava a lousa. Isso foi muito dolorido, foi uma experiência traumatizante", relembra. A volta da família para a localidade anterior promoveu o reencontro com a primeira escola. A sensibilidade da professora facilitou a reinserção. "Quando cheguei, a professora percebeu que eu estava totalmente perdido. Ela pedia que eu me levantasse para ler e eu não conseguia", recorda. Diante de tal situação, pediu que levasse um livro de que gostasse. "Levei, ela pediu para que eu lesse e eu li brilhantemente. Isso, para mim, é uma forma de inclusão", diz.

Essa trajetória, em que inclusão está sempre presente, tem como forte inspiração a radicalidade proposta pelo educador Paulo Freire, que Braz diz estar entendendo o que é: "É uma opção clara pelos pobres, pelos oprimidos, pelos invisíveis".

DIÁLOGO INCLUSIVO

APÓS AS APRESENTAÇÕES, PARTICIPANTES DO SEMINÁRIO RESPONDEM E COMENTAM QUESTÕES LEVANTADAS PELA AUDIÊNCIA

GESTÃO PARA EQUIDADE PRESSUPÕE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA. COMENTE OS DESAFIOS PARA PENSAR A EQUIDADE DENTRO DAS ESCOLAS. SE POSSÍVEL, FALE SOBRE COMO A FALTA DE REPRESENTATIVIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E OUTRAS MINORIAS NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO, DE MODO GERAL, AFETA ESSE PROCESSO DE DEMOCRACIA.

Cleuza – Um dos maiores desafios é ser governo, seja ele qual for. Tomar decisões pressupõe fazer escolhas, e a gestão democrática é uma delas. A gente pode discutir sobre tudo, mas tem que decidir. O problema é que nós, da educação, gostamos de reunião, de marcar outra reunião e só encaminhar, mas não decidir. Alguém precisa tomar a decisão "vamos por este caminho". E, principalmente, quem está na equipe gestora da escola, quem está na secretaria, precisa ter a clareza de que nós não vamos agradar todo mundo. Não há uma decisão que alguém tome que seja unanimemente aceita, aliás, por isso que a democracia é tão boa. Ela é difícil, dá trabalho, mas é o melhor caminho para avançarmos.

A gestão democrática precisa acontecer e precisa ouvir lá na sala de aula não só os professores, mas os alunos. Conheço experiências de gente que ouve as crianças da educação infantil para tomar as decisões, regras de convivência. Isso é possível? É possível, mas dá bastante trabalho. E ser gestor é, sobretudo, administrar conflito o tempo todo. A questão maior de quem está à frente é conseguir organizar e articular as questões.

Quanto aos meios de comunicação, não só em relação às pessoas com deficiência, mas em relação à escola pública, temos um sério problema. Poucas pessoas têm o privilégio de conhecer a educação pública com a profundidade necessária. É muito fácil fazer crítica a um espaço que tem mais de 95% das crianças, claro que vai dar problema. E, na crise, só piora. Porque, enquanto as empresas estão abrindo a porta e demitindo as pessoas, na escola pública nós estamos abrindo a porta para receber as pessoas. E, mesmo com baixa arrecadação, precisa ter merenda, transporte, professor e as coisas precisam continuar funcionando. Então, que essa diversidade nos ajude a garantir uma escola para todos.

Clique aqui e saiba mais sobre gestão democrática.

GOSTARIA QUE O BRAZ FALASSE DAS ESCOLAS INCLUSIVAS E NÃO APENAS DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS HELEN KELLER [EMEBS], QUE CONSIDERO UMA ESCOLA ESPECIAL E NÃO INCLUSIVA, COMO É O TRABALHO DO CENTRO DE FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO À INCLUSÃO (CEFAI), POR EXEMPLO.

Braz – Tem também uma pergunta que o Rodrigo [Mendes] me fez: "Como é a inclusão lá na Escola Presidente Campos Salles?". Desde que assumi a direção e antes, como professor, eu percebia que as práticas pedagógicas que predominam em sala de aula – isso no mundo – se baseiam no adultocentrismo. O adulto sabe o que é bom para as crianças, que são vistas como tábula rasa, como miniatura de adulto.

Para interferir nessas práticas, o gestor vai encontrar muitas dificuldades, porque são práticas seculares, que não se mudam de uma hora para outra, isso é processo. Durante um ano e meio, nós levamos ao conselho de escola uma proposta de implementação de uma metodologia de ensino com base nos princípios da Escola da Ponte [em Portugal], que são autonomia, responsabilidade e solidariedade. Foi votada e aprovada. Nós acrescentamos aos princí-

pios "tudo passa pela educação" e "escola como centro de liderança". Mas, nos dois primeiros anos do projeto, nós não caminhamos nem um milímetro. Nós desenvolvemos um discurso muito legal. Quem participava da reunião de professores ficava encantado: "Nossa, eles têm outro nível". Só que, na sala de aula, eles faziam o que sempre se fez, quem era bom professor dava boas aulas, quem dava péssimas aulas dava péssimas aulas e destruía o trabalho daqueles que faziam um bom trabalho. E eu não dormia pensando: "Como nós vamos fazer?".

Um dia eu chamei 15 professores, desses que arregaçam as mangas, que gostam de gente, que gostam de criança, que têm paixão, que têm compromisso, independentemente de serem progressistas ou conservadores, e perguntei se eu tirasse várias paredes de dentro da escola se eles aceitariam defender isso diante dos colegas, diante dos pais. A gente tirou as paredes, e aí começou uma metodologia em que o adultocentrismo desapareceu. Eu quero contar dois exemplos. Um aluno autista entrou no primeiro ano e era um desafio grande para as professoras e para os colegas. Eu não sei quem incluiu esse aluno, se foram os professores ou os três colegas de grupo. Eu só sei que ele foi um dos primeiros a se alfabetizar e está lá caminhando muito bem. Outro exemplo: a Carol, com síndrome de Down, ficou durante cinco anos sentada com as mesmas colegas, e a relação que se estabeleceu foi muito profunda. O meu medo era o que aconteceria com a Carol quando terminasse o ensino fundamental e fosse para o ensino médio. A Carol adquiriu o hábito de passar sempre na minha sala de manhã e, depois que ela foi para outra escola, eu tinha medo de perguntar como é que ela estava lá. Um dia eu perguntei: "Carol, como é que é lá na escola em questão de prova?". Porque na Campos Salles tem avaliação todos os dias, mas não tem prova. E a Carol falou que estava se sentindo muito bem na escola e era uma das melhores alunas. Então, é outra forma de organização.

A pergunta sobre a questão do **Cefai**, que faz um trabalho de inclusão, todas as DREs de São Paulo têm esse grupo. Além do Cefai, tem o **Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem [Naapa]**, que é um grupo novo que visa criar essa rede para atender as crianças, mas isso ainda é muito genérico e atende casos muito pontuais, porque ainda nós não temos a estrutura inclusiva, de fato. Mas esse é um caminho e vamos dar um grande passo na questão da inclusão.

COMO VOCÊ VÊ A INVISIBILIDADE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA TAMBÉM NAS ESTATÍSTICAS? EXEMPLO: QUANDO SE FAZ UMA PESQUISA DE OPINIÃO E SE PENSA NAS GRADES PARA REPRESENTAR ESTATISTICAMENTE A POPULAÇÃO, HÁ UM RECORTE DE GÊNERO, DE FAIXA ETÁRIA, DE ETNIA, DE RENDA, MAS NÃO SE INCLUI O RECORTE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.

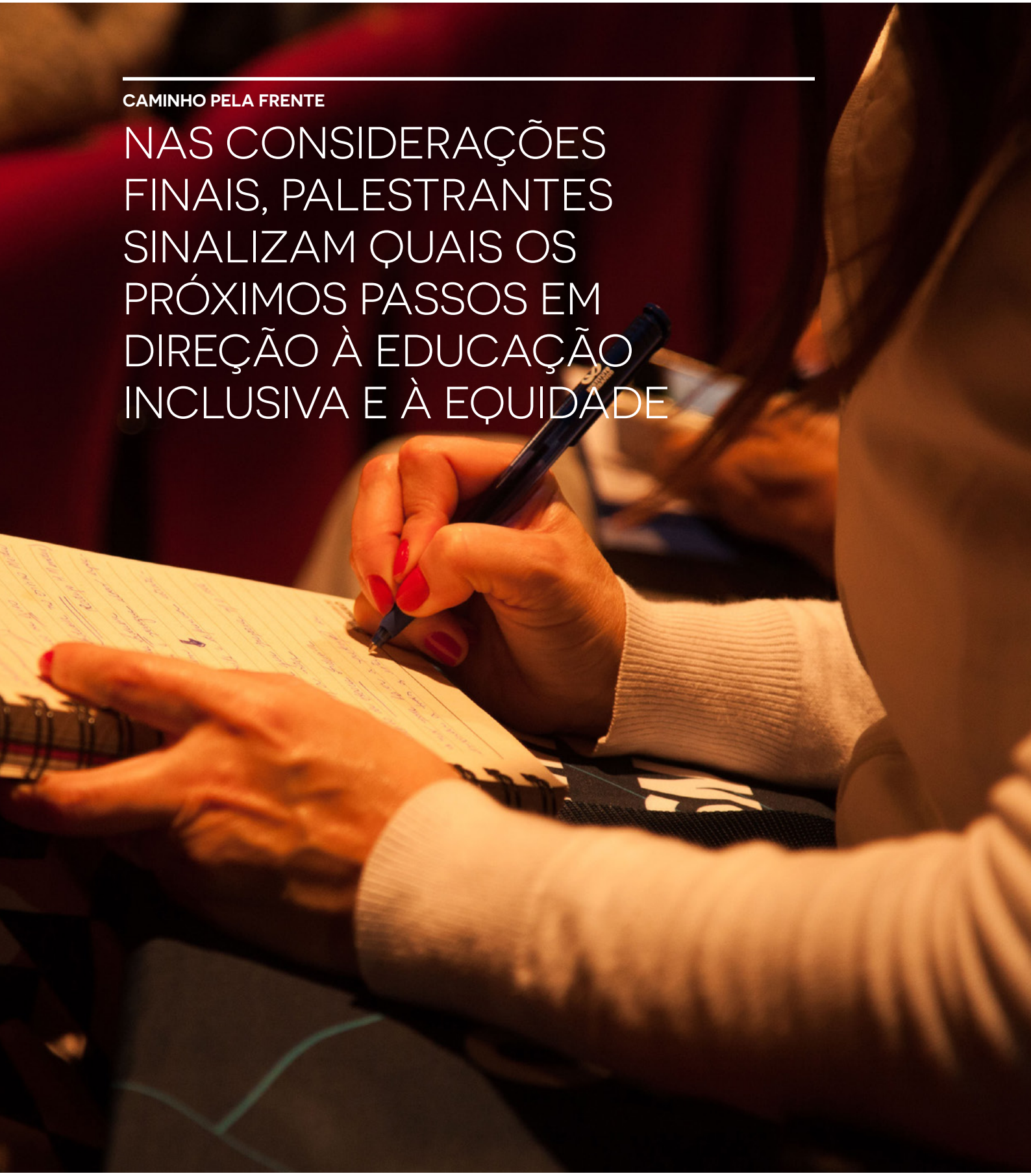
Ricardo – A invisibilidade das pessoas com deficiência, sobretudo do ponto de vista das políticas públicas, é um fato. Um desafio central está associado à questão da subnotificação, que reduz muito nosso poder de análise e de generalização. Na educação, mesmo com o correto incentivo à institucionalização do Atendimento Educacional Especializado, se consideramos os procedimentos trabalhosos e burocráticos em torno da produção do laudo, aliado ao que Cleuza e Rodrigo destacaram sobre a baixa articulação entre as áreas da saúde e da educação, observamos um custo intangível, aparentemente elevado, em torno da captação da informação e, depois, da reportação das informações sobre as pessoas com deficiência. Por outro lado, por mais que tenhamos avançado na produção de estatísticas, quando consideramos, por exemplo, as periferias urbanas do Brasil, ainda convivemos com uma cultura antiquada e certamente dolorosa de ocultar as pessoas com deficiência dentro de casa.

Do ponto de vista global, há avanços inequívocos com melhoria de trajetórias individuais e coletivas nas últimas duas décadas. No entanto, ainda há uma significativa fragilidade institucional, tanto setorial como intersetorial, que reduz, em muito, o horizonte de visibilidade associado às pessoas com deficiência, sobretudo se consideramos a complexidade das múltiplas dimensões de educação, saúde, assistência social, transporte, entre outras.

Por analogia, se pensarmos nas políticas públicas de redução da pobreza, constatamos que o Brasil demorou muito para acreditar na relevância de identificar cada pobre para poder fazer uma política de transferência de renda consistente. Há um bom tempo, temos um IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) forte e estruturado, com estatísticas de qualidade sobre a pobreza; no entanto, há menos de 20 anos não éramos capazes de identificar o CPF dos pobres – em termos concretos e objetivos, a pobreza era invisível à política pública. Nesse sentido, sem nenhum otimismo exagerado, temos de seguir investindo na construção de uma forte institucionalidade que incida sobre a cultura da vergonha e do sigilo, sensibilize a população sobre a importância de gerar informações confiáveis e, sobretudo, retire as pessoas com deficiência da condição de invisibilidade para desenhar e implementar políticas públicas com elevada probabilidade de eficácia, eficiência e efetividade.

COMO PODEMOS FAZER A REVISÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, INCLUINDO O TEMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

Rodrigo – Acho que não existe uma forma única de se conduzir uma revisão do Projeto Político-Pedagógico, mas me arrisco a fazer algumas recomendações. A primeira é envolver a comunidade escolar, envolver todos os atores, trazendo as famílias para dentro da escola, ouvindo, dando espaço, inclusive para resistências. A gente tem que saber ouvir quem é contra a educação inclusiva e estabelecer um diálogo para, de uma forma positiva, esclarecer os inúmeros benefícios que todos acabam colhendo e respaldar a família que ainda se sente insegura. Outro ponto que a gente tem percebido a partir de pesquisas é não tratar a revisão do PPP como algo pontual e isolado. Pelo contrário, tratá-la como algo contínuo, vivo. Me lembro de uma escola na qual, em todo período de transição de final e começo de ano, eles tinham o hábito de se reunir para falar sobre o PPP, mesmo que o sentissem ainda atual. Assim, eram criadas possibilidades de novas pessoas opinarem, e ações voltadas a demandas que estavam ali invisíveis serem trazidas para a mesa de discussão. Além disso, é preciso uma atenção para que a questão do respeito às diferenças seja, de fato, um valor que atravessa todos os capítulos e as diretrizes centrais do PPP.



CAMINHO PELA FRENTE

NAS CONSIDERAÇÕES FINAIS, PALESTRANTES SINALIZAM QUAIS OS PRÓXIMOS PASSOS EM DIREÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA E À EQUIDADE

TEMPO DE PERSEVERAR

A ideia de democracia só será verdadeira quando todos estiverem incluídos. Essa é a lógica defendida por Braz Nogueira. No que se refere às pessoas com deficiência, o educador chama a atenção não só para a necessidade de acolhê-las, mas também de encorajar os familiares a tirar os filhos de casa. "Para que todos assumam essa luta de fazer, realmente, uma sociedade inclusiva", diz.

Ele ressalta que todos ganham ao levar essa luta adiante. Do lado de quem educa, há um ganho de competência: "Um educador que passa pelo desafio dessa relação com a pessoa com deficiência está mais preparado para trabalhar com todos os seus alunos". Do ponto de vista de quem é educado, há um ganho de autonomia. "A educação inclusiva é um instrumento para que a gente saia e rompa com a padronização e ajude as crianças, os adolescentes e pré-adolescentes a caminharem com suas próprias pernas", analisa.

Conheça o Plano Nacional de Educação e as metas e compromissos educacionais do país para 2024.

QUANTO MAIS ESCOLARIDADE, MELHOR

Cobrar o cumprimento das medidas do PNE é um passo fundamental, na visão de Cleuza Repulho, na luta por uma educação de qualidade e inclusiva. Aprovado em 2014, o plano prevê, entre outras metas, a destinação de 10% do PIB para a educação até 2024. "A gente trabalhou muito duro e mobilizou este país para a discussão desse plano, que garante muitas coisas, inclusive a questão da inclusão", diz.

A especialista em educação pública lembra que ainda há muito a percorrer para que o país se aproxime do frequentemente lembrado exemplo da Finlândia. "Fazer educação no Brasil com orçamento do Sudão querendo ser a Finlândia fica sempre muito difícil." Se o país nórdico tem 5 milhões de habitantes, por aqui,

segundo Cleuza, há 3,5 milhões de crianças fora da escola e 5,3 milhões matriculadas em escolas do campo. E cita dados do Banco Mundial que estimam que cada dólar investido em educação gera uma economia futura de 7 dólares. "No ensino fundamental, no ensino superior e quanto mais escolaridade as famílias tiverem, melhor este país vai ser para todo mundo. Então, que a gente cumpra o PNE, ninguém está pedindo nenhum favor. A lei vale para todos", diz.

Clique aqui para conhecer outras práticas educacionais inclusivas.

CONVÍVIO TRANSFORMADOR

Ao se dirigir à escola mais próxima de sua casa, a mãe de uma criança com síndrome de Down ouve a diretora dizer que a escola gostaria muito de atendê-la, mas ainda não está preparada. Se compromete a buscar formação no tema e sugere, por hora, a procura da vaga em outra instituição. No ano seguinte, a mãe retorna à mesma escola e o argumento se repete. Essa história, contada por Rodrigo Hübner Mendes, é recorrente. "É importante a gente entender que a formação do profissional pressupõe um catalisador essencial, que é o convívio entre o educador e o educando. Lógico que é fundamental oferecer mais conhecimento, repertório e apoio ao profissional, mas ele só vai ser capaz de desenvolver uma prática inclusiva quando estiver em contato, quando ele conhecer a história e as particularidades do estudante, quando puder estabelecer uma relação em que ambos aprendem juntos", afirma.

Ele relata a própria experiência, na época em que passou no vestibular da Fundação Getulio Vargas. "Quando eu cheguei à faculdade, a escola não estava preparada para me receber. Independentemente disso, eu fui matriculado, segui meu percurso e, conforme as pessoas, os professores, a diretoria conviviam comigo, a escola foi se transformando, a partir dessa premissa que é estar junto", conta.

O convívio é o fator que confere efetividade à formação, uma vez que cada caso pode suscitar demandas diferentes. "Será que hoje a FGV é uma faculdade totalmente preparada, no caso de um aluno com impedimentos físicos? Não necessariamente, porque ele pode ter necessidades diferentes das minhas. Somente com a presença dele, a escola vai conseguir pensar o que é promover inclusão para esse estudante. Esse é um entendimento-chave para avançarmos no campo da formação em educação inclusiva", explica.

GESTÃO A SERVIÇO DA DIVERSIDADE

Uma visão estratégica da gestão orientada para a diversidade nos sistemas de ensino. Esse é um investimento possível, na opinião de Ricardo Henriques. Ele vislumbra um cenário em que Ministério da Educação, secretarias estaduais e secretarias municipais poderiam articular uma agenda direcionada à inclusão de todos. "No marco regulatório do regime de colaboração da educação, me parece estratégico estruturar a gestão, das redes e das escolas, a partir da agenda da diversidade e da geração de resultados de aprendizagem. Uma gestão que explicite metas por escolas, explicite a corresponsabilização entre instâncias e entre atores e defina um sistema de monitoramento e comprometimento com resultados. Trata-se de criar caminhos para uma educação de qualidade para todos e cada um, ancorada em uma gestão efetivamente comprometida com todos", observa.

Ressalva que o debate em torno dessa agenda vai trazer tensionamentos, mas não se deve perder de vista a busca de um objetivo maior. "Essa construção requer uma opção política que tem ônus, que tem custos, porque é o custo de estabelecer o contraditório como um campo de possibilidade para, no diálogo, encontrar soluções, e não como um impedimento que inviabiliza soluções", explica.

GLOSSÁRIO

ACESSIBILIDADE

Segundo a legislação (**decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**), acessibilidade é "condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação" por qualquer pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida. Trata-se de um conceito em evolução. Para ser compreendido em seu sentido mais amplo, é válido associá-lo ao modelo social de deficiência. Ao contrário do modelo médico, cuja principal característica é a descontextualização da deficiência, vista como um "problema" que reside na pessoa, o modelo social esclarece que o fator limitador são as barreiras presentes no ambiente (físico e social) e não a deficiência em si. Nessa perspectiva, a acessibilidade prevê, portanto, a eliminação dessas barreiras que impedem ou dificultam a plena participação das pessoas com e sem deficiência em todos os aspectos da vida contemporânea, contemplando pelo menos seis contextos: acessibilidade **arquitetônica**, **comunicacional**, metodológica, **instrumental**, programática e **atitudinal**.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Segundo a **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, o **Atendimento Educacional Especializado (AEE)** é responsável pela identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade para a eliminação das barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. É importante ressaltar que não se trata de "reforço", já que a Política enfatiza que as atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado devem ser diferentes das realizadas na sala de aula. O referido atendimento complementa e/ou suplementa o processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela, não devendo ser substitutivo. É realizado, portanto, no período inverso ao da sala de aula frequentada pelo aluno, preferencialmente na mesma escola e em sala de recursos multifuncionais. Trata-se de um serviço da educação especial que deve ser realizado em articulação com as demais políticas públicas, integrar o **Projeto Político-Pedagógico** da escola e envolver toda a comunidade escolar.

CENTRO DE FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO À INCLUSÃO (CEFAI)

Estrutura da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, ligada às Diretorias Regionais de Educação. Criados em 2004, os centros têm como atribuições desenvolver ações de formação e projetos, produção de materiais e articular apoios para a inclusão de alunos com deficiência.

DESENHO UNIVERSAL

Desenho Universal é o conceito segundo o qual produtos, espaços, meios de comunicação, tecnologias e serviços devem ser concebidos visando ao uso, de forma autônoma, pelo maior número possível de pessoas. Esse conceito é decorrente da evolução das iniciativas e da adoção de recursos de acessibilidade e da constatação de que a redução ou eliminação das barreiras no ambiente não beneficiam somente as pessoas com deficiência. Por exemplo, uma rampa facilita não somente a locomoção de uma pessoa usuária de cadeira de rodas, mas também de uma mãe transportando seu bebê no carrinho. Um projeto orientado pelo Desenho Universal considera a diver-

Acesse o serviço oferecido pela Prefeitura de São Paulo.

sidade humana, buscando garantir a **acessibilidade** para todos. Como exemplos, podemos citar: tesouras desenhadas para destros e canhotos; maçanetas tipo alavanca, que são de fácil utilização, podendo ser acionadas até com o cotovelo; torneiras com sensor, que minimizam o esforço das mãos para acioná-las, entre muitos outros.

DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

Baseado no conceito do **Desenho Universal**, o **Desenho Universal para Aprendizagem** propõe um conjunto de princípios que busca ampliar as possibilidades quanto aos recursos, técnicas e estratégias utilizadas no contexto educacional de modo a contemplar as características, necessidades e interesses de todos os alunos. Os **princípios do Desenho Universal para Aprendizagem** podem auxiliar os educadores a desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas, ampliando, assim, as oportunidades de aprendizagem de seus alunos, com e sem deficiência.

ESCOLA DA PONTE

Localizada no Porto, em Portugal, a escola pública tornou-se referência como inovação no ensino. O modelo, instituído em 1976 e liderado pelo pedagogo José Pacheco, privilegia o aprendizado por meio de projetos e trabalho em equipe. Não há séries, ciclos, provas e compartimentação em salas de aula. É possível acessar o relato da coordenadora da Escola da Ponte sobre os **conceitos fundamentais do projeto**.

Conheça o relato da coordenadora da Escola da Ponte sobre os conceitos fundamentais do projeto.

NÚCLEO DE APOIO E ACOMPANHAMENTO PARA APRENDIZAGEM (NAAPA)

Criados em 2015, esses núcleos, também ligados às Diretorias Regionais de Educação, têm por objetivo apoiar e acompanhar as equipes docentes junto às escolas no processo de ensino-aprendizagem dos educandos com dificuldades de escolarização decorrentes de suas condições individuais, familiares ou sociais.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

Aprovado em 2014 pelo Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação estipula metas no período de dez anos para a área de educação. Entre elas, constam alocar 10% do PIB na educação, incluir 3,2 milhões de crianças e adolescentes no sistema de ensino e universalizar, para a população de 4 a 17 anos portadores de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado preferencialmente na rede regular de ensino. No site do **Plano Nacional de Educação**, é possível conhecer as estratégias relacionadas à educação inclusiva, tratadas na **Meta 4**.

Leia mais sobre o Plano Nacional de Educação e as estratégias relacionadas à educação inclusiva.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS (TA)

Tecnologias Assistivas (TA) são ferramentas de uso pessoal criadas especificamente para compensar os impedimentos de uma pessoa e melhorar sua capacidade funcional. Trata-se do conjunto de produtos, serviços, técnicas, aparelhos e procedimentos que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão, além de auxiliar a mobilidade, a percepção e a utilização do meio ambiente e seus elementos. As Tecnologias Assistivas atuam como um importante complemento ao **Desenho Universal**. Enquanto o Desenho Universal tem como objetivo oferecer uma solução abrangente, que atenda a todos, as Tecnologias Assistivas visam criar uma solução específica para atender às particularidades de um indivíduo.

PORTAL DIVERSA

Acesse o glossário sobre educação inclusiva e outros conteúdos no DIVERSA, portal colaborativo que oferece artigos de especialistas e mais de 200 práticas inspiradoras, registradas em multimídia, de escolas que atendem com qualidade crianças e adolescentes com deficiência em salas de aula comuns.

FICHA TÉCNICA

Edição
Paulo Jebaili

Revisão
Lupa Texto

Design e diagramação
Flavia Ocaranza

Foto da capa
Acervo IRM/Goiânia, 2012

Fotos internas
Pat Albuquerque

INSTITUTO
RODRIGO MENDES

Há 20 anos o IRM atua como uma organização sem fins lucrativos com a missão de colaborar para que toda pessoa com deficiência tenha uma educação de qualidade na escola comum. Para isso, desenvolve programas de pesquisa, formação continuada e controle social na área da educação inclusiva. Seu portal colaborativo, DIVERSA, oferece artigos, práticas inspiradoras e soluções construídas coletivamente por sua comunidade de usuários.

Saiba mais: rm.org.br | diversa.org.br

INSTITUTO
UNIBANCO

Criado em 1982, o Instituto Unibanco atua para a melhoria da educação pública no Brasil com foco em resultados e na produção de conhecimento sobre o ensino médio. Por meio da elaboração e implementação de soluções de gestão na rede de ensino, na escola e em sala de aula, contribui para a capacidade efetiva das escolas públicas de garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Saiba mais: institutounibanco.org.br