



RELATÓRIO DE IMPACTOS 2016

Ensino médio inclusivo

CONSTRUINDO UMA ESCOLA PARA TODOS



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

06

PANORAMA
DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA NO
ENSINO MÉDIO

página 06

Contexto brasileiro

página 11

Desafios para a
inclusão

14

PROJETO E
RESULTADOS

página 14

Sobre o projeto

página 19

Dados da formação

22

METODOLOGIA

página 22

Princípios e
dimensões

página 27

Desenvolvimento
de projetos locais

32

IMPACTOS

página 32

Análise por
dimensão

43

CONSIDERAÇÕES
FINAIS

página 46

Agradecimentos

CONVITE À LEITURA

Nas próximas páginas, você encontrará informações e dados sobre a criação, o desenvolvimento, os impactos e os resultados do projeto “Ensino Médio Inclusivo — Construindo uma escola para todos”. Realizado em 2016, é fruto de uma parceria entre o Instituto Rodrigo Mendes (IRM) e o Instituto Unibanco (IU) com o grande objetivo de promover reflexões sobre o tema da inclusão escolar nessa etapa específica de ensino e estimular a criação, pelos educadores participantes, de intervenções locais transformadoras. Além disso, buscou-se dar apoio às equipes das secretarias estaduais de educação envolvidas no planejamento de políticas públicas para a garantia de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

A principal atividade do “Ensino Médio Inclusivo” foi uma formação, e sua idealização considerou o atual contexto onde a educação continuada é, cada vez mais, imprescindível para que o ensino alcance uma qualidade superior e avance na inclusão. Participaram 219 professores, coordenadores pedagógicos, profissionais de apoio, diretores das unidades escolares e técnicos das secretarias de educação de Minas Gerais e Pernambuco, além de equipes do IU de São Paulo e do Rio de Janeiro. Como resultado, foram implantados 54 projetos locais de intervenção, desenvolvidos com base no conhecimento e ferramentas sugeridas durante a formação, cuja metodologia busca dialogar diretamente com a realidade dos cursistas. Os projetos locais impactaram mais de 21 mil pessoas, dentre as quais cerca de 14 mil estudantes.

Assim como esses resultados, as demais informações apresentadas neste documento são baseadas em análises das experiências desenvolvidas e relatadas pelos educadores, levando em conta os princípios da educação inclusiva e as dimensões que fundamentam o projeto.

Esta publicação está organizada da seguinte forma:

- Panorama da Educação Inclusiva no Ensino Médio: dados e contexto atual no Brasil, apresentando reflexões sobre os principais desafios nessa etapa e possíveis caminhos para inclusão.
- Projeto e resultados: apresentação da iniciativa, com descrição de objetivos, etapas — com destaque para a formação — e resultados quantitativos.
- Metodologia: apresentação do percurso metodológico, com destaque para os princípios da educação inclusiva e cinco dimensões de análise, criados pelo IRM.
- Impactos: dados, resultados qualitativos e contextualização de projetos locais de intervenção desenvolvidos pelos cursistas, sob a ótica das dimensões.
- Considerações finais: avanços conquistados e desafios a serem superados no futuro no que diz respeito à inclusão na educação.

Esta publicação está disponível nos sites das instituições realizadoras em formatos .pdf e .html, ambos em versões acessíveis. A divulgação e o compartilhamento são mais que bem-vindos para que as informações apresentadas contribuam verdadeiramente para os avanços da educação no Brasil no que diz respeito à inclusão.

Desejamos boa leitura e convidamos você a compartilhar considerações, dúvidas e, principalmente, outras experiências inclusivas pelo e-mail comunicacao@rm.org.br.

Boa leitura!



RODRIGO HÜBNER MENDES
Superintendente do Instituto
Rodrigo Mendes

“A EVASÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO TEM SIDO NATURALIZADA POR NOSSAS REDES DE ENSINO. É NOSSO PAPEL ROMPER COM ESSA ACOMODAÇÃO E INVESTIR EM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO QUE VIABILIZEM O PANORAMA INCLUSIVO A QUE ASPIRAMOS.”

“A VISÃO DO SISTEMA DE ENSINO DEVE ESTAR ORIENTADA PARA QUE TODOS E CADA UM ESTEJAM NA ESCOLA, QUE TODOS LÁ FIQUEM E QUE TODOS APRENDAM. O DIREITO À APRENDIZAGEM, POR CONSTRUÇÃO, É O DIREITO DE TODOS, É O DIREITO À EDUCAÇÃO.”



RICARDO HENRIQUES
Superintendente executivo do
Instituto Unibanco

PANORAMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO MÉDIO



CONTEXTO BRASILEIRO

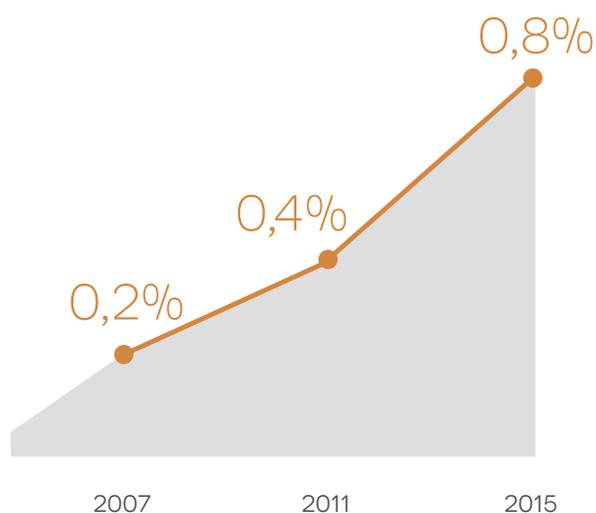
Ao longo dos últimos 10 anos, a quantidade de estudantes com deficiência matriculados no ensino médio brasileiro triplicou. Segundo o Censo Escolar de 2015, o total de estudantes era pouco mais que 62 mil, o que representa 0,8% das matrículas nessa etapa de ensino. Esse percentual evoluiu de 0,2% em 2007 para 0,4% em 2011.

Apesar da evolução, a representatividade de pessoas no ensino médio no Brasil com deficiência ainda é discreta se considerarmos o dado que revela que 15% da população é composto por pessoas

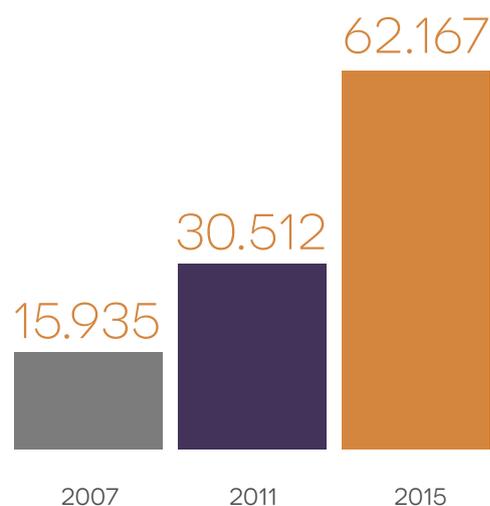
com alguma deficiência, de acordo com o Relatório Mundial Sobre a Deficiência de 2011 da Organização Mundial da Saúde (OMS).

Comparando etapas de ensino em 2015, mais um dado importante: no ensino fundamental a parcela de estudantes com deficiência representa 2,9% das matrículas nos anos iniciais e 1,8% nos anos finais, ou seja, ocorre um afunilamento progressivo da presença desse grupo na sala de aula ao longo da vida escolar.

ESTUDANTES COM ALGUM TIPO DE DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO



TOTAL DE ESTUDANTES COM ALGUM TIPO DE DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO



Obs.: Os dados são referentes a todos os estudantes da educação especial em 2015, com exceção dos estudantes com altas habilidades. Fonte: Censo Escolar — Ministério da Educação.

O FUNIL DA INCLUSÃO
Percentual diminui do ensino
fundamental para o médio

2,9%

1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL



1,8%

2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL



0,8%

ENSINO MÉDIO



15%

DA POPULAÇÃO É
COMPOSTO POR
PESSOAS COM
ALGUMA DEFICIÊNCIA,
DE ACORDO COM
O RELATÓRIO
MUNDIAL SOBRE A
DEFICIÊNCIA DE 2011
DA ORGANIZAÇÃO
MUNDIAL DA SAÚDE

Fonte: Boletim em Foco 15

Esses e outros avanços resultam de políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹, aprovada em 2008. Ela segue as diretrizes legais estabelecidas em níveis nacional e internacional, preconizadas, entre outras referências, pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), de 2006.

Apesar de o acesso apresentar crescimento, é necessário colocar em evidência algumas questões, a começar pela exclusão escolar. Dentre os estudantes com deficiência matriculados na educação regular, nem todos realmente frequentam as aulas e, dentre os que lá estão, nem todos se encontram nas salas de aula comuns junto dos colegas.

¹ Cf. MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

Outro ponto crítico é o baixo índice de aprendizagem no decorrer do processo de escolarização, realidade que atinge a maioria dos estudantes e que tem como consequência reprovações em demasia e o abandono escolar. Esses dois fatores, por sua vez, impactam diretamente a queda da taxa de matrículas e o aumento da evasão, sobretudo quando se trata do ensino médio.

Existem garantias legais discriminadas na Política Nacional que podem contribuir para avanços na inclusão escolar, seja em nível individual, como o direito ao transporte, ou institucional, como a verba para investimento em acessibilidade e a disponibilidade do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que pode ser requisitado por meio das secretarias ou via convênios com instituições especializadas (leia mais no *box*).

O QUE É O AEE

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem caráter complementar e suplementar no processo de educação dos estudantes com deficiência. É responsável por identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras a fim de permitir a plena participação dos estudantes nas aulas, considerando suas necessidades específicas, contribuindo assim para autonomia e independência na escola e fora dela. Deve ser oferecido no contraturno em salas de recursos multifuncionais (SRM), de preferência na mesma escola do estudante. O AEE não substitui as aulas na sala de aula regular nem é sinônimo de reforço escolar. Por ser um serviço da educação especial, tem de ser realizado em articulação com outras políticas públicas, integrando o projeto político-pedagógico escolar e envolvendo a comunidade para contribuir efetivamente com uma educação de qualidade para todos.

Um apontamento comum entre especialistas, educadores e público em geral é o problema da distância entre o que é oferecido pela escola no ensino médio e as expectativas dos adolescentes e jovens. A realidade local desse público praticamente não é considerada, mesmo sendo ele o principal interessado em uma educação de qualidade, o que provoca desinteresse ou mesmo afastamento dos estudantes da vida escolar. O currículo do ensino médio é reconhecido por ser fortemente centrado na preparação dos estudantes para o vestibular e por deixar a desejar no que diz respeito ao atendimento das necessidades e interesses de todos, além de ser pouco aberto à articulação dos papéis dos atores escolares. “É importante que a escola se ancore na realidade local por meio de um projeto político-pedagógico (PPP) que represente, organize e sistematize os propósitos educacionais em ações alinhadas com as demandas e necessidades de todo o grupo — equi-

pe gestora, professores de sala de aula regular e de educação especial, tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, guias, intérpretes, cuidadores, funcionários, estudantes e familiares”, diz Eliane de Souza Ramos, pesquisadora do Laboratório de Estudo e Pesquisa em Ensino e Diferença da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Estudos, pesquisas e relatos de casos apontam bons modelos de gestão e práticas pedagógicas que acolhem a diversidade e colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, respeitando suas características e investindo nas potencialidades dele. Essa forma pode servir de inspiração para a inclusão ser realidade no ensino médio e tem como exemplo a história da estudante Renata Basso, do Colégio Estadual Coronel Pilar (leia mais no *box*).

UMA HISTÓRIA DE INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO

O Colégio Estadual Coronel Pilar, em Santa Maria (Rio Grande do Sul), é um exemplo de instituição inclusiva. Renata Basso tem síndrome de Down e concluiu o ensino médio em 2013. Enquanto estudante, ela frequentou as aulas regulares normalmente, fazendo trabalhos em grupo, exposições orais, tarefas de casa e provas e participando de atividades, como teatro. Tal como muitos colegas de turma, Renata apresentava dificuldades em matemática, por exemplo, o que resultou na busca da professora da disciplina por novas formas de expor determinados conteúdos e desenhar estratégias pedagógicas para contemplar o aprendizado de todos. As fragilidades expostas por Renata e outros estudantes refletem uma realidade: a falta de conhecimentos anteriores para a maioria do público do ensino médio no Brasil, saberes básicos para compreensão de determinados conteúdos.

É destaque na escola a importante sinergia entre os professores, onde o AEE trabalha em sintonia com os docentes das disciplinas regulares a fim de colaborar com o ensino e a aprendizagem dos estudantes com deficiência matriculados. Essa rotina começou a ser construída em 1993 quando o então diretor decidiu que um estudante cego não deveria ficar segregado em uma classe especial, e sim estar junto dos demais.

Além do papel realmente inclusivo da escola, a família de Renata merece destaque no que diz respeito à trajetória educacional de sucesso que ela percorreu. Graças ao apoio constante e baseados em informações de qualidade, os familiares da jovem puderam contribuir com cada estágio do seu desenvolvimento, desde a infância. Rosane Basso, irmã mais velha, acompanhou os estudos de Renata em cada disciplina, assim como a interação da jovem com os professores. Dessa forma, as particularidades de aprendizagem de Renata puderam ser atendidas, já que Rosane conversava com os educadores de forma que eles compreendessem tais diferenças e fizessem flexibilizações pedagógicas para que a estudante aproveitasse as aulas.

A história de Renata na escola pode ser conferida no documentário Outro Olhar (disponível em <http://bit.ly/outro-olhar>). A produção contou com o apoio do Instituto Unibanco, Instituto Alana e Itaú BBA. Acesse mais referência sobre o caso no Portal Diversa <http://bit.ly/caso-pilar>.

DESAFIOS PARA INCLUSÃO

Para tornar o ensino médio atrativo e inclusivo a todos os estudantes, é necessário colocar em prática um conjunto de mudanças. A começar por **reverter o currículo** dessa etapa de ensino, que raramente prevê articulação das disciplinas e tem ênfase excessiva em conteúdos que fogem à realidade dos estudantes.

É interessante também que as escolas criem uma **rede**, de maneira que toda a equipe — e não somente os educadores em contato com os estudantes — trabalhe em sintonia colocando o **estudante no centro do processo de aprendizagem**, oferecendo um ensino mais personalizado, considerando habilidades e competências de cada um e estimulando a autonomia de todos. Essa reflexão leva a outra sobre os padrões e os níveis de ensino estabelecidos, principalmente quando se trata de rotular estudantes abaixo da média determinada e deixar de incluir aqueles que possuem alguma deficiência. O histórico da escola William Henderson, em Boston, Massachusetts, nos Estados Unidos, revela como um bom processo de inclusão pode, sim, estar ligado ao aumento dos níveis de ensino, ajudando e desafiando todos os estudantes a participar e desempenhar seu máximo. A instituição norte-americana é uma das mais bem-sucedidas do país: as notas dos estudantes em avaliações estaduais e nacionais que medem o desempenho em padrões rigorosos são relativamente altas. JoAnn Brown, professora da escola, tece um comentário baseado no modelo de atuação da instituição: “Temos padrões elevados para todos os estudantes, inclusive aqueles com alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Os altos

“É MITO DIZER QUE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NÃO PODE SER RIGOROSA. DA MESMA MANEIRA, NÃO FAZ SENTIDO AFIRMAR QUE NÃO FUNCIONA REUNIR ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA COM OS DEMAIS ALUNOS E SUPERDOTADOS”

JOANN BROWN, PROFESSORA DA
ESCOLA WILLIAM HENDERSON

padrões que colocamos ajudam cada um dos jovens a alcançar seu potencial pleno, e damos apoio a todos no percurso que têm de trilhar para atingir esse potencial. Sendo assim, posso afirmar que é mito dizer que a educação inclusiva não pode ser rigorosa. Da mesma maneira, não faz sentido afirmar que não funciona reunir estudantes com deficiência com os demais alunos e superdotados”. No entanto, a respeito de altas expectativas, é válido esclarecer que elas devem ser personalizadas, móveis e constantemente revisadas. “Caso contrário, estaremos desperdiçando talentos, seja porque a barra está muito alta ou muito baixa”, explica Rodrigo Hübner Mendes, superintendente do Instituto Rodrigo Mendes. É possível acessar o estudo de caso completo da escola Henderson em <http://bit.ly/caso-henderson>.

“MUITAS SECRETARIAS 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”

RODRIGO HÜBNER MENDES,
SUPERINTENDENTE DO IRM

Outro ponto que contribui com a melhoria da qualidade do ensino e pode impactar positivamente na permanência dos estudantes no ensino médio é a articulação do trabalho dos professores de sala de aula regular com os professores do AEE. A ação conjunta desses atores incentiva o compartilhamento de conhecimentos e experiências, abre espaço para análises e diálogos sobre como cada estudante aprende melhor e permite refletir quais estratégias podem ser desenvolvidas e compartilhadas para que todos alcancem os objetivos educacionais. Sibelle Faria, educadora da Escola Estadual Ana de Carvalho Silveira, cursista do projeto “Ensino Médio Inclusivo”, do polo Belo Horizonte 1, conta que, depois da implantação do projeto local desenvolvido pelo grupo, os profissionais de AEE passaram a interagir de forma mais eficaz com os professores de sala de aula regular. “Agora, eles pedem os planejamentos das aulas com antecedência, perguntam sobre os objetivos que serão propostos aos estudantes e pensam nas adaptações necessárias”, diz.

Em todos esses cenários, o papel do gestor é importante para mobilizar e orientar a equipe com a finalidade de incentivar, facilitar e coordenar as diversas ações de inclusão. Com base em pesquisas feitas pelo Instituto Rodrigo Mendes, o superintendente Rodrigo Hübner Mendes alerta os gestores da rede pública sobre a necessidade de as equipes técnicas

das secretarias de Educação dominarem a legislação vigente. “Muitas secretarias 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.

Por fim, a respeito de desafios, considerando a aprendizagem importante tanto para estudantes quanto para profissionais da educação, a formação continuada tem papel fundamental na melhoria do processo de ensino e na valorização da carreira docente. O tema da inclusão ainda é escasso em ações formativas oferecidas no Brasil e ainda mais incomum quando conjugado a reflexões específicas relacionadas ao ensino médio. Por isso a importância de cursos que se propõem a ressignificar os conteúdos aprendidos na formação inicial e na trajetória individual de cada profissional, de maneira a transformar modelos de práticas pedagógicas tradicionais em uma perspectiva que considere as especificidades de cada estudante e possibilite uma atuação qualificada sobre a realidade escolar.

PROJETO E RESULTADOS



SOBRE O PROJETO

Considerando o contexto da inclusão no ensino médio brasileiro, o Instituto Rodrigo Mendes e o Instituto Unibanco desenvolveram o projeto “Ensino Médio Inclusivo — Construindo uma escola para todos”. Ambas as instituições se dedicam a debates, ações e à soma de esforços no que diz respeito a contribuir com a elevação da qualidade do ensino e com o avanço da educação inclusiva. O primeiro trabalho realizado em conjunto pelos institutos aconteceu em 2013: o estudo de caso do Colégio Estadual Coronel Pilar, em Santa Maria, no Rio Grande do Sul, referência em inclusão no ensino médio, apresentado no capítulo anterior.

A primeira edição do projeto “Ensino Médio Inclusivo” aconteceu em 2016, com 219 professores, coordenadores pedagógicos, profissionais de apoio, diretores das unidades escolares e técnicos das secretarias estaduais de educação de Minas Gerais e Pernambuco. Além de promover reflexões e apoiar o desenvolvimento de intervenções locais dentro da perspectiva inclusiva pelos educadores incentivando a participação da comunidade escolar, a iniciativa também buscou dar apoio às equipes das secretarias no planejamento de políticas públicas para garantir acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial (estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento do espectro autista e altas habilidades ou superdotação). Também participaram do projeto as equipes do Instituto Unibanco de São Paulo e do Rio de Janeiro, agregando novos olhares e conceitos sobre educação inclusiva.

ETAPAS DO PROJETO



1

MOBILIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO (janeiro a abril)

- Contatos com os responsáveis por formação e educação inclusiva nas secretarias estaduais de educação em Minas Gerais e Pernambuco — Estabelecimento de parceria e alinhamento do conteúdo programático.
- Construção do currículo e seleção do corpo docente — Feito com base em conversas com as equipes das secretarias e do Instituto Unibanco.
- Encontro presencial de facilitadores e interlocutores — Realizado em São Paulo, entre 26 e 28 de abril de 2016, com representantes das secretarias indicados para esses papéis (detalhados no subcapítulo *Dados da formação*). Na ocasião, foram apresentados aspectos gerais do projeto e pontos específicos da formação, dentre eles a metodologia de desenvolvimento de projetos locais de intervenção e o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) (leia mais no *box*).

2

FORMAÇÃO (maio a outubro)

- Curso — Realização de 15 aulas ao vivo, de três horas e meia por semana, filmadas em estúdio e transmitidas online. Além disso, contou com atividades extraclasse, como discussões em fóruns e materiais de apoio para leitura, totalizando 100 horas de formação.
- Desenvolvimento de projetos locais — Após o contato com conteúdos ministrados por diversos especialistas e ferramentas, os cursistas elaboraram e executaram em grupo um projeto local de intervenção em uma instituição de ensino, usando o AVA para registro e acompanhamento das tutoras.

3

MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO (junho a dezembro)

- Monitoramento dos projetos locais — Ao longo do curso, o Instituto Rodrigo Mendes acompanhou e apoiou os cursistas na execução dos projetos locais, por meio do acompanhamento de uma equipe de tutoria especialista na temática da educação inclusiva.
- Avaliação geral — Ao término do curso e da implementação dos projetos, foi feito um balanço das atividades desenvolvidas e apurados os dados quantitativos e qualitativos para avaliação geral dos cursistas e do projeto.

Um dos diferenciais do curso semipresencial é a grade curricular, que contempla os principais assuntos relacionados à educação inclusiva e à gestão escolar (para a equidade, com disciplinas ministradas por

especialistas que incentivam debates e apresentam novos pontos de vista, informações, contextos, exemplos e reflexões. As aulas da edição 2016 foram organizadas em cinco macrotemas.

MACROTEMAS E PROFESSORES

1 HISTÓRICO, LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

- **Romeu Kazumi Sasaki**, consultor de educação inclusiva e ativista em direitos das pessoas com deficiência, apresentou um panorama histórico da educação inclusiva.
- **David Rodrigues**, professor português de educação especial e conselheiro nacional de educação de Portugal, tratou da educação inclusiva lusitana, revelando que desafios e avanços para uma educação de qualidade são parecidos em todo o mundo.
- **Liliane Garcez**, consultora de educação inclusiva, abordou as políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.
- **Camila Oliveira Ribeiro**, formadora da Cidade Escola Aprendiz, explorou a educação integral alinhada ao conceito de educação inclusiva.

2 ACESSIBILIDADE

- **Angélica Fátima Baldin Picceli**, arquiteta e urbanista, abordou exemplos de lugares e objetos construídos de acordo com a ideia de desenho universal e padrões de acessibilidade.

3 RELAÇÃO ENTRE SAÚDE E EDUCAÇÃO

- **Nadja Fialho**, terapeuta ocupacional, ministrou o conteúdo sobre a relação entre saúde e educação.

4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

- **Adriangela Bonetti**, professora na rede municipal de ensino de Guaporé (Rio Grande do Sul) e

coordenadora pedagógica na rede estadual do Rio Grande do Sul, apresentou a própria experiência de como construir uma aula na perspectiva inclusiva e deu exemplos de estratégias pedagógicas.

- **Tatiana Passos Zylberberg**, docente da Universidade Federal do Ceará (UFC), tratou de estratégias pedagógicas construídas com o olhar interdisciplinar e focadas na cultura corporal, na arte e na sensibilidade.
- **Sandra Paula da Silva Batistão**, formadora de professores de Santo André (São Paulo), abordou o atendimento educacional especializado (AEE).

5 GESTÃO ESCOLAR E DE PROJETOS

- **Márcia Adriana Carvalho**, professora, conselheira estadual de educação do Rio Grande do Sul e ex-secretária de educação de São Francisco de Paula, no mesmo estado, falou sobre ferramentas de gestão escolar e políticas públicas para educação inclusiva.
- **Rodrigo Hübner Mendes**, superintendente do Instituto Rodrigo Mendes, orientou os educadores sobre a elaboração e a gestão de um projeto e os convidou a realizar um diagnóstico da instituição de ensino em que atuam.
- **Ricardo Henriques**, superintendente do Instituto Unibanco e ex-secretário de educação continuada do Ministério da Educação, abordou o tema da gestão escolar para a equidade.
- **Claudia Lopes da Silva**, psicóloga da rede municipal de educação de São Bernardo do Campo (São Paulo), falou sobre gestão escolar na perspectiva inclusiva.

TECNOLOGIA IMPULSIONA APRENDIZAGEM

Principal ferramenta da formação para desenvolvimento e aprofundamento do curso, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) foi construído de forma a oferecer navegação e usabilidade para incluir todos os cursistas, ou seja, acessível a pessoas com deficiência e intuitivo até mesmo para quem tem pouca familiaridade com a internet.

A tecnologia permite que o usuário entenda em qual parte do *site* está e encontre facilmente a área que deseja explorar. Além disso, é a ferramenta usada pela equipe de tutoria do curso de formação para acompanhar com mais informações o desenvolvimento dos projetos locais, os avanços, as colaborações e as dificuldades de cada cursista.

Além de almejar o aumento da capacidade de aprendizagem dos cursistas, o ambiente virtual reforça a interação de educadores e estimula o uso da linguagem audiovisual, armazenando vídeos que os cursistas produziram durante o desenvolvimento dos projetos locais de intervenção.



Para expandir o conhecimento e ampliar as discussões promovidas no curso, outra ação do projeto “Ensino Médio Inclusivo” foi a realização do seminário “Gestão Escolar para a Equidade: Educação inclusiva”. O evento teve como objetivos dar início à discussão sobre gestão para equidade considerando sobretudo estudantes com deficiência, além de mobilizar as comunidades das instituições promotoras para aprofundar a discussão e sistematizar e compartilhar as conclusões e os aprendizados. Um material que sistematiza as ideias e os debates ocorridos durante o seminário e apresenta dados qualitativos e quantitativos foi publicado e está disponível em http://bit.ly/seminario_gestao.

SEMINÁRIO AMPLIA DEBATE SOBRE GESTÃO ESCOLAR

O evento foi realizado em agosto de 2016, no espaço Itaú Cultural, em São Paulo, como uma oportunidade de reflexão e debate sobre as práticas e os desafios da educação inclusiva no Brasil, com exemplos relacionados ao ensino médio. O formato contou com a apresentação e mediação de Luiz Henrique da Conceição, coordenador de formação do IRM, e quatro debatedores de diferentes perfis, com direito a perguntas da plateia no bloco final.

Durante sua apresentação, Rodrigo Hübner Mendes, superintendente do IRM, tratou sobre a aparente dicotomia entre duas vertentes: uma, defensora da meritocracia e do desenvolvimento de competências cognitivas voltadas às demandas tradicionais do mercado de trabalho, e outra, comprometida com a igualdade de direitos, pautada pelo desenvolvimento de competências socioemocionais e a construção de uma sociedade inclusiva. Ricardo Henriques, superintendente executivo do Instituto Unibanco, discorreu sobre como ter uma estratégia

realmente inclusiva em uma sociedade com altíssimo padrão de desigualdade e que passou a conviver com essa condição como se fosse inevitável ou natural. Cleuza Repulho, especialista em Educação Pública e ex-presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), falou sobre a importância de a inclusão estar atrelada às políticas públicas para que ela aconteça realmente. Braz Nogueira, professor da Diretoria Regional de Educação do Ipiranga, em São Paulo, e ex-diretor da EMEF Presidente Campo Salles, no bairro Heliópolis, defendeu que, quando se fala de inclusão, é preciso problematizar todas as estruturas — política, econômica, social — e construir uma sociedade com base na justiça, na democracia, na autonomia e na responsabilidade.

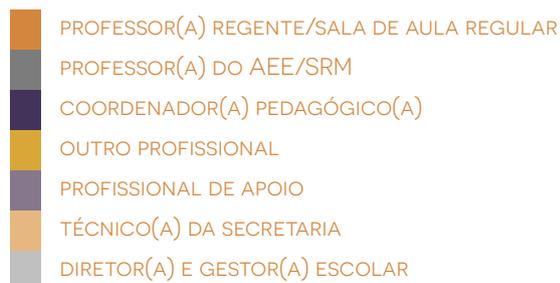
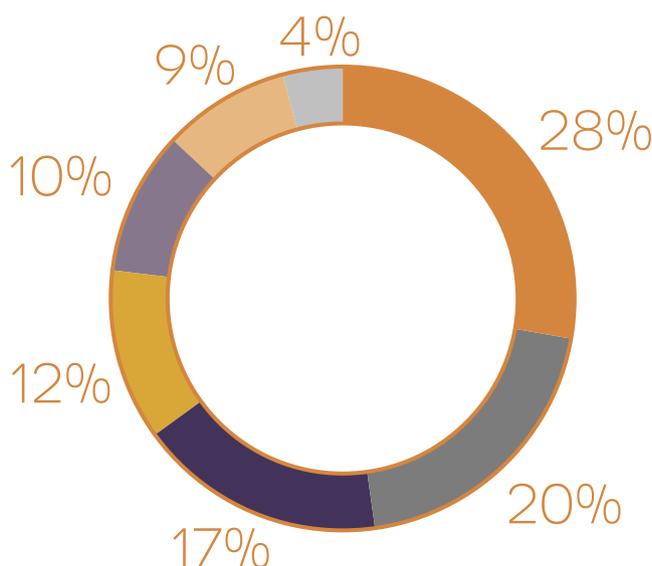
O seminário contou com a presença de 150 participantes ao vivo e por *streaming*, alcançou 26 municípios brasileiros, teve intérprete de Libras e está disponível para ser assistido online: <http://bit.ly/video-seminario-gestao>.



DADOS DA FORMAÇÃO

A formação foi desenvolvida durante seis meses e reuniu 219 profissionais da educação da rede estadual de Minas Gerais e Pernambuco e profissionais do Instituto Unibanco em grupos de trabalho. Dentre os perfis mais frequentes, 28% eram professores de sala de aula comum; 20%, professores do atendimento educacional especializado (AEE) ou sala de recursos multifuncionais (SRM); 17%, coordenadores pedagógicos; 10%, profissionais de apoio; 9%, técnicos de secretaria; e 4%, diretores e gestores escolar.

PERFIL DOS CURSISTAS



219

EDUCADORES
PARTICIPANTES,
DENTRE ELES

144

CURSISTAS
CERTIFICADOS

Durante os encontros semanais para assistir às aulas, os cursistas se reuniam em polos formados por até 30 pessoas e que envolviam 10 escolas, no máximo. Nos polos, dois papéis foram essenciais para garantir a qualidade dos projetos locais e o bom desempenho dos cursistas: os interlocutores e os facilitadores. Os primeiros — com trânsito e acesso à gestão das secretarias — trabalhavam para viabilizar as providências necessárias para a realização do projeto “Ensino Médio Inclusivo” no polo, sinalizando problemas ou dando esclarecimentos para dúvidas que surgiam sobre a formação.

Já os facilitadores — com desenvoltura no meio digital, comprometimento, proatividade e bom relacionamento interpessoal — eram responsáveis por preparar a sala e a infraestrutura necessária para a realização das aulas do curso; recepcionar os cursistas; controlar e registrar a presença no AVA; fazer a abertura, a mediação e o fechamento das aulas no polo; orientar dinâmicas locais, trabalhos em grupo e atividades a distância; e, por fim, oferecer suporte para o desenvolvimento e a execução dos projetos locais e seus registros no AVA pelos cursistas. Além de influenciarem positivamente na qualidade dos projetos, os facilitadores foram de extrema importância para que os cursistas cumprissem a carga horária do curso e se mantivessem motivados.

Os cursistas tiveram também um contato próximo com a equipe de tutoria do Instituto Rodrigo Mendes tirando dúvidas sobre os projetos locais e interagindo em fóruns. Dentre outras muitas tarefas, as tutoras eram responsáveis por colaborar com a criação de atividades e desenvolvimento das aulas e dar apoio à coordenação nas interações com os cursistas no *chat* ao vivo, orientar facilitadores e interlocutores na resolução de dificuldades, acompanhar o acesso dos cursistas ao AVA, conversar com os facilitadores sobre cursistas ou grupos inativos ou com baixa frequência e ainda colaborar na apuração de dados quantitativos e qualitativos do curso.

Como resultado da formação, foram desenvolvidos e implementados 54 projetos de intervenção relacionados à realidade local. Nessa atividade, reunidos em grupos, os cursistas fizeram um diagnóstico de suas escolas e selecionaram uma barreira com o objetivo de reduzi-la ou eliminá-la. Ao final, apurou-se que 21.819 pessoas foram impactadas pelos projetos, dentre elas 14.637 estudantes. Foram certificados 144 cursistas, cerca de 66% dentre o total de participantes. Recife (Pernambuco) foi a cidade com maior índice de certificação, com 96%, seguida por Ribeirão das Neves (Minas Gerais), polo 1, com 79%.

21.819

PESSOAS
IMPACTADAS,
DENTRE ELAS,

14.637

ESTUDANTES

54

PROJETOS DE
INTERVENÇÃO
LOCAL

METODOLOGIA

SONHO PARA EDUCAÇÃO (3)

SONHAMOS UMA EDUCAÇÃO
DE QUALIDADE COM EQUIDADE

PRINCÍPIOS E DIMENSÕES



O modelo teórico e técnico que subsidia o desenvolvimento da formação “Ensino Médio Inclusivo — Construindo uma escola para todos” é o mesmo que orienta todas as ações, pesquisas e projetos do Instituto Rodrigo Mendes. Sua base são os princípios da educação inclusiva e as dimensões de análise, que permitem um aprofundamento sobre o tema da inclusão de forma a dar inteligibilidade a um fenômeno complexo como a educação. Esse conjunto de conceitos e instrumentos tem como fundamento uma série de documentos referências no Brasil e no mundo, todos interligados pelo objetivo de garantir os direitos das pessoas com deficiência. São eles a Declaração de Salamanca², a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência³ e a Declaração de Incheon⁴.

Do ponto de vista didático, os princípios e as dimensões se articulam aos conteúdos compartilhados e servem como eixos norteadores para os diagnósticos realizados e apresentados pelos cursistas. Ou seja, as dimensões auxiliam os educadores na classificação das barreiras à inclusão e na identificação dos facilitadores que existem em suas escolas. Ao utilizar o modelo criado pelo Instituto Rodrigo Mendes, é possível abandonar a discursividade de impedimentos e buscar soluções exequíveis para as barreiras encontradas.

² Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 1994.

³ Organização das Nações Unidas (ONU), 2006.

⁴ Organização das Nações Unidas (ONU), 2015.

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

- **TODA PESSOA TEM O DIREITO DE ACESSO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA ESCOLA REGULAR E DE 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 das Nações Unidas.
- **TODA PESSOA APRENDE.**
Sejam quais forem as particularidades intelectuais, sensoriais e físicas do estudante, 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 aquisição de conhecimento.
- **O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CADA PESSOA É SINGULAR.**
As necessidades educacionais e o desenvolvimento de cada estudante são únicos e devem ser atendidos por meio de estratégias pedagógicas e processos de avaliação diversificados. 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.**
A interação entre pessoas diferentes é fundamental para o pleno desenvolvimento de qualquer um, à medida que amplia a percepção dos educandos sobre pluralidade, estimula empatia e favorece o desenvolvimento de competências intelectuais.
- **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DIZ RESPEITO A TODOS.**
A diversidade é uma característica inerente a qualquer ser humano. É abrangente, complexa e irredutível. A educação inclusiva, orientada pelo direito à igualdade e o respeito às diferenças, deve considerar não somente as pessoas tradicionalmente excluídas mas todos os estudantes, educadores, famílias, gestores escolares, gestores públicos, parceiros etc.

DIMENSÕES PARA ANÁLISE



O sistema desenvolvido pelo Instituto Rodrigo Mendes contém cinco dimensões que dialogam com a complexidade inerente à educação inclusiva: **Políticas públicas, Gestão escolar, Estratégias pedagógicas, Famílias e Parcerias**. Elas foram reunidas e definidas ao longo dos anos e depois de muitas análises de casos e experiências de inclusão exitosas como sendo itens fundamentais e inter-relacionados para analisar a educação em escolas. Sobre cada uma delas:

| | | |
|-------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| POLÍTICAS PÚBLICAS | <p>1 Diz respeito aos aspectos de criação e gestão das próprias políticas públicas que tenham relação com a educação inclusiva em determinado país ou território. É o conjunto de leis, diretrizes ou decisões judiciais que têm como fim concretizar o direito à educação inclusiva. Sendo assim, fazem parte dessa dimensão as instâncias legislativa, executiva e judiciária. É obrigação dos órgãos públicos, segundo a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil,⁵ garantir a oferta</p> | <p>de escolarização para estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento do espectro autista e altas habilidades ou superdotação na sala de aula comum. Também devem garantir o atendimento educacional especializado (AEE), possibilitar acessibilidade em todos os níveis (da arquitetônica à comunicacional) e formação de educadores e funcionários a fim de proporcionar aprendizagem de estratégias didáticas e pedagógicas para desenvolver com os estudantes.</p> |
| GESTÃO ESCOLAR | <p>2 Tem relação com as etapas de planejamento e desenvolvimento das atividades de direção de uma instituição de ensino. Fazem parte dessa dimensão a elaboração do projeto político-pedagógico (PPP) e dos planos de ação, a gestão de processos internos da escola e as relações que ela</p> | <p>estabelece e mantém com a comunidade. É responsabilidade do gestor escolar organizar recursos, espaços ou serviços voltados para inclusão, como o AEE, além de proporcionar uma cultura de promoção de aprendizagem e da singularidade e valorização das diferenças.</p> |
| ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS | <p>3 Compreendem atividades do ensino regular, ações destinadas ao atendimento educacional especializado e o processo de avaliação dos estudantes. As estratégias indicam as etapas de planejamento e desenvolvimento das práticas que tenham a ver com o ensino e a aprendizagem. Como exemplos de estratégias bem-vindas, podem ser citados a adoção de uma pedago</p> | <p>gia crítica, que incentiva a reflexão e seja dialógica e responsiva, investimento na aprendizagem com base na experiência, promoção do tema da saúde no currículo e, como estratégia interdisciplinar, a educação que visa à cidadania, à sustentabilidade e ao combate à violência e a aprendizagem sem rotulação por habilidade. Todas estas são sugeridas pelo Índice para a Inclusão.⁶</p> |

>>>

⁵ Cf. MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

⁶ Cf. Booth, Tony e Ainscow, Mel. *Índice para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. s.l.: CSIE, 2011.

4 Trata do vínculo formado entre os familiares dos estudantes e a escola em relação à educação inclusiva, como situações de conflito e resistência, e inclui a família no que diz respeito ao ato de planejar conjuntamente e desenvolver atividades escolares. O Índice sugere que a participação dos familiares tenha como propriedades

o envolvimento e a aceitação de todos, a colaboração e o “estar juntos”. É desejável que tudo isso aconteça por meio de um acompanhamento ativo, tanto no que diz respeito à aprendizagem propriamente dita como nas tomadas de decisão, sempre de maneira a dar prioridade ao diálogo e à parceria entre educadores e familiares.

5 São as relações construídas entre escola e os atores externos a ela que apoiam os processos de educação inclusiva, sejam eles parceiros da área da saúde, educação não formal, assistência social, entre outros. As parcerias, de acordo com a Política

Nacional, não devem substituir o papel da escola, e sim funcionar num regime complementar ou suplementar, onde cabe o apoio de organizações públicas, iniciativas privadas e até iniciativas de indivíduos e grupos pertencentes à comunidade.



APRENDIZAGEM

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, observou-se que os projetos educacionais inclusivos se tornam consistentes e sustentáveis somente mediante a existência de ações contínuas relacionadas a cada uma das cinco dimensões abordadas anteriormente. Em segundo lugar, entendemos que a aprendizagem deve ser perseguida de forma ampla, envolvendo os estudantes, os educadores e os demais atores da comunidade escolar.

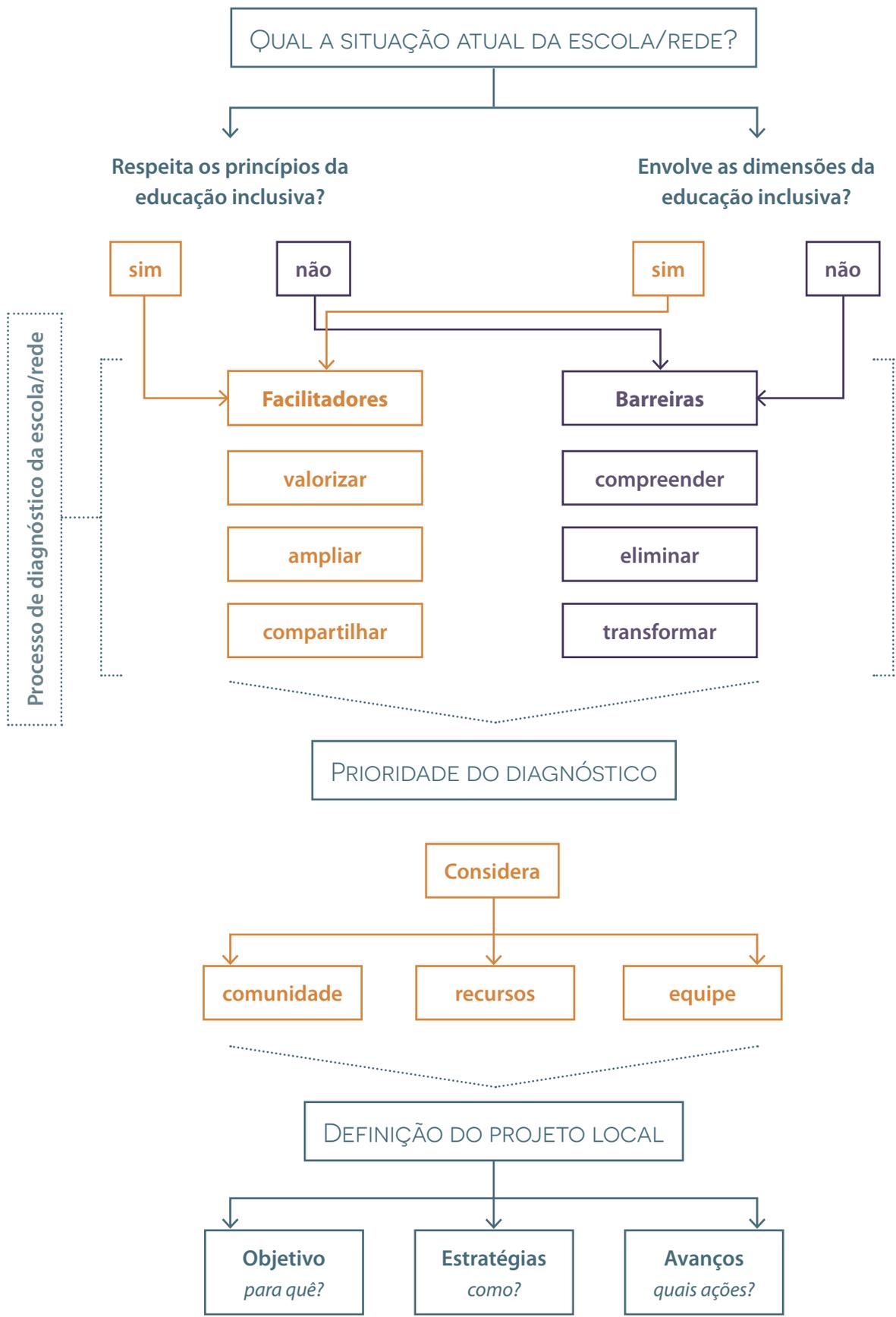
DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS LOCAIS

A formação utiliza uma metodologia de projetos que fomenta e apoia intervenções voltadas para a inclusão nas escolas. Os cursistas devem elaborar e implementar um projeto local para atender com mais eficiência a participação efetiva e com qualidade dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino médio. Para isso, passam pelas seguintes etapas:



| 1. ELABORAÇÃO DE DIAGNÓSTICO | 2. ELABORAÇÃO DE PLANO DE AÇÃO | 3. IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">• 5 princípios• 5 dimensões• Facilitadores e barreiras | <ul style="list-style-type: none">• Objetivo• Estratégia• Indicadores | <ul style="list-style-type: none">• Avanços• Monitoramento |

Outra ferramenta importante é o mapa conceitual, organizado no fluxograma a seguir. Trata-se de um recurso que ajuda a compreender a dinâmica do processo de trabalho, de forma detalhada e que deve ser seguida durante a elaboração dos projetos locais de intervenção.



“IDENTIFICAR NAS DIFERENÇAS TODOS OS DIREITOS QUE A ELAS SÃO PERTINENTES E, A PARTIR DAÍ, ENCONTRAR MEDIDAS ESPECÍFICAS PARA O ESTADO E A SOCIEDADE DIMINUÍREM OU ELIMINAREM AS ‘RESTRICÇÕES DE PARTICIPAÇÃO’”

ROMEU SASSAKI, PROFESSOR
NO ENSINO MÉDIO INCLUSIVO

O processo sugerido é ilustrado no mapa conceitual e tem início com a compreensão da situação atual da escola ou da rede, considerando os cinco princípios e as cinco dimensões da educação inclusiva. Ou seja, é necessário fazer um diagnóstico inicial da instituição, identificando as barreiras e os facilitadores que impedem ou favorecem, respectivamente, o processo inclusivo.

As barreiras para inclusão são definidas por características do ambiente ou por atitudes humanas que não permitem a essas pessoas participarem na sociedade plenamente e com efetividade, tal como fazem os demais. Quando se trata de educação, as barreiras precisam ser eliminadas, modificadas ou então substituídas por algo para que os estudantes possam aprender de verdade. Já os facilitadores são atitudes ou características ambientais que ajudam na tarefa de eliminar as barreiras identificadas, encurtam o tempo para tal e diminuem os recursos necessários, além de colaborar com a promoção de boas práticas.

Se o levantamento aponta que não há respeito aos princípios ou existem barreiras em cada uma das dimensões, os cursistas devem escolher uma dessas barreiras como prioridade, a fim de traçar com clareza um plano de ação formado por um objetivo e pelas estratégias. Para eleger tal prioridade, devem considerar os recursos disponíveis para eliminá-la e as necessidades da comunidade e da equipe escolar.

Feito isso, é necessário começar a implantar o plano de ação e registrá-lo no AVA, considerando, inclusive, os avanços conquistados de acordo com as estratégias definidas para a avaliação.

Para que essa inclusão aconteça, segundo Sasaki⁷, é importante “identificar nas diferenças todos os direitos que a elas são pertinentes e, a partir daí, encontrar medidas específicas para o Estado e a sociedade diminuírem ou eliminarem as ‘restrições de participação’ (dificuldades ou incapacidades causadas pelos ambientes humano e físico contra as pessoas com deficiência)”.

Um projeto de educação inclusiva considerado eficiente, sustentável e consistente assegura que os estudantes de fato aprendam, como lhes é de direito. Por isso, o Instituto Rodrigo Mendes também considera necessário que a proposta tenha duas características elementares:

- ações contínuas relacionadas a cada uma das cinco dimensões já apresentadas;
- compromisso com a aprendizagem em um âmbito amplo, envolvendo estudantes, educadores e todos os outros atores da comunidade escolar.

⁷ SASSAKI, Romeu Kazumi. *Como chamar as pessoas que têm deficiência? Diversa*. 24 de maio de 2013. Disponível em <http://bit.ly/artigo-sasaki>

PARADIGMAS: INCLUSÃO X INTEGRAÇÃO

É fundamental destacar as diferenças entre paradigmas que buscam a promoção na sociedade da pessoa com deficiência. Quando se fala de integração, limita-se o enfoque no indivíduo, e é previsto que a sociedade esteja disponível para conviver com ele — dessa forma, cabe ao sujeito se adaptar aos padrões que existem no entorno, seja recorrendo a auxílios, tecnologias assistivas, intervenções médicas ou outros métodos. Na educação, por exemplo, o paradigma da integração pode ser assim exemplificado: a

SAIBA A DIFERENÇA:

INTEGRAÇÃO

ESCOLAS E CLASSES ESPECIAIS, ONDE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA ESTUDAM COM COLEGAS CONSIDERADOS SEUS IGUAIS = DIVERSIDADE SUBTRAÍDA E BUSCA PELA HOMOGENEIZAÇÃO.

INCLUSÃO

INSTITUIÇÃO SE ADAPTA E MODIFICA, ALTERA O AMBIENTE PARA QUE TODOS TRANSITEM COM AUTONOMIA E A EQUIPE PEDAGÓGICA VARIA SEUS RECURSOS DIDÁTICOS = PARTICIPAÇÃO DE TODOS.

forma de dar aula não é modificada pelo educador, e os gestores não pesquisam informações para saber como receber os estudantes. É esperado que eles se adaptem ao ambiente como ele é: o usuário de cadeira de rodas acaba tendo de ser carregado nas escadas da escola, o cego precisa solicitar ajuda aos colegas ou contar com um auxiliar que descreva as imagens usadas pelo professor durante as aulas, o estudante com deficiência intelectual acaba sendo reprovado repetidas vezes porque não aprende o conteúdo apresentado. Portanto, no paradigma da integração, escolas e classes especiais são mais frequentes, modelo em que estudantes com deficiência estudam com colegas considerados seus iguais. Nesse cenário, a diversidade é subtraída e ocorre a busca pela homogeneização.

Já o paradigma inclusivo traz a definição da deficiência como resultante não somente das condições físicas, intelectuais e sensoriais de uma pessoa, e sim como a interação de tais particularidades com as barreiras que existem na sociedade. Transpondo para a aplicação dessa realidade em uma escola, o resultado seria uma instituição que se adapta, se modifica, em vez de esperar que o estudante o faça. Nessa visão, é a instituição que precisa alterar o ambiente para que todos transitem com autonomia, assim como é esperado que a equipe pedagógica varie os recursos didáticos tendo em vista a participação de todos. Para um estudante cego, por exemplo, são disponibilizados pelo educador conteúdos em braile (ou em formato digital), e ele planeja as aulas de modo que descreva por conta própria as imagens que utilizar. As avaliações também são pensadas de forma a entender o processo de aprendizagem de cada pessoa: são individualizadas. Ou seja, a escola se corresponsabiliza pela trajetória de todos os estudantes.

No projeto “Ensino Médio Inclusivo” acredita-se que o paradigma da inclusão é a perspectiva necessária para promover a igualdade de direitos das pessoas com deficiência e uma educação inclusiva de qualidade para todos.

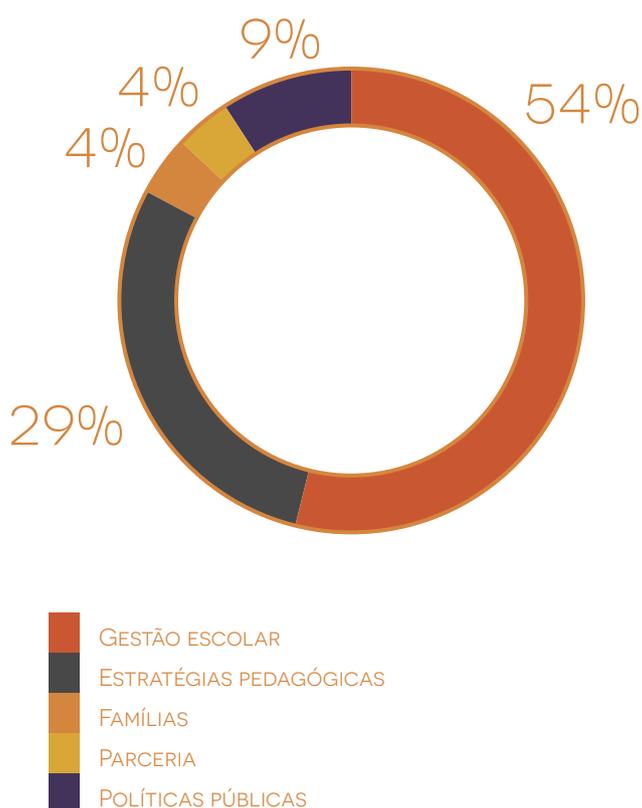
IMPACTOS



ANÁLISE POR DIMENSÃO

Foi realizada uma análise detalhada dos impactos gerados pelo “Ensino Médio Inclusivo” a partir dos projetos locais desenvolvidos pelos cursistas considerando as cinco dimensões da educação inclusiva. A seguir, apresenta-se a distribuição dos 54 projetos locais, com destaque para a dimensão Gestão escolar, definida como prioridade por 29 grupos:

PROJETOS POR DIMENSÃO



1. POLÍTICAS PÚBLICAS

O grupo de cursistas da Superintendência Regional de Ensino C, de Ribeirão da Neves (Minas Gerais), identificou a necessidade de oferecer uma atualização para gestores e professores das escolas sobre a política educacional inclusiva da rede pública estadual de Minas Gerais. Definiram como prioridade divulgar o Guia de Orientação da Educação Especial, documento orientador do Estado, mas ainda desconhecido por muitos educadores. Para colocar o plano em ação, Ana Paula Patente e Giane Cunha, cursistas do polo Ribeirão das Neves 1, contam: “agendamos visitas técnicas de monitoramento do AEE [atendimento educacional especializado] nas escolas, promovemos discussões sobre as políticas do AEE e organizamos um congresso para capacitação dos profissionais do AEE e demais envolvidos”.

Na iniciativa acima, verifica-se que, para se tornar eficaz, uma política pública precisa ser divulgada entre todos os atores das comunidades escolares. Ou seja, é imprescindível que os gestores das secretarias de educação tanto criem os protocolos legais quanto proporcionem sua disseminação e a formação relacionada aos conteúdos específicos. Para além do AEE, as secretarias devem considerar a formação para outros temas importantes relacionados à inclusão: acessibilidade, gestão escolar na perspectiva inclusiva e estratégias pedagógicas que considerem todos e cada um dos e das estudantes.

Segundo as cursistas do grupo da Superintendência Regional de Ensino (SRE) da Metropolitana A, em Belo Horizonte, faltava tornar efetivo um projeto po-

lítico-pedagógico (PPP) que orientasse a prática de cada uma das 84 escolas estaduais de ensino médio de 18 municípios do estado, especialmente no que diz respeito ao [AEE]. “Os profissionais envolvidos na ação pedagógica precisam se apropriar do PPP para que esse documento seja um instrumento capaz de fomentar a inclusão”, dizem Celma de Jesus, Rane Fernandes e Simone da Silva. O grupo organizou três ações de formação para inspirar reflexões sobre a necessidade de o PPP referendar o trabalho a ser desenvolvido em cada escola.

A primeira ação foi o I Seminário de Educação Inclusiva com foco na educação especial, uma iniciativa da SRE Metropolitana A e da Diretoria de Educação Especial (DESP), com o objetivo de abrir espaço de aprendizagem, socialização de experiências e discussão sobre o AEE com foco na inclusão de estudantes das escolas estaduais. A segunda, a realização de encontros com os gestores e equipes pedagógicas das escolas de ensino médio de Belo Horizonte e o Serviço de Inspeção Escolar da SRE Metropolitana A, para debater o que é e como fazer um PPP mais inclusivo. Por fim, a terceira ação foi a organização da oficina Projeto político-pedagógico com foco no Guia de Educação Especial da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais na condução do AEE. Na ocasião, foram ministradas palestras sobre a relevância do documento como instrumento que direciona a prática da sala de aula.

Formação continuada também foi a estratégia escolhida pelo grupo Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania, da secretaria de educação estadual pernambucana. O objetivo era provocar uma mudança de perspectiva, promover um intercâmbio de informações entre educadores e sensibilizar os gestores a aprofundar seus conhecimentos sobre educação inclusiva e suas demandas. Com o projeto Caravana da Inclusão, foi oferecida uma formação para 16 gestores das gerências regionais de educação e 150 gestores escolares de Recife e da região metropolitana. “Sabemos que existe, na maioria dos casos, uma mudança de gestão que, em certa

“UM GRANDE DESAFIO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS E ÀS ESCOLAS COMO GESTÃO DEMOCRÁTICA É PROMOVER UMA EDUCAÇÃO QUE PERMITA A TODOS VIVEREM DE MODO EQUÂNIME, POR MEIO DE UM PLANEJAMENTO SISTEMÁTICO EM FAVOR DE UM CURRÍCULO MAIS SIGNIFICATIVO ÀS REAIS NECESSIDADES DOS ESTUDANTES.”

CELMA APARECIDA DE JESUS, RANE ISAAC FERNANDES E SIMONE CRISTINA DA SILVA, CURSISTAS DE BELO HORIZONTE.

medida, dificulta o trabalho. Mas defendemos que haverá um dado momento em que a mudança de gestão será parte de um processo, no qual o ponto de fundamental importância e de continuidade será a permanência da ação de inclusão”, dizem os cursistas Alan Silva, Cristiano Pereira, Marciana Alves, Isonete Silva, Jossilene da Costa, Mariluce da Silva e Jefferson Costa.

Vale ressaltar a importância de se desenvolverem formações para todas as redes de ensino que apresentem ferramentas de gestão escolar, sendo a principal delas o projeto político-pedagógico, que permite uma visão de Estado, de médio a longo prazo, em vez de uma visão de governo, de curto prazo.

2. GESTÃO ESCOLAR

Em Belo Horizonte, as cursistas Sibelle Faria, Silmara de Souza, Beatriz Moreira e Romilda Santo, da Escola Estadual Ana de Carvalho Silveira, concluíram após o diagnóstico da instituição que faltavam informações sobre inclusão aos educadores, e que isso os impedia de fazer, muitas vezes, um trabalho realmente inclusivo, valorizando e respeitando as diferenças de seus estudantes. Com base nisso, o grupo planejou e desenvolveu encontros formativos com educadores da escola e encontrou como resposta imediata muito interesse dos colegas em aprender. “A gestão da escola sempre teve uma postura favorável à educação inclusiva e à busca de melhorias para receber estudantes com deficiência. Quando apresentamos o projeto para a diretora, fomos bem acolhidas”, dizem. Então, foram realizadas apresentações e dinâmicas para promover um novo olhar sobre currículo, ensino e aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva. Em uma das dinâmicas, foi abordada a questão do uso da linguagem adequada, mais próxima do estudante e de sua vivência, para que ele aprenda, encontre sentido no que está sendo exposto pelo professor.

Assim como na dimensão Políticas públicas (padrão), a atividade de formação foi muito desenvolvida pelos grupos de cursistas que optaram pela dimensão Gestão escolar. Porém, no caso citado acima, nota-se a preocupação de resolver situações cotidianas. Uma das principais barreiras foi o desconhecimento tanto sobre os dispositivos legais quanto sobre o tema da educação inclusiva, por parte das comunidades escolares. Esse ponto abrange, inclusive, dúvidas sobre questões práticas de como trabalhar com características pessoais específicas.

Portanto, no caso das formações construídas e desenvolvidas nas unidades, é importante considerar os sujeitos concretos que fazem parte do ambiente escolar, não apenas os aspectos teóricos relacionados ao conteúdo. Vale ressaltar que, na perspectiva inclusiva, não se deve olhar para a deficiência, e sim para as potencialidades dos estudantes, utilizando a

teoria e a experiência acumulada por cada profissional para a eliminação de barreiras que impeçam ou atrapalhem o aprendizado de todos.

Na Escola Estadual Alessandra Salum Cadar, em Ribeirão das Neves (Minas Gerais), e na Escola Estadual João Paulo I, em Belo Horizonte (Minas Gerais), o foco das cursistas foi promover maior acesso a informações sobre inclusão para os educadores, tal como para os demais membros da comunidade escolar. As cursistas Patrícia Ferreira, Liliane da Silva, Clair Martins e Adriana Faustina, da Escola Alessandra Salum, trabalharam com a divulgação do assunto por meio de uma palestra, cartilhas e informativos. Destaque para o grande envolvimento não apenas de professores e gestores mas também de estudantes, principalmente das turmas de magistério. Esses futuros professores puderam entrar em contato, em sua formação inicial, com o tema da educação inclusiva e desenvolveram materiais adaptados para alunos com deficiência em seus trabalhos de curso.

“O PROJETO CAPACITOU OS INTEGRANTES DAS ESCOLAS PARA MELHOR ATENDER AS NECESSIDADES EDUCATIVAS DO CORPO DISCENTE, TORNANDO ESSE ESPAÇO MAIS ACOLHEDOR E PROPÍCIO À APRENDIZAGEM E CONVIVÊNCIA, JÁ QUE NÃO EXISTE UMA ÚNICA E MELHOR FORMA DE APRENDIZAGEM.”

ELCIANE PAVÃES, MARTA DE OLIVEIRA,
HELENICE LIMA E REGINA CÉLIA MADEIRA,
CURSISTAS DE BELO HORIZONTE.

Na Escola Estadual João Paulo I, foram usadas como estratégias palestras, trabalhos de aperfeiçoamento de professores e mobilização de todo o corpo docente e discente. Uma das ações consistiu em analisar uma avaliação diagnóstica realizada com os estudantes no início do ano letivo, buscando novos insumos para o trabalho em sala de aula, dando ênfase à validade de os educadores sempre trabalhem considerando as habilidades de cada estudante. Foi ainda valiosa a participação e depoimento da mãe de um estudante durante uma das palestras, ocasião em que falou com os educadores sobre a importância da escola na vida do filho. Em relação ao trabalho realizado, as cursistas Isa de Oliveira, Rita de Cássia Vilaça e Rute Santos contam: “Após perceber a necessidade dos alunos, a atual gestão empenha-se em adequar o espaço para facilitar o processo de inclusão, usando o conhecimento para aprimorar o planejamento escolar, objetivando a convivência entre os alunos com e sem deficiência”.

Os exemplos das atividades acima, que tratam especialmente da discussão e construção das formações e do atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial, apontam a importância de elementos que devem constar no projeto político-pedagógico, documento de gestão norteador e articulador de todas as ações desenvolvidas nas escolas.

3. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Na Escola Estadual José Joaquim Lages, em Ribeirão das Neves (Minas Gerais), os cursistas Hermano de Sá, Maria Imaculada de Souza e Marselha Araújo identificaram a dificuldade de estudantes e professores se comunicarem com Jessica, uma estudante surda, sem a intermediação da intérprete. Esse foi o disparador para a elaboração do projeto “Dialogando mais com Libras [Língua Brasileira de Sinais]”, que teve os próprios estudantes como grandes protagonistas da atividade. Com apoio da intérprete, a turma, dividida em grupos, pesquisou os principais vocabulários e criou vídeos apresentando-os na língua de sinais. Os temas abordados foram: cum-

“A ESCOLA PODE MUDAR SIGNIFICATIVAMENTE AS CONDIÇÕES ENCONTRADAS NA COMUNIDADE INDICANDO NO PPP [INSTRUMENTO DE GESTÃO ESCOLAR] O CAMINHO PARA A COMPREENSÃO E ATUAÇÃO DOS ENVOLVIDOS RUMO A UMA CIDADANIA MAIS ATUANTE.”

CELMA APARECIDA DE JESUS, RANE ISAAC FERNANDES E SIMONE CRISTINA DA SILVA, CURSISTAS DE BELO HORIZONTE.

*“OS DEBATES SOBRE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA
CONTRIBUÍRAM
PARA TODOS
COMPREENDEREM
QUE OS ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIA
SÃO COMO OS
DEMAIS, E NÃO UMA
RESPONSABILIDADE DO
PROFESSOR DE AEE.”*

MARIA HELENA TORRES, CURSISTA DE
BELO HORIZONTE.

primentos, horários do dia, pronomes, atividades do dia a dia, profissões em geral e no ambiente escolar, lazer, diversão, família, principais pontos da cidade e materiais escolares. Cada vídeo tinha de 15 a 20 sinais de Libras com legenda e nenhum áudio, somente música instrumental de fundo, em volume baixo. Além de se dedicarem com afinco a estudar apostilas e CDs sobre Libras e a realizar a gravação e edição dos vídeos, ao final os grupos apresentaram seu trabalho para toda a turma e para a diretora da escola, compartilhando os saberes conquistados.

É importante salientar que a dimensão de Estratégias pedagógicas não engloba somente a criação ou a adaptação de conteúdos. É possível abordar questões relacionais, como a comunicacional relatada no projeto local acima. A partir de “incômodos” ou percepções dessas questões, podem ser construídas soluções entre os agentes da comunidade escolar, visando a uma instituição mais democrática e participativa.

Na Escola Estadual Marcelino Champagnat, no Recife, o diagnóstico realizado pelos cursistas evidenciou um estranhamento na relação entre os estudantes público-alvo da educação especial e os demais membros

da comunidade escolar. Além disso, após entrevistas com os professores, notou-se falta de conhecimento sobre inclusão, ansiedade e expectativa em relação à presença destes nas salas de aula. Sendo assim, os cursistas focaram estratégias pedagógicas para melhorar a relação entre todos, sensibilizar e aprofundar o debate sobre inclusão na comunidade escolar.

Para efetivar o processo de construção de conhecimento dos professores, foram realizadas diversas estratégias envolvendo estudantes, professores de AEE e de sala de aula regular, um trabalho que durou 20 dias, incluindo nele a realização da Semana da Pessoa com Deficiência, que contou com jogos, brincadeiras e danças. Muitos estudantes envolvidos nessas atividades frequentam o ensino médio normal, o que mais uma vez merece destaque, pois o curso forma profissionais para a carreira do Magistério.

“Orientados pela nossa equipe, os estudantes participaram de momentos reflexivos com as dinâmicas, visando desenvolver um olhar diferente sobre a individualidade de cada um”, explicam as cursistas Ana Regina Gouveia, Andrea Regina de Melo, Antonio Carlos Muniz, Izabel Maria França, Maria do Carmo

da Silva, Maria de Fátima Barros, Marinalva Andrade de Lucena Pessoa e Marly Henrique de Moraes. Após as atividades da Semana, o grupo de cursistas promoveu palestras, abrindo espaço para educadores falarem sobre inclusão, mães relatarem suas experiências de vida no convívio com pessoas com deficiência e estudantes público-alvo da educação especial contarem sobre como lidam com a falta de acessibilidade que enfrentam no dia a dia.

Na Escola Estadual Professora Lourdes Bernadete, em Betim (Minas Gerais), após a realização do diagnóstico, percebeu-se uma barreira atitudinal comum e, ao mesmo tempo, bastante delicada: faltavam aos estudantes atitudes de respeito e de solidariedade. Com base nesse levantamento, os cursistas planejaram e realizaram momentos de vivências lúdicas com jogos com bola, jogos tradicionais e de tabuleiro. Como resultado, teve início um processo de aprendizagem de respeito à individualidade do outro e às limitações de cada um, tal como o fortalecimento da autoestima e da expressão de emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades individuais. “O projeto fortaleceu o vínculo entre professores e estudantes no ambiente escolar, e nosso objetivo é dar continuidade à iniciativa para que as turmas tenham a chance de vivenciar momentos de solidariedade, respeito, compromisso, atitude e companheirismo”, falam as cursistas Cássia, Sabrina e Consolação.

4. FAMÍLIAS

Após diagnosticarem a ausência das famílias na rotina escolar, as cursistas Elma Pereira Damasceno, Rosana Goulart e Juliana Duarte desenvolveram um projeto local na Escola Estadual Maria Floripes Nascimento Alves, em Sabará (Minas Gerais), com o objetivo de convidá-las a participar mais e criar vínculos para então ampliar conceitos sobre inclusão. Os cursistas realizaram uma roda de conversa com os estudantes sobre relações familiares, onde estes contaram que muitos encontram seus parentes somente pela manhã, antes da saída para o trabalho,

e apontaram a falta de convívio e de espaço para conversar.

Foram realizadas dinâmicas de socialização com as famílias, incluindo atividades físicas, palestras e debates sobre a presença e importância de mães e pais na escola, sendo assim possível conhecer mais a cultura de cada família para valorizá-las mais. Um resultado positivo foi a criação de um grupo de discussão virtual pelos próprios familiares. Importante ressaltar que a educação é, por excelência, uma ponte entre a esfera privada (família) e a esfera social (comunidade). Por isso, a metodologia usada no projeto “Ensino Médio Inclusivo” reforça a importância da família para apoiar a educação inclusiva na escola e, ao mesmo tempo, da escola para dialogar com os familiares dos estudantes a respeito de inclusão. São exploradas, por exemplo, questões como os direitos da pessoa com deficiência e o AEE.

Em Sabará, um outro projeto local focou a aproximação das famílias com a Escola Estadual Maria Elizabeth Viana. Foram realizados encontros e palestras com familiares, professores, gestores e estudantes do ensino fundamental e médio a fim de traçar ca-

“COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO, AS FAMÍLIAS FORAM PARTICIPANDO, ADQUIRINDO AUTONOMIA E ACREDITANDO NAS HABILIDADES DOS FILHOS, QUE ANTES NÃO ERAM PERCEBIDAS.”

MARILENE APARECIDA GOMES
FREITAS, CURSISTA DE BETIM.

minhos para trabalhar a questão da inclusão no ambiente escolar. A primeira ação foi a realização de conversas com os estudantes para levantar o que era inclusão para eles e quais experiências eles possuíam de convivência com pessoas com deficiência. As conversas revelaram que muitos não tinham contato e afirmaram que não saberiam lidar com as características dessas pessoas, utilizando um pensamento de senso comum de que escolas segregadas seriam mais adequadas. Os educadores propuseram, então, a 120 estudantes de duas turmas do ensino médio e a uma do ensino fundamental passarem por uma experiência de sensibilização cobrindo um dos olhos para andar a fim de buscar uma aproximação com alguns impedimentos que as pessoas com deficiência visual vivenciam cotidianamente. Cabe salientar que esse tipo de simulação tem um risco de gerar a falsa percepção de que é possível entender as particularidades de uma pessoa com deficiência visual por meio de uma vivência pontual.

“AO INCLUIR A FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, PODEMOS FAZER COM QUE SE SINTAM PARCEIROS E COLABORADORES, APROXIMANDO-OS DOS PRINCÍPIOS DA ESCOLA, COMO O RESPEITO, A SOLIDARIEDADE E A DEMOCRACIA.”

ELMA DAMASCENO, ROSANA GOULART,
JULIANA DUARTE, CURSISTAS DE SABARÁ.

A sensibilização foi bem recebida e, a partir dela, foram realizadas diversas atividades na escola, como jogos, confecção de cartazes, dinâmicas e rodas de capoeira, entre outras, sempre abordando a inclusão e também convidando não só as famílias como demais atores da comunidade escolar. A participação de familiares foi muito marcante no auxílio à apresentação de peças teatrais realizadas pela escola e também no projeto Horta Vertical, que, além de jovens do 1º ano do ensino médio, envolveu crianças do ensino fundamental em um projeto interdisciplinar de iniciativa dos professores de ciências, biologia e língua portuguesa.

As cursistas Maria de Lourdes Leite e Nubia de Paiva contam que, depois das diversas atividades realizadas, “há um novo olhar sobre inclusão na nossa escola. Esperamos continuar a desenvolver outros projetos, contando sempre com o apoio e a participação dos pais e toda a comunidade”. É válido considerar que a relação entre as famílias dos estudantes e a escola não pode acontecer somente em momentos de crise, para a resolução de problemas e conflitos. Evidentemente, contar com a participação dos pais em momentos como esses é de grande importância. No entanto, é mais que bem-vindo tê-los lado a lado com a gestão para planejar e desenvolver atividades.

5. PARCERIAS

“A capacitação profissional tem sido um fator de muita dificuldade e impeditivo para que os jovens, de maneira geral, tenham seu espaço no mercado de trabalho. Devemos então buscar formas para que nossos estudantes tenham acesso a cursos profissionalizantes, estabelecendo contato e realizando parcerias com instituições que oferecem esses cursos.” A reflexão foi ponto de partida do projeto desenvolvido por Marilene Freitas, Marilania de Freitas, Marli Diniz e Roseli Melo, da Escola Estadual Silvio Lobo, em Betim (Minas Gerais), que estabeleceu contato com instituições que oferecem cursos para inserção de jovens no mercado de trabalho, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), o Ser-

viço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Instituto Ester Assumpção. Após analisarem junto aos estudantes e profissionais da escola envolvidos quais eram as ofertas de vagas do mercado de trabalho para jovens com e sem deficiência, foram realizadas visitas, onde eles assistiram a palestras sobre os cursos oferecidos pelas instituições, ficando entusiasmados com as descobertas.

Para garantir igualdade de condições no acesso das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho, existe uma política afirmativa, a chamada lei de cotas (Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991), que garante a obrigatoriedade de contratação de 1% desse segmento nas empresas com mais de 100 funcionários, existindo uma progressão nesse percentual, conforme o aumento do número total de empregados. Além disso, é importante lembrar que no ensino médio muitos estudantes fazem sua opção pela carreira profissional, sendo pela via do ensino técnico, superior ou diretamente no mercado de trabalho. Assim, os educadores devem considerar os pontos e as características dessa fase da vida para orientar os estudantes. Uma forma de apoiá-los nesse processo rumo à criação de projetos de vida é construir, juntos, caminhos que aliem as expectativas pessoais aos contextos singulares com seus desafios e restrições.

Segundo os cursistas Domício de Souza Júnior, Gisele Aparecida Ferreira, Jane Rodrigues da Silva e Edivanda Maria de Jesus, do grupo Escola Estadual Dr. Orestes Diniz, também de Betim (Minas Gerais), como se preparar para o mercado de trabalho e como se comportar dentro dele são questões que precisam ser mais exploradas com os jovens. Além disso, pontuam que a oferta de cursos profissionalizantes é ampla, mas poucos são acessíveis a pessoas com deficiência.

Motivados por essas reflexões, o grupo buscou contato com instituições de qualificação profissional para criar um espaço de diálogo junto aos estudantes da escola. Novamente o Instituto Ester Assumpção foi parceiro e, além dele, a Coordenadoria de Apoio à

“AS ENTIDADES OU INSTITUIÇÕES QUE FIZERAM PARTE DO NOSSO PROJETO AUMENTARAM, NA MAIORIA DAS VEZES, NOSSA EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO À CAPACITAÇÃO OU À EMPREGABILIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA..”

CURSISTAS DA ESCOLA ESTADUAL
SÍLVIO LOBO, BETIM.

Pessoa com Deficiência da Prefeitura de Betim. A visita ao Instituto foi proveitosa e ficou acordado que os estudantes da escola seriam bem-vindos para se cadastrar e participar dos cursos ofertados. O contato com a Coordenadoria de Apoio à Pessoa com Deficiência da Prefeitura de Betim também rendeu frutos, e foi marcada uma palestra para as turmas da escola sobre a procura e oferta de emprego para pessoas com deficiência. “Adalgiza Palmério, gerente da coordenadoria, demonstrou muito interesse para fazer de nosso projeto algo permanente e que possa ser adotado por outras escolas”, contam os educadores.

Em ambas as escolas de Betim, a procura por parcerias aconteceu para ajudar os jovens a encontrar uma colocação no mercado de trabalho e em cursos

profissionalizantes. Indo além do tema mercado de trabalho, o estabelecimento de elos entre escola e outras instituições — sejam indivíduos, pequenas ou grandes organizações — pode resultar em benefícios que contribuam para a inclusão escolar e social. Parcerias podem gerar novos olhares sobre o tema, ou ainda enriquecer estratégias e práticas de ensino e, inclusive, apoiar a própria gestão da escola para que seja mais efetiva e democrática.

6. APRENDIZAGEM

O processo de ensino-aprendizagem é complexo, ainda mais quando se fala em formatos semipresenciais. Para tentar garantir uma aprendizagem significativa a todos os cursistas, o projeto “Ensino Médio Inclusivo” utilizou as seguintes estratégias:

1

contratação de professores especialistas com grande conhecimento e larga experiência nas áreas em que trabalham;

2

garantia de interação ao vivo durante as aulas entre os cursistas e os professores especialistas;

3

apresentação e discussão da metodologia de projetos;

4

construção de projetos locais que aliam o conteúdo teórico com as necessidades reais de transformação das unidades escolares onde atuam;

5

disponibilização de material de apoio de alta qualidade.

Uma das evidências que indica sucesso nesse método é a afirmação, por parte dos cursistas, que a formação colaborou para que eles realizassem mudanças na própria atuação profissional. Dentre as diversas

aprendizagens citadas por professores e gestores estão um novo olhar para o AEE e para a educação inclusiva em geral; melhoria no relacionamento com os colegas com foco em compartilhamento de boas práticas e união de esforços para encontrar soluções para problemas; conscientização sobre os direitos das pessoas com deficiência; ampliação de conhecimentos teóricos e práticos; atenção mais apurada para as habilidades de cada estudante; e adequação da prática pedagógica para que todos possam participar das atividades propostas.

“O curso me ajudou a compreender melhor todo o processo de evolução da inclusão. Mudei minha visão sobre o estudante com deficiência e me sinto mais segura para trabalhar com ele”, conta Sibelle Renata de Salles Gouvêa Faria, educadora de Belo Horizonte. A cursista Isa Neves de Oliveira, também de Belo Horizonte, revela o quanto sua prática mudou depois do projeto. “Entendi a história da deficiência, a diferença entre inclusão e integração, a importância do espaço escolar e, sobretudo, meu papel na vida dos estudantes com deficiência e na socialização deles com os demais. Agora sei que tenho de fazer muito mais por eles, que ainda são, infelizmente, mais ignorados do que incluídos”, fala.

Elieuzza Vieira Marques, cursista de Contagem (Minas Gerais), destaca um olhar mais qualificado e atento para inclusão depois do projeto “Ensino Médio Inclusivo”: “Comecei recentemente a trabalhar na área de educação especial e o curso favoreceu a reflexão e revisão da minha prática pedagógica. Ocorreu uma mudança dentro de mim a respeito do tema e também notei a sensibilização dos outros ao meu redor. Conhecimento promove mudança.”.

Lucia Maria Santos Moreira, de Recife (Pernambuco) comemora a segurança que adquiriu para trabalhar com estudantes com deficiência depois de ter participado do projeto. “Sempre trabalhei com inclusão, mas ficava insegura em relação a como avançar com os estudantes do ensino médio. Agora ficou claro como proceder”, diz.

No que diz respeito aos estudantes, algumas conquistas merecem destaque. Os cursistas apontam que depois da implementação dos projetos locais, com a mudança do olhar e das atitudes dos professores, o comportamento dos jovens também se alterou, favorecendo a socialização e a aprendizagem. Revelam também que houve melhora da autoconfiança e da autonomia dos estudantes com deficiência na rotina escolar, que se mostraram mais moti-

vados a participar das atividades para se tornarem sujeitos atuantes no próprio processo de aprendizagem. A cooperação entre os jovens é outro ponto alto. Os jovens sem deficiência se tornaram mais conscientes sobre a inclusão e se envolveram mais com os colegas com alguma deficiência, compreendendo que, às vezes, são necessárias flexibilizações de algumas atividades para que todos participem das aulas, por exemplo.

“MEU TRABALHO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA ERA MAIS SIMPLIFICADO, VISANDO A QUE NÃO FICASSEM OCIOSOS DURANTE A AULA. AGORA CONSIGO FAZER PROGRAMAÇÕES DE AULAS MUITO MAIS PRODUTIVAS E VISANDO AO PROGRESSO DELES TAMBÉM.”

BETÂNIA FERREIRA GONZAGA,
CURSISTA DE CONTAGEM.

“CONHECER MAIS SOBRE INCLUSÃO ME FEZ PERCEBER A IMPORTÂNCIA PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DE FREQUENTAR O ENSINO REGULAR. ANTES, PENSAVA QUE O MELHOR PARA ELES ERAM AS ESCOLAS ESPECIALIZADAS E ACHAVA QUE EU JAMAIS TERIA CONDIÇÕES E PREPARO PARA TRABALHAR COM ESSE PERFIL.”

CLAUDIO DA SILVA SANTOS,
CURSISTA DE RIBEIRÃO DAS NEVES.

“ACREDITO QUE TODOS APRENDEM NA INTERAÇÃO COM O OUTRO E QUE TÊM DIREITO DE VIVER E CONVIVER NA SOCIEDADE.”

MARIA DO CARMO DA SILVA,
CURSISTA DE RECIFE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



“É PENSANDO CRITICAMENTE A PRÁTICA DE HOJE OU DE ONTEM QUE SE PODE MELHORAR A PRÓXIMA PRÁTICA”

PAULO FREIRE

Assim como expressa a epígrafe de Paulo Freire, acreditamos na ideia de que ação-reflexão-ação são partes constitutivas do processo educativo. Com base nos principais resultados gerados pelo projeto “Ensino Médio Inclusivo — Construindo uma escola para todos”, este capítulo tem como objetivo apresentar alguns pontos considerados relevantes para servir de inspiração, reflexão e desafio para futuras iniciativas educacionais inclusivas.

Segundo o artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2016), para que o direito à educação seja garantido, os Estados Partes deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, no qual:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência, e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário [ensino fundamental] gratuito e compulsório ou do ensino secundário [ensino médio], sob alegação de deficiência.

Assim, às crianças e aos adolescentes com deficiência não pode ser negada a matrícula e a participação em escolas comuns, sendo os espaços segregados considerados inapropriados para esse fim. Importante lembrar que, apesar de a Convenção não citar como compulsório o ensino médio, a Constituição brasileira prevê “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”. Portanto, os estudantes têm o direito a participar do

ensino médio em igualdade de condições com seus colegas, sendo obrigação das famílias e do Estado a garantia desse direito. Essa perspectiva encontra-se também na Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015), que representa o marco regulatório mais atual no Brasil.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Conforme apresentado anteriormente neste relatório, as matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino médio têm crescido nos últimos anos. Entretanto, a proporção desses estudantes em relação ao total de matrículas nessa etapa de ensino ainda é muito pequena. Um dos motivos para esse fato é a evasão que ocorre gradativamente ao longo do ensino fundamental e do próprio ensino médio. Nota-se que os percentuais de matrículas vão decrescendo, conforme se avança nas etapas da educação básica. A figura do funil da inclusão (apresentado no capítulo *Panorama da educação inclusiva no ensino médio*) ilustra esse acentuado quadro de exclusão.

Considerando que uma das metas do atual Plano Nacional de Educação (PNE) é universalizar o ensino médio para toda a população de 15 a 17 anos com elevação de 85% na taxa líquida de matrículas, os educadores desse nível de ensino têm solicitado como um dos assuntos prioritários para sua formação o tema da educação inclusiva. Nesse sentido, o “Ensino Médio Inclusivo” ofereceu a seus participantes repertórios e ferramentas voltados à eliminação (ou redução) de barreiras que impedem a participação dos estudantes público-alvo da educação especial de forma plena no ambiente escolar. A partir da análise dos projetos locais de intervenção dos cursistas, é possível extrair bons aprendizados e vislumbrar caminhos para avançarmos na oferta de um ensino médio mais inclusivo.

O primeiro ponto a ser destacado foram as ações de formação sobre o projeto político-pedagógico (PPP), promovidas pelos técnicos das secretarias de educação participantes. Essa estratégia tem uma forte coerência com o que foi proposto ao longo do curso “Ensino Médio Inclusivo”, na medida em que esse instrumento permite uma perenização do tema da educação inclusiva nas unidades escolares, ou seja, promove uma mudança de cultura em médio prazo, colocando os estudantes público-alvo da educação especial dentro de todas as ações de planejamento e tirando-os progressivamente da invisibilidade.

A formação dada pelo “Ensino Médio Inclusivo” mostrou-se também muito relevante para os grupos que trabalharam junto à gestão escolar. Como já discutido anteriormente, a formação em serviço é uma ferramenta importante para inserirmos o assunto da educação inclusiva na prática docente, dado que esse tema é ainda pouco abordado em outras atividades formativas iniciais. Além disso, quando a formação ocorre a partir do interesse dos educadores, de forma territorializada, e tem uma assimilação maior pela comunidade escolar, criam-se perspectivas de uma mudança de cultura local.

META 3 DO PNE

UNIVERSALIZAR O ENSINO MÉDIO
PARA TODA A POPULAÇÃO DE 15
A 17 ANOS COM ELEVAÇÃO DE
85% NA TAXA DE MATRÍCULAS
<OBSERVATORIODOPNE.ORG.BR>

A respeito do envolvimento da comunidade escolar no desenvolvimento dos projetos locais, foi observado um esforço em busca de fortalecer os múltiplos diálogos possíveis, sejam eles entre educadores e estudantes, familiares com a escola e dos próprios responsáveis com os filhos. Esse panorama rompe, por exemplo, com a cena comum de participação da família na vida escolar atrelada a burocracias ou dificuldades pedagógicas dos estudantes. Pontuamos, portanto, o quão importante é buscar o fortalecimento dessa rede de atores que perpassa o ambiente escolar.

Explorando um pouco mais a participação das famílias, os cursistas manifestaram grande preocupação com esse aspecto no contexto do ensino médio. Seja pela idade dos estudantes, que muitas vezes não querem essa participação, seja pelos pais, que consideram já ter feito sua parte, o cenário inicial nem sempre parte do otimismo. Mais uma vez, é importante repensar como deve ser o envolvimento da família numa etapa de ensino que possui características distintas das demais.

Um dos temas que tangencia esse nível do ensino é a inserção dos adolescentes no mercado de trabalho. Alguns dos grupos participantes da formação

desenvolveram suas ações trazendo um questionamento ao paradigma do ensino médio apenas como etapa de transição para o ensino superior. Sem ter a pretensão de solucionar tal questão, foram importantes os debates para expor de forma clara a necessidade de se estabelecerem parcerias para que todos os adolescentes tenham informações sobre possibilidades futuras para concretizar seus desejos, considerando suas habilidades.

Feitas essas considerações, com base na análise dos impactos quantitativos e qualitativos apurados durante o “Ensino Médio Inclusivo”, podemos afirmar que é possível desconstruir a visão conservadora de educação que ainda segue de forma predominante em muitas escolas no Brasil. Os projetos locais desenvolvidos pelos cursistas, como buscamos demonstrar neste relatório, revelam caminhos para que essa etapa de ensino seja estruturada de forma inclusiva, a partir de uma perspectiva igualitária.

Por fim, merece destaque a importância da metodologia adotada na formação do “Ensino Médio Inclusivo”, segundo a qual os grupos deveriam elaborar um diagnóstico e propor um plano de ação. Essa abordagem mostrou-se bastante eficiente, transformadora e determinante para os resultados apresentados: 21.819 pessoas impactadas, dentre elas 14.637 estudantes.

Estamos certos de que o legado deste projeto contribui para a missão do Instituto Rodrigo Mendes, de colaborar para a construção de uma sociedade inclusiva por meio de uma concepção de educação em que todos usufruem das mesmas oportunidades de forma igualitária, e do Instituto Unibanco, que atua para a melhoria da educação pública no Brasil com foco no ensino médio, por meio da elaboração e implantação de soluções de gestão na rede de ensino, na escola e em sala de aula.



AGRADECIMENTOS

Os impactos apresentados por este relatório são frutos do esforço da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, que aderiram ao projeto; do comprometimento das facilitadoras e interlocutoras; da dedicação dos especialistas na realização das aulas; da disponibilidade das escolas em ceder seus educadores; e dos cursistas responsáveis por desenvolver os projetos locais de intervenção em cada cidade participante.

Merecem também nossos agradecimentos as equipes das seguintes organizações:

Itaú Cultural

Interrogação Digital

Todos pela Educação

União Brasileiro-Israelita do Bem-Estar Social (UNIBES)

FICHA TÉCNICA

Redação

Alexandre Moreira

Beatriz Vichessi

Lailla Micas

Luiz Henrique de Paula Conceição

Edição

Rodrigo Hübner Mendes

Rúbia Piancastelli

Revisão

Raciolina Moreira

Projeto gráfico e diagramação

Flavia Ocaranza

Fotos

Pat Albuquerque

Acervo IRM

Capa: Acervo IRM/Goiânia, 2012



**I N S T I T U T O
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