

AUGUSTO DUTRA GALERY¹ E DANIELA ALONSO²

Caso Escola Alexandre Bacchi

Guaporé, Rio Grande do Sul, Brasil

As contribuições do paradigma da educação inclusiva nas práticas de sala de aula.

Introdução

A professora Adriângela Bonetti se deparou com uma sala com alunos com deficiência e transtorno global de desenvolvimento, no começo de 2009. Não havia um projeto comum da escola sobre como lidar com os esses alunos. A Sala de Recursos que existia na escola tinha foco na aceleração dos alunos e a APAE do município atravessava uma crise de identidade com as políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A Secretaria de Educação implantava um sistema de gestão de qualidade na educação, mas sofria pressão do Ministério Público para obediência às leis de inclusão. A partir das ferramentas que conheceu em um curso, Adriângela pôde modificar sua prática. Seu esforço lhe valeu um prêmio nacional e um convite para ser a coordenadora de educação inclusiva do município. Mas essa mudança trouxe uma série de novos desafios, para ela e para seus pares na escola: Como transformar suas visão de educação inclusiva em políticas públicas? Como garantir que os alunos com deficiência continuassem incluídos após sua saída? Como fortalecer as parcerias, por vezes conflituosas, com a APAE e o Ministério Público?

*Este caso foi escrito a partir da compilação de entrevistas com a equipe da escola em questão (diretora, 2 vice-diretoras, 3 coordenadoras pedagógicas e 3 professoras, incluindo a professora da sala de recursos), da Secretaria de Educação de Guaporé, de 2 responsáveis por alunos e de parceiros (Ministério Público e APAE). Agradecemos imensamente a disponibilidade de todos para contar suas histórias. Agradecemos também à Daniela Caldeirinha, Coordenadora de Comunicação do Instituto Rodrigo Mendes e à equipe da Plateau Produções (Beto Tibiriçá, Max Alvim, Bruna Pacheco, Aldo Alexandre Ribeiro e Binho Meneses) pela dedicação na realização do caso.

¹ Prof. Augusto Dutra Galery, pesquisador do Instituto Rodrigo Mendes, psicólogo, mestre em administração, doutorando em psicologia social e especialista em Sociedade Inclusiva.

² Daniela Alonso, educadora, consultora de projetos educacionais, selecionadora do Prêmio Educador Nota 10 - Fundação Victor Civita, psicopedagoga, especialista em Educação Inclusiva.

Esse caso foi desenvolvido a partir de depoimentos dos envolvidos. Os casos do Projeto Diversa têm como finalidade ser utilizados por mediadores, em cursos de formação continuada, como base para discussões. Não servem, portanto, como endosso, fonte de dados primários ou de práticas pedagógicas efetivas ou inefetivas.

©Instituto Rodrigo Mendes. Licença Creative Commons BY-NC-ND 2.5. A cópia, distribuição e transmissão dessa obra são livres, sob as seguintes condições: Você deve creditar a obra como de autoria de Augusto Dutra Galery e licenciada pelo Instituto Rodrigo Mendes; é vedado o uso para fins comerciais; é vedada a alteração, transformação ou criação em cima dessa obra, a não ser com autorização expressa do licenciante.

Um novo ano

A professora Adriângela Bonetti cumprimentou os colegas na sala dos professores. Era seu primeiro dia de aula da Escola Municipal de Ensino Fundamental Alexandre Bacchi em 2009. Ela se sentia ansiosa ao começar os trabalhos com a nova turma. No fim do ano anterior, havia recebido um “diagnóstico” de outros educadores da escola de que a turma para a qual fora designada era uma turma difícil e, para complicar mais as coisas, havia dois estudantes com deficiências que precisavam de monitores dentro de sala de aula. Essa presença era parte da estratégia usada pela escola para cuidar dos educandos que necessitavam de suporte na vida diária. No caso da turma de Adriângela, os estudantes eram bastante dependentes da monitora.

Leonardo, um desses alunos, aos seis anos de idade ainda usava fraldas, sujava-se com frequência e, muitas vezes, precisava ser banhado durante a aula. A monitora auxiliava nessas tarefas e também dentro de sala, fazendo tarefas junto com o educando ou propondo outras atividades para ele.

A escola, situada na pequena cidade de Guaporé, no Rio Grande do Sul, era vista como uma instituição de estudantes mais carentes, do ponto de vista econômico e social. Por isso, sofria algum preconceito por parte da população. Com cerca de 620 alunos, a escola já vinha recebendo, há alguns anos, educandos que são público-alvo das ações de educação especial, com destaque para alunos com deficiência auditiva, física e intelectual. Contava, na época, com uma sala de recursos multifuncionais utilizada para fazer o atendimento em contraturno de educandos com necessidades diferenciadas de aprendizagem. As salas de recursos são implantadas através de um programa do MEC cujo objetivo é “apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular”³.

A Escola Alexandre Bacchi, no entanto, tinha uma compreensão ampla de necessidades especiais: qualquer educando podia mostrar dificuldades de aprendizagem, não apenas os estudantes com deficiência, Transtorno Geral de Desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades, categorias de educação especial definidas pelo Ministério da Educação (MEC). Por isso, a sala de recursos era amplamente utilizada para atender alunos com qualquer atraso de aprendizagem.

Não seria a primeira turma de Adriângela com estudantes com deficiência, mas ela ainda não se sentia segura em trabalhar com esses educandos. Sentia falta de uma instrumentalização que a auxiliasse, de uma base didática mais forte que facilitasse sua relação com a turma. No caso específico de Leonardo, aluno com TGD, o “diagnóstico” feito pela escola era de um aluno com dificuldades de se socializar, que agredia os colegas e a

³ De acordo com o programa de implantação de salas de recursos multifuncionais do Ministério da Educação, de abril de 2007, disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf (acesso em setembro de 2011).

si mesmo, disperso a ponto de se levantar diversas vezes durante a aula, dificultando a manutenção da disciplina em sala.

A disciplina dos educandos era um dos valores compartilhados pelos educadores e gestores da escola. A escola mantinha duas vice-diretoras, cuja função era, basicamente, disciplinar. De acordo com Graciela, vice-diretora da manhã, seu trabalho era o de “atuar como mediadora de conflitos, acompanhar o pátio na hora do recreio e ter um contato direto com os pais, quando necessário”. Ela era a responsável por manter a ordem e intervir nos problemas de estudantes em relação à disciplina da escola. A ênfase na ordem se refletia no projeto político pedagógico (PPP) da escola, que propunha como um dos objetivos específicos “Estabelecer e fazer cumprir regras e normas de convivência baseadas na legislação vigente”⁴. Em seu 6º capítulo, o PPP da escola define: “A disciplina escolar enquanto conjunto de normas e convivência social deve ajudar a descobrir e cultivar valores da pessoa e da comunidade. Possibilita o crescimento, o bem estar e o melhor relacionamento entre os membros da comunidade escolar e ajuda no exercício da liberdade responsável”. Em seguida, o documento define como um dos inúmeros deveres do educando “acatar as normas e disposições emanadas da Direção” e “respeitar as instruções do Pessoal Docente e Não Docente”.

Tal ênfase na disciplina era visível mesmo na inclusão de estudantes com deficiência. Graciela contava que por meio de bastante diálogo, mesmo os educandos com maior dificuldade de socialização eram capazes de entender as normas e que eles estavam sujeitos às mesmas regras que os outros.

A turma para a qual Adriângela se dirigia, ao longo toque da sirene que marcava o começo das aulas, tinha fama de indisciplinada. Era uma turma de 2ª série, com 25 educandos conhecidos por serem bastante agitados. Leonardo estudava na Alexandre Bacchi desde o ano anterior, vindo da Escola Sementes do Amanhã, uma instituição especial ligada à APAE da cidade. O menino, que estava na época com 7 anos, tinha um sério comprometimento nas habilidades verbais. Como colocava Adriângela, ele oralizava bastante, mas não se fazia entender. Sua fala era uma união de sílabas sem nexos aparentes, onde brotavam, vez por outra, palavras que indicavam o assunto sobre o qual falava.

Tanto a mãe de Leonardo quanto a monitora que o acompanhava em sala de aula haviam desenvolvido uma compreensão da fala do garoto. Dessa forma, eles tinham uma espécie de vocabulário próprio com Leonardo, que permitia que elas entendessem suas necessidades. O problema é que as outras pessoas que conviviam com ele não conseguiam compreendê-lo.

À medida que a porta laranja da sala ficava mais próxima, Adriângela se questionava sobre a postura adequada para tratar a turma. Nessa época, Adriângela utilizava uma estratégia para montar seus planos de aula, que seguia aproximadamente os seguintes passos: no começo da aula, ela buscava situar os educandos sobre o que aconteceria naquele dia, em especial quando havia um novo conteúdo a ser dado. Em seguida, ela buscava relacionar aquele conteúdo com a vida dos estudantes, questionando o que eles já sabiam sobre o

⁴ Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Alexandre Bacchi, página 7.

assunto. Ela procurava modificar a estratégia de ensino durante uma mesma aula. Utilizava, por exemplo, discussões, trabalhos em grupo, uso de vídeos e histórias, construção de história em sequência, aula expositiva, entre outras. Por fim, ela avaliava a aprendizagem do dia através de exercícios também diversificados.

Mas a decisão de como proceder naquela turma lhe parecia um tanto solitária: apesar das reuniões pedagógicas, a escola dava bastante liberdade para que cada professor desenvolvesse seu trabalho da forma que mais lhe aprouvesse. Havia poucas atividades de construção coletiva de projetos. A gestão da escola dirigia-se mais às questões burocráticas – em virtude das exigências da Secretaria de Educação, que acabava de implantar um sistema de qualidade em educação – e disciplinares. Não podiam ser identificados projetos comuns entre os professores. O grupo era, de certa forma, fragmentado.

A situação da Escola Alexandre Bacchi não se diferenciava de muitas outras escolas, onde os educadores sentem-se, ao mesmo tempo, isolados em suas atividades e cobrados por seus resultados. O objetivo maior – o ensino – apesar de ser uma aspiração clara, não era suficiente para unir as pessoas na escola, cada uma delas atolada nos problemas de suas turmas, nos seus próprios planejamentos de aula, na sua dificuldade de lidar com os educandos diferentes...

“Olá, turma!” – Adriângela sorriu para os alunos – “Vamos começar o ano novo?”

A educação em Guaporé

Em 2009, também começava seu trabalho a nova gestão da Secretaria Municipal de Educação. Preocupada com a disparidade da qualidade de educação nas escolas do município, a secretária, Doraci Bortoncello, começou a pensar em como garantir a homogeneidade das atividades na rede pública de ensino: “nossas escolas eram que nem pandorgas – pipas! – cada uma ia em direção ao vento e tu tinha que ficar puxando e puxando. Então a gente sentia essa dificuldade, cada uma trabalhando isoladamente. E nós tínhamos que juntar isso. É um município pequeno. Nós temos 2500 alunos em três escolas. Não é difícil tu trabalhar em rede”. Ela pediu à sua equipe que elaborasse um plano que possibilitasse monitorar as atividades das escolas para, a partir dessa avaliação contínua, propor melhorias para a educação e garantir a igualdade dos conteúdos ensinados em cada uma delas.

O plano – denominado Sistema de Gestão da Qualidade de Ensino – foi lançado ainda em 2009. Baseado nas práticas de Qualidade Total, o projeto tinha como sua principal estratégia o uso do PDCA⁵ e como seu principal instrumento um extenso formulário que deve ser preenchido pela gestão da escola. A Qualidade Total foi (e ainda é) utilizada em larga escala nas empresas privadas e outras organizações como um apoio à

⁵ Sigla em inglês para “Planejar, Fazer, Avaliar e Agir” (“Plan, Do, Check, Act”)

gestão. Seu objetivo é identificar os processos organizacionais, aperfeiçoar seu desempenho e padronizar as melhores práticas. Nesse sentido, atendia perfeitamente a demanda da Secretaria de Educação.

Uma das fichas anexas ao plano de qualidade – a Ficha de Orientação Educacional (FOE) – havia sido criada para apoiar a educação especial e inclusiva. Por meio de seu preenchimento, era possível pedir recursos à prefeitura. Seu objetivo era contemplar “os aspectos referentes ao desempenho e comportamento do aluno, e deve servir de parâmetro para a orientação, acompanhamento e apoio ao aluno, bem como encaminhamentos aos serviços psicológicos, conselho tutelar, etc.” Era composta basicamente por dois campos: Constatações e Ações, onde o orientador educacional das escolas, ao realizar o acompanhamento dos estudantes e perceber alguma distorção de aprendizagem ou necessidade específica de acompanhamento, deveria registrar as constatações dos educadores e sugerir ações dentro da escola ou em conjunto com a Secretaria de Educação.

Outra fonte de recursos para as escolas, no município, era o Ministério Público. Por meio da atuação do promotor da comarca, Dr. Cláudio Leiria, muitas das ações judiciais acabavam revertidas em projetos para melhorias das escolas. O promotor explicou que tinha a possibilidade de encaminhar recursos angariados com, por exemplo, multas por desmatamento sem licença, para fazer reformas nas escolas. Para isso, os diretores das escolas enviavam projetos para o Ministério Público.

No entanto, além das verbas, o Ministério Público também exercia um importante papel para as políticas de inclusão da cidade, como aquele que fazia cumprir as leis que estabelecem os direitos das pessoas com deficiência. Em relação às escolas, cabia a esse poder receber as denúncias e pedidos das famílias de estudantes com deficiência e fiscalizar tais direitos. O Ministério Público buscava soluções extra-oficiais, por meio da assinatura de um Termo de Ajustes de Conduta, para escolas públicas ou privadas, de forma a forçá-las a se tornar acessíveis para os alunos com deficiência.

O Ministério Público buscava ser isento em suas atribuições: muitas vezes, atendia às famílias ao exigir a adequação dos espaços públicos às pessoas com deficiência; ao mesmo tempo, também auxiliava os administradores, esclarecendo sobre a legislação e, mesmo, informando às famílias, quando suas demandas não eram legalmente válidas, sobre qual a melhor posição a tomar. Fazia as vezes, portanto, de um mediador entre o poder público, os cidadãos e a justiça. Obviamente que, por vezes, essa postura levou a conflitos entre os poderes judiciário e executivo na cidade, mas prevaleceram os direitos das pessoas com deficiência nesses embates.

A prefeitura, por sua vez, seguia a legislação federal para conseguir recursos para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que disponibiliza verba adicional para os estudantes público-alvo das ações da educação especial matriculados na escola regular e atendidos no contraturno. No entanto, para conseguir essa verba, é necessário que o educando tenha um diagnóstico de sua condição. Em

Guaporé, a responsabilidade pela emissão desses laudos sobre os alunos cabia à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que mantinha a escola especial Sementes do Amanhã.

Já há algum tempo, a Sementes do Amanhã encaminhava para a escola regular as crianças que chegavam até lá. Ainda mantinha alguns estudantes na escola especial, mas apenas os com idade avançada e cuja família tinha resistências à inclusão na rede regular de ensino. Seu trabalho tinha como foco o bem-estar das crianças e adolescentes que atendia, realizando trabalhos como o da estimulação precoce e pedagogia inicial. Aos poucos, os profissionais da APAE auxiliavam as famílias e as escolas a lidar com a adaptação necessária para a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual nas escolas regulares. No caso da Alexandre Bacchi, por exemplo, os profissionais iam duas vezes por semana checar como estavam os educandos: eles visitavam as crianças, que geralmente iam à APAE no contraturno, conversavam com os professores, observavam aulas e cobravam atuações da escola.

A APAE de Guaporé, naquele momento, era bastante complexa. Por um lado, a obrigação de realizar os laudos para os alunos com deficiência se chocava com os valores da instituição. Para a APAE, o laudo era importante principalmente por razões salutaras, mas havia o temor de que as escolas – mesmo com boas intenções – acabassem limitando o potencial do aluno ao enquadrá-lo em um determinado quadro diagnóstico. Luciane, terapeuta ocupacional da APAE, afirmava: “eu penso que é necessário que os educadores saibam a respeito de síndrome de Down, de paralisia cerebral... do que aquele aluno tem. Mas não é isso que vai fazer o dia-a-dia do professor. Se ele tem uma necessidade de medicação, isso é importante saber. Mas o professor não pode estar olhando para o diagnóstico, olhando para o que ele ‘não pode’. Na sua frente tem que estar o aluno e não simplesmente o diagnóstico que vem, muitas vezes, como uma marca e como uma desculpa para ele não aprender. ‘Ele tem um transtorno, não vai aprender’. Aí, você também não vai oferecer possibilidades para ele, já acreditando que ele não pode”. Por outro lado, havia um rumor de que as APAEs seriam fechadas em virtude da política de educação especial na perspectiva da inclusão, sancionada pelo MEC. Esse medo levou pais e profissionais da APAE a se colocarem contra a inclusão, afirmando que as escolas regulares, por todos os seus problemas já conhecidos – salas com muitos estudantes, professores com excesso de trabalho, violência etc. – não seriam capazes de acolher devidamente os alunos com deficiência ou TGD.

Uma das consequências dos dilemas internos da APAE quanto à elaboração do diagnóstico era a dificuldade em se finalizar o laudo. No entanto, o convênio com a Secretaria de Educação impedia que esse laudo fosse realizado por profissionais do Sistema Único de Saúde. Tal fato indispunha as escolas com a APAE, pois ela, com isso, retardava a chegada dos recursos.

Ao mesmo tempo, havia uma certa disputa sobre a “posse” do educando. Os alunos com deficiência ou TGD sempre foram vistos como crianças da APAE e, de repente, eles estavam sendo encaminhados para outra instituição. Frente às famílias e parte da sociedade, no entanto, a APAE continuava tendo o lugar de guardiã e porta-voz dessas crianças. Esse lugar fazia parte da história e dos valores da APAE, que buscava mantê-lo em

sua relação com as escolas: nas reuniões com os professores, por exemplo, os profissionais da APAE reivindicam direitos e deveres para os estudantes, atuando mais como um fiscal do que como um parceiro.

Apesar dessas questões, não havia planos da Secretaria de Educação de romper o convênio com a APAE para elaboração dos laudos. Naquele momento, seus esforços encontravam-se, principalmente, na implantação do novo Sistema de Gestão da Qualidade da Ensino.

Enquanto a diretoria da Escola Alexandre Bacchi recebia pela primeira vez os formulários do Sistema de Qualidade, Adriângela terminava seu primeiro bimestre à frente do 2º ano. Ainda enfrentava muitas dificuldades com Leonardo, que agredia os colegas e a si mesmo, levantava diversas vezes durante a aula e não se comunicava com ela. A relação com a monitora também andava complicada: ela insistia em infantilizar os educandos com deficiência e TGD através de uma atitude superprotetora. Com isso, ela também não auxiliava nas estratégias didáticas escolhidas por Adriângela, tornando-se uma interferência nas aulas. Adriângela tomou a decisão de passar alguns intervalos com Leonardo. Dessa forma, buscava ampliar seu entendimento a respeito do menino e construir uma forma de comunicação com ele. Ela fez essa escolha, pois percebia que a classe exigia sua atenção e se ela fizesse isso em sala de aula poderia prejudicar a turma. Acompanhando Leonardo nas refeições, começou a perceber a forma com que ele se expressava e, aos poucos, foi “absorvendo a forma como ele se comunicava”, de acordo com suas próprias palavras, e aprendeu com ele a estabelecer uma relação de par educativo entre os dois.

Mas a sua angústia continuava. Por trás dela, a professora sentia uma necessidade de poder se aprofundar no tema *educação inclusiva*.

Uma nova visão da educação de estudantes com necessidades diferenciadas

Surgiu, então, uma oportunidade para Adriângela: o MEC ofereceu para o Rio Grande do Sul o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. O curso, de 40 horas, foi ministrado por vários palestrantes. Entre eles estava o Prof. Romeu Sasaki, que apresentou o Plano Educacional Individualizado (PEI). Nas palavras do Prof. Sasaki: “Esse plano se origina do fato de que, para a educação inclusiva, todo aluno é único. Ele é singular. Porque nós enxergamos e entendemos que cada aluno é diferente do outro. E é diferente não porque tem a deficiência. É diferente como ser humano. O Plano Individualizado de Educação é uma visão preliminar do que será o ano letivo para cada aluno”. O PEI usado na Escola Alexandre Bacchi foi adaptado para o Brasil pelo Prof. Sasaki, a partir de modelos norte-americanos⁶. Nos Estados Unidos, o PEI faz parte de uma política federal que exige que as escolas façam um plano para os estudantes com deficiência. Embora não faça parte da legislação brasileira, Adriângela reconheceu nele uma possibilidade de melhorar a forma de lidar com as dificuldades do planejamento escolar de alunos com deficiência.

⁶ Conforme citado no Anexo 2.

Assim que voltou do curso, Adriângela se reuniu com a direção da escola para apresentar o modelo de PEI. A escola aceitou a proposta e implantou o plano como uma ferramenta de inclusão a ser utilizada por todos.

De acordo com o que havia visto no curso, ela propôs o modelo utilizado pela *Northern California Coalition for Parent Training and Information*, que conta com seis áreas de habilidades:

1. *Habilidades acadêmicas* [Leitura, escrita, soletração, matemática, línguas etc.];
2. *Habilidades da vida diária* [Vestuário, aparência, organização de pertences pessoais, lidar com dinheiro, locomoção (a pé, ônibus etc.) etc.];
3. *Habilidades motoras/atividade física* [Coordenação olho-mão, equilíbrio, natação, jogar bola, andar de bicicleta etc.];
4. *Habilidades sociais* [Atitudes, comportamentos etc.];
5. *Habilidades de recreação e lazer* [Jogos, esportes, passeios etc.];
6. *Habilidades pré-profissionais e profissionais* [Seguir instruções, uso de ferramentas, organização do local das atividades etc.]

Para cada uma dessas áreas, era possível definir: Inteligências/metapas (facilidade que o aluno apresenta para compreender o conteúdo que será oferecido); Metodologia e Recursos Didáticos e Avaliação (registro de situações significativas no desenvolvimento do aluno)⁷.

Selma, professora da 6ª série, explicou mais sobre como utilizar o modelo: “a gente estipula as metas do plano a partir das habilidades – o que o aluno já está sabendo fazer, identificando no concreto. A partir disso, vemos o que vamos ampliar, o que vamos trabalhar”.

Joelma, diretora da escola, aprofundou um pouco mais: “o PEI detecta o que o aluno já sabe fazer e o que ele ainda vai poder te mostrar de crescimento: como é que eu posso me apropriar dessa habilidade que ele já tem para trabalhar outras habilidades? E, no momento da construção, todas as pessoas que passam por aquele aluno participam da construção: professores de setores, da sala de recursos, da biblioteca. Todos participam da construção e da alimentação do PEI”.

Nas habilidades pré-profissionais, por exemplo, percebeu-se que Leonardo gostava de realizar experiências. Para incentivar esse potencial, sugeriu-se como metodologia utilizar as ferramentas da brinquedoteca para explorar sua curiosidade. A avaliação foi que o educando realizou atividades de experimentos com água, tintas e outras possibilidades de misturas com muito interesse, inclusive explicando as reações químicas que ocorriam⁸. Esse dado, agora, poderia ser usado para construir uma nova meta.

⁷ Veja o Anexo II para um modelo de Plano Educacional Individualizado.

⁸ Tais dados constam do PEI de Leonardo no ano de 2010.

Apesar do sucesso do PEI, ele não foi a única mudança que o curso trouxe para Adriângela. O curso também marcou uma mudança de paradigma em termos de visão do educando, de planejamento de aula, do papel da avaliação. Mantendo a estrutura básica de seu planejamento de aula, ela pôde complementá-lo com novas práticas voltadas à inclusão. Ela já trabalhava os conteúdos através de projetos e variando a didática, mas passou a levar em conta também o tempo de cada atividade. Ao modificar as atividades durante uma mesma aula, ela facilitava a aprendizagem dos educandos com dificuldade de concentração, por exemplo. Sua avaliação também mudou e passou a ser diária, a partir das respostas que recebia dos estudantes. Para ampliar sua comunicação com eles, passou a flexibilizar o formato dessas respostas: para aqueles que já escreviam com certa fluência, pedia um texto estruturado; para os que escreviam apenas frases soltas ou palavras, era isso que ela pedia; para os alunos que ainda não escreviam, ela podia pedir um desenho ou um trabalho com massa de modelar; para os que tinham dificuldade nessas atividades, ela pedia o *feedback* de forma oral através, por exemplo, de uma história em sequência.

Adriângela se transformou como professora. Para ela, a didática tradicional com objetivo de transmitir conhecimento se tornou inadequada. Seu foco passou a ser os processos de aprendizagem dos estudantes. Mesmo sua relação com a disciplina mudou. Ela relata, por exemplo, a respeito de Leonardo: “Realmente, o aluno nunca sentava. Mas isso é um problema? Não, é uma característica do aluno. Então está bem relacionado com o jeito de ver o aluno e respeitá-lo, pois lá no projeto pedagógico a gente sempre escrever: respeitar as individualidades do aluno. Mas o que é respeitar as individualidades do aluno? Se o aluno tem isso como característica até orgânica dele – ficar em pé – por que eu, como professora, tenho que constantemente querer que ele fique sentado? Ele não me atrapalha, nem atrapalha os colegas. Ah, mas se os outros virem ele de pé vão querer ficar de pé também... Pois que fiquem! Não tem problema, se eles estiverem produzindo, aprendendo, se comunicando...”

Avanços e barreiras

A partir de sua nova visão sobre a didática e a atuação do professor, Adriângela pôde começar a enfrentar suas angústias em sala de aula. Ela confirmou para si que um educando não é apenas o resultado de sua avaliação, mas um indivíduo envolvido em um processo de aprendizagem. Ao deixar de reduzi-lo à sua capacidade de escrever e fazer contas, ela teve a chance de ajudar os estudantes a se superarem. O desenvolvimento de Leonardo, por exemplo, arrancava sorrisos até da diretora da escola. Seus ganhos eram patentes nas seis áreas propostas pelo PEI. Ainda não eram suficientes para alfabetizá-lo, mas apontavam caminhos para que ele, no seu tempo, passasse a perceber o valor simbólico da escrita. Os desafios continuavam, mas agora havia uma direção.

Era necessário estar atenta, no entanto, para que o próprio PEI não se tornasse um “diagnóstico”. Para Adriângela, os diagnósticos tinham que ser vistos como pontos de apoio. Nunca como imposição de limites.

Mas se o PEI fosse visto como um “diagnóstico do potencial” do educando, ele poderia ter o mesmo efeito: dar a impressão de um potencial pré-definido, limitado. E, pelas características da escola, não havia como controlar a visão dos educadores sobre esse instrumento pedagógico. Isso porque, apesar da escola compartilhar da disciplina como um valor – papel representado pela direção da escola – não havia muitos outros valores em comum. Os benefícios da presença de estudantes com deficiência ou TGD não eram um ponto de unanimidade na escola. Enquanto para alguns professores era necessário investir nos processos de aprendizagem desses alunos, para outros o único benefício da presença era a sua socialização. Não se podia perceber, dentro da escola, um projeto ou objetivo comum a todos os educadores. Nesse sentido, o próximo ano de Leonardo, com a próxima professora, era imprevisível...

Como forma de sistematizar as mudanças pelas quais havia passado, Adriângela resolveu descrever seu projeto e enviou para o Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas, promovido pelo MEC. Para sua felicidade, foi a ganhadora do prêmio na região Sul.

O prêmio colocou-a em evidência e logo em seguida veio um convite da Secretaria de Educação para que ela compusesse a Coordenação de Educação Inclusiva do Município. Era a oportunidade de transformar seu crescimento pessoal em algo mais abrangente, numa política de inclusão. Mas como fazê-lo?, se perguntava Adriângela

Aceitar o cargo levantou ainda novas questões para a educadora. Ela se deu conta que os princípios de inclusão não podem ficar na relação educador/educando. Eles precisariam se estender para a relação Secretaria/escolas: cada professor também aprende de uma forma particular e utiliza estratégias próprias para ensinar. Como respeitar a diversidade dentro de uma secretaria preocupada em garantir a homogeneização da qualidade nas escolas?

A saída de Adriângela da Escola Alexandre Bacchi gerou desafios para toda a comunidade escolar: para Adriângela, como garantir que seu trabalho naquele ano não se perderia? Para a professora que herdaria sua sala, como atuar com a pressão de assumir essa turma? E para a diretora, como lidar com a necessidade de construir um projeto comum que unisse os educadores mas não caísse na armadilha da homogeneização? Além disso, como tornar as relações da escola com a Secretaria, o Ministério Público e a APAE parcerias com o intuito de viabilizar a educação inclusiva?

“Eu consigo ver a educação inclusiva como o desacomodar do professor, como a criatividade do professor, a busca por uma pedagogia de projetos, o ensino cooperativo entre alunos... Ela te dá uma infinidade de possibilidades!”, acreditava Adriângela.

E você, no que acredita?

ANEXO 1 - SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.

De acordo com política do MEC, as salas de recursos multifuncionais são de dois tipos, de acordo com sua finalidade, o que define seus conteúdos.

TIPO 1 – Sala de Recursos Multifuncional

Nº ORDEM	DISCRIMINAÇÃO	QUANTIDADE
01	Micro computadores	02
02	Scanner	01
03	Impressora laser	01
04	TV com legenda 29'	01
05	DVD	01
06	Fone de Ouvido	01
07	Conjunto de Jogos Pedagógicos e Brinquedos	01
08	Teclado adaptado	01
09	Mouse Adaptado	01
10	Conjunto de Mesa redonda e quatro cadeiras	01
11	Conjunto de Mesa e cadeiras para computador	01
12	Armário	01
13	Mesa para impressora	01
14	Quadro melanínico	01

TIPO 2 – Sala de Recursos Multifuncional com recursos para Deficiência Visual

Nº ORDEM	DISCRIMINAÇÃO	QUANTIDADE
01	Micro computadores	02
02	Scanner	01
03	Impressora laser	01
04	TV com legenda 29'	01
05	DVD	01
06	Fone de Ouvido	01
07	Impressora Braille de médio porte	01
08	Máquina de Escrever em Braille	01
09	Calculadora sonora	01
10	Conjunto de Lupas	01
11	Reglete de mesa	01
12	Punção	01
13	Soroban	01
14	Guia de assinatura	01
15	Bengala Dobrável	01
16	Globo Terrestre Adaptado	01
17	Caderno com Pauta Ampliada	01
18	Kit de desenho geométrico	01
19	Prancheta para Leitura	01
20	Pacote de Papel gramatura 120g	05
21	Conjunto de Jogos Pedagógicos e Brinquedos	01
22	Teclado adaptado	01
23	Mouse Adaptado	01
24	Conjunto de Mesa redonda e quatro cadeiras	01
25	Conjunto de Mesa e cadeiras para computador	01
26	Armário	01
27	Mesa para impressora	01
28	Quadro melanínico	01

ANEXO 2 – PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

Modelo utilizado pela EMEF Alexandre Bacchi (reformatado)⁹

Escola:			
Aluno:		Ano/Série:	
Professor:		Período de Elaboração:	

ÁREAS DE HABILIDADE	INTELIGÊNCIAS/METAS Facilidade que o aluno apresenta para compreender o conteúdo que será oferecido	METODOLOGIA E RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO Registro de Situações significativas no desenvolvimento do aluno
1. Habilidades acadêmicas [Leitura, escrita, soletração, matemática, línguas etc.]			
2. Habilidades da vida diária [Vestuário, aparência, organização de pertences pessoais, lidar com dinheiro, locomoção (a pé, ônibus etc.) etc.]			
3. Habilidades motoras/atividade física [Coordenação olho-mão, equilíbrio, natação, jogar bola, andar de bicicleta etc.]			

⁹ Na formatação original, cada área de habilidade ocupa uma página em orientação paisagem.

ÁREAS DE HABILIDADE	INTELIGÊNCIAS/METAS Facilidade que o aluno apresenta para compreender o conteúdo que será oferecido	METODOLOGIA E RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO Registro de Situações significativas no desenvolvimento do aluno
4. Habilidades sociais [Atitudes, comportamentos etc.]			

ÁREAS DE HABILIDADE	INTELIGÊNCIAS/METAS Facilidade que o aluno apresenta para compreender o conteúdo que será oferecido	METODOLOGIA E RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO Registro de Situações significativas no desenvolvimento do aluno
5. Habilidades acadêmicas [Leitura, escrita, soletração, matemática, línguas etc.]			

ÁREAS DE HABILIDADE	INTELIGÊNCIAS/METAS Facilidade que o aluno apresenta para compreender o conteúdo que será oferecido	METODOLOGIA E RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO Registro de Situações significativas no desenvolvimento do aluno
6. Habilidades pré-profissionais e profissionais [Seguir instruções, uso de ferramentas, organização do local das atividades etc.]			

Adaptação do modelo de Romeu Kazumi Sasaki, 1999.
 Fonte: The Individual Education Program (IEP), manual compilado pela Northern California Coalition for Parent Training and Information (NCC), s/d.