

AUGUSTO GALERY¹

RODRIGO HÜBNER MENDES²

O Caso da Escola Rumania

Buenos Aires, Argentina

Introdução

Pelo fato de ter baixa audição, o jovem Martín passou por diversas dificuldades, enquanto esteve no ensino médio. Em 2014, ele foi filmar um documentário na escola Rumania e descobriu que sua vida escolar poderia ter sido muito mais fácil se a concepção inclusiva de educação fosse uma realidade em sua época, como é hoje nesta escola. A Rumania aproveitou bem as políticas de apoio ao ensino médio oferecidas, tanto pela nação argentina quanto pela cidade de Buenos Aires, para tornar-se um exemplo reconhecido pelo Ministério da Educação. A partir de um projeto contínuo de formação, de uma configuração de apoio às pessoas com deficiência e da parceria com um Ciclo Básico Ocupacional (CBO), a escola pode promover uma educação que dá oportunidades a todos. Mas os desafios ainda não foram completamente vencidos, já que ainda existe uma confusão entre o que é realmente inclusão e o que são ações do paradigma anterior: a integração.

Uma descoberta tardia: a educação deve ser para todos

Martín Tricárico nasceu em Buenos Aires, na Argentina. Ainda criança, teve uma grande redução na capacidade de escutar e passou a utilizar um aparelho auditivo. Mesmo com essa tecnologia assistiva, tinha dificuldades em entender o que lhe era dito. Sua trajetória pela escola não foi fácil, mas nunca pediu nenhum tipo de tratamento especial para auxiliá-lo em seu percurso. Não fazia ideia de que poderia ter direito a eles. Acreditava que era sua responsabilidade adaptar-se ao ambiente, buscar soluções a partir de seus próprios recursos, não dar trabalho extra aos professores e não pedir benefícios baseados em sua condição:

“Foi um caminho que tive que traçar sozinho. Eu tive que achar soluções frente aos problemas para não me perder nas classes, para interagir com as pessoas.”

¹ Augusto Galery é coordenador do programa DIVERSA Pesquisa, psicólogo, mestre em administração, doutor em psicologia social e pesquisador em sociedade inclusiva.

² Rodrigo Hübner Mendes, diretor do Instituto Rodrigo Mendes, mestre no tema “Gestão da Diversidade” pela Fundação Getulio Vargas-SP, onde atua como professor.

©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 Galery e Rodrigo Hübner Mendes, 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.

Só poderia vir de mim. Me lembro que o curso de inglês era muito difícil. O professor não se dispunha a parar para que eu o acompanhasse, para que eu aprendesse. No final, eu pude me impor frente à situação. Mas por muito tempo, não. Não havia nenhuma ajuda, nenhuma atitude de pensar sobre isso.”

Passou pela escola e estava cursando a graduação em Imagem e Som na Universidade de Buenos Aires quando recebeu a demanda para realizar a direção de fotografia de um documentário sobre educação inclusiva, que seria realizado na sua cidade, no ano de 2013.

Para realizar o projeto, chamou uma grande amiga, Claudia Olivera, para atuar como produtora e, juntos, foram conhecer a instituição que o Ministério de Educação de Buenos Aires havia indicado como objeto do documentário: a Escola nº 2, Rumania, do distrito 17. Os dois se lembram que, ao marcar a entrevista com a diretora, pensavam:

“Não tínhamos a menor ideia que íamos fazer algo como o que fizemos no documentário, que iríamos ver um trabalho como o que vimos. Pensávamos: quiçá deve ter a ver com gravar uma escola que tenta deixar junto crianças com cadeiras de roda, mas... Dá vergonha dizer: a gente não sabia que as escolas devem receber a qualquer pessoa!”

A experiência foi transformadora, para os dois. E foi assim que Martín Tricárico, pessoa com deficiência auditiva, descobriu como poderia ter sido sua educação.

A escola Rumania

Ao chegar no local para falar sobre as filmagens, Claudia e Martín conheceram Silvana Corso, a ativa defensora da inclusão que atuava como diretora da Rumania. Os dois estudantes de cinema viram-se numa realidade que imaginavam ser ficção: um lugar em que todos são recebidos, não importando suas condições socioeconômicas ou suas particularidades.

Conheceram pessoas com deficiência física, visual e transtornos globais de desenvolvimento frequentando as aulas. Havia também alunas-mães, crianças que sofreram abusos e adolescentes com adição a drogas. Era princípio da direção não negar matrícula a ninguém. A escola tinha 560 alunos, dos quais 15 com deficiência, além de 97 envolvidos com algum outro tipo de problemática. O desafio da coordenação era ensinar a todos.

A escola oferecia o ensino secundário que, na Argentina, compreende jovens entre 12 e 17 anos³, abrangendo, assim, grande parte do período da adolescência. Tinha 140 professores com formações específicas nas disciplinas que lecionavam, o que era parte dos desafios da inclusão.

O Professor José Diaz lembrava-se de como se dava a composição das turmas na Rumania, antes da proposta inclusiva de educação:

“Antes, a questão era criar um grupo, e que esse grupo fosse homogêneo, compacto, e obedecesse ao professor. Mas, quando apareciam as diferenças, bom, você se perguntava se estava preparado para esse caso em particular. Você não se sente preparado para lidar com um aluno diferente se você estiver formado para ensinar apenas para grupos homogêneos, que tendem a uma certa normalidade...”

Para este professor, a Rumania havia dado um grande passo ao se deixar permear pela história dos estudantes, trazendo para dentro de sala suas experiências e problemas. Essa mudança seria resultante dos aprendizados provenientes da memória dos anos de ditadura, com o desejo de democratizar a escola da mesma forma que aconteceu no país, 30 anos antes. O professor dizia:

“Começou-se a questionar a transferência dos conhecimentos. Compreendeu-se que os conhecimentos não eram do professor e sim da humanidade.”

Mas, se José havia abraçado os ideais inclusivos, Silvana admitia que nem todos os professores que lecionavam na Rumania aceitavam o desafio de dar uma aula para todos. Ela contou a Martín e Claudia que sua estratégia era começar convencendo os menos resistentes para, aos poucos, atingir aos outros. Para a diretora, modificar essa realidade passava por investir na qualificação desses professores.

Esforços de formação

Em um dos cursos que fez, em 2011, Silvana conheceu Maria José Borsani, de quem aprendeu o conceito de aula inclusiva. Autora de diversos livros sobre o assunto, Maria José afirma:

“A sala de aula inclusiva é a possibilidade de construir uma classe em que o grupo todo encontra uma possibilidade de desenvolver, de aprender, de compartilhar, de conviver, sem que haja particularmente um olhar homogêneo ao redor do grupo estudantil, mas que o coletivo, que começa a cursar um ano numa determinada classe com determinados professores e com um projeto, todo esse coletivo tenha uma proposta que o habilite para a

³ Sendo equivalente, portanto, às séries finais do ensino fundamental (chamado de fundamental II) e ao ensino médio brasileiros [N. A.]

aprendizagem, para uma aprendizagem construtiva, compartilhada e grupal.”

Algum tempo depois, as duas reencontraram-se em um congresso. Maria José, simpática, disse à Silvana que estava a sua disposição e a diretora resolveu aproveitar a oportunidade. Procurou Adriana Gerpe, supervisora pedagógica da região 17, e propôs realizar um curso de um dia de duração, sobre adaptações curriculares. No entanto, a verba que a escola tinha destinada para capacitações não era suficiente para trazer a Prof^a. Borsani.

Depois de pensar sobre o assunto, Silvana propôs à Adriana que o curso fosse aberto para outras escolas. Elas organizaram um encontro com diretores de outras escolas da região, no qual Silvana apresentou sua ideia.

“Mas por que participaríamos de um curso como esse?” Foi a imediata pergunta dos outros diretores. A escola Rumania já vinha recebendo estudantes com deficiência em suas turmas regulares desde 2008, mas as outras escolas não passavam pela mesma situação. Conta Silvana:

“Primeiro, me pediram que fizesse uma pequena apresentação sobre as adaptações curriculares e por que eu as pensava para todos, já que, no meu caso, eu trabalhava com pessoas com deficiência, mas as outras escolas, não. Por que podia ser útil para eles? E eu lhes disse que, de acordo com a experiência da minha escola, cada vez que fazíamos adaptações para um estudante, elas beneficiavam a todos. Pensando em um aluno em particular, ajudávamos a todos.”

Foi o suficiente para convencer os outros diretores e, assim, em 2012, Maria José realizou uma jornada de oito horas de formação para cerca de 200 professores de seis escolas do distrito 17. O dia foi dividido em duas partes: pela manhã, foram abordados os aspectos teóricos da inclusão educativa e os princípios de uma sala de aula para todos. Durante a tarde, a professora buscou colocar em prática os conteúdos da manhã, explorando uma frase atribuída a Einstein: “Não se pode fazer sempre o mesmo e esperar resultados diferentes”. Os professores foram levados a refletir então sobre a forma com que repetiam suas estratégias pedagógicas e mantinham uma visão pré-concebida dos seus alunos.

A jornada de formação foi o pontapé inicial para muitos dos professores começarem a repensar suas práticas em sala de aula. Mas Silvana não queria deixar o assunto esfriar e pensou em duas diferentes estratégias para manter o movimento de inclusão vivo na escola: (1) propiciar momentos coletivos de trabalho e (2) constituir uma configuração de apoio.

Momentos coletivos de trabalho

A escola Rumania foi uma das primeiras a adotar o regime de professor por cargo, que acabou com o “professor-taxista”: aquele que ia de escola em escola durante a jornada, já que não tinha dedicação exclusiva a uma única instituição. Entre seus objetivos, o projeto Regime de Professor por Cargo⁴ pretende promover atividades institucionais extraclasse, concentrando a carga horária dos professores numa mesma escola, de forma a possibilitar projetos interdisciplinares e fortalecer o trabalho de equipe e a sua formação.

Com o apoio do governo⁵ da cidade, Silvana pode formar momentos coletivos de trabalho e utilizá-los para montar uma formação em serviço sobre educação inclusiva. Assim, todas as quartas, no final da tarde, o grupo de professores e a coordenação pedagógica se reúnem para falar sobre suas experiências em sala de aula e trocar ideias sobre estratégias pedagógicas ou algum estudante que esteja precisando de um apoio específico.

Para Silvana, esse é um espaço para fazer uma formação entre pares. Ele pode servir, por exemplo, para que um professor repasse conteúdos de cursos que fez, de livros que tenha estudado ou de experiências exitosas em sala de aula.

Além disso, a diretora frequentemente levava pessoas ligadas ao Ministério da Educação, como as supervisoras pedagógicas do ministério da educação de Buenos Aires. Em uma oportunidade, por exemplo, uma das supervisoras sugeriu discutir o caso de uma estudante adolescente com a qual a equipe estava tendo dificuldades.

Os professores estavam desiludidos, acreditando que ela não conseguiria aprender a ler. A partir da conversa com a supervisora, buscaram novas estratégias usando as artes.



Poucas semanas depois, o grupo se reuniu e pôde comemorar o fato da estudante ter avançado, começando a esboçar interesse por letras e números a ponto de representá-los numa pintura (como é possível ver na figura ao lado).

⁴ Conferir *Régimen de profesores por cargo – lineamentos para su implementación*, disponível em <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/nwl/nro1/manualprofesores.pdf> (original em espanhol).

⁵ Buenos Aires é um distrito autônomo federal, da mesma forma que Brasília. Dessa forma, seu poder executivo é chamado de Governo, e não de Prefeitura. [N. A.]

Nas reuniões de quarta-feira, a diretora também com frequência utilizava a experiência dos profissionais da sua equipe de configuração de apoio para dar formações internas.

Configuração de apoio

Silvana contou a Martín e Claudia sobre como utilizou os programas de recursos públicos⁶ para contratar uma psicopedagoga e uma assistente social para a escola. Em conjunto com dois professores especialistas em educação especial, essa equipe formou a configuração de apoio para dar suporte aos estudantes com deficiência.

Querendo entender melhor o que eram essas “configurações de apoio”, os documentaristas seguiram para o ministério da educação de Buenos Aires. Lá, conversaram com Ana María Ravaglia, subsecretária de gestão educativa e coordenação pedagógica de Buenos Aires, e Max Gulmanelli, diretor geral de educação de gestão estatal da cidade. Martín e Claudia aproveitaram sua presença no ministério para investigar mais a fundo como eram as políticas de inclusão da cidade, pois, de acordo com Martín:

“Esta atitude que tem de ser tomada perante as pessoas com deficiência, esse acompanhamento que deve existir, não pode simplesmente acontecer pela boa vontade das pessoas. Ou seja, não pode ser porque a diretora de Rumania é uma pessoa muito boa, os professores são muito bons... Não. E não quero dizer que isso esteja errado, pelo contrário, acho que é ótimo. Mas também tem que haver algo a mais: uma política forte de Estado.”

A política pública na educação

A Argentina é um país signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência⁷ e tem buscado transformar seu sistema educacional de forma a atender os princípios de educação inclusiva preconizados por esta convenção.

De acordo com sua legislação nacional, as escolas argentinas devem oferecer propostas pedagógicas que propiciem o máximo desenvolvimento das possibilidades das pessoas com deficiência, sua integração e o pleno exercício de seus direitos⁸. Além disso, define a educação especial como uma modalidade do sistema de ensino destinada a garantir o direito das pessoas

⁶ Em especial, o plano de melhorias institucionais criado pelo governo argentino, que garante verbas para as escolas secundárias com o intuito, entre outros, de garantir a inclusão e retenção de alunos na escola (conferir em <http://secundariasi.com.ar/wp-content/uploads/2013/06/Dise%C3%B1o-e-Implementaci%C3%B3n-del-Plan-de-Mejoras-Institucional.pdf>).

⁷ Organização das Nações Unidas, 2006, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.

⁸ Ley n° 26.206, Ley de Educación Nacional, disponível em http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf.

com deficiência à educação. Essa modalidade é regida pelo princípio da inclusão. Nesse sentido, deve oferecer atenção educativa para todas as problemáticas específicas que não podem ser abordadas pela escola comum.

Segundo o Conselho Federal de Educação, a educação especial garantirá a integração dos estudantes com deficiência em todos os níveis e modalidades, segundo as possibilidades de cada pessoa⁹. Para isso, o poder público precisa fornecer medidas para: (a) possibilitar uma trajetória educativa integral que permita o acesso aos saberes tecnológicos, artísticos e culturais; (b) contar com pessoal especializado que trabalhe em equipe com os educadores das escolas comuns; (c) garantir serviços educativos especiais, transporte, recursos técnicos e materiais necessários para o desenvolvimento do currículo escolar; (d) propiciar alternativas de continuidade para sua formação ao longo de toda a vida e (e) garantir a acessibilidade física de todos os edifícios escolares.

A política nacional argentina prevê também que a trajetória educativa integral dos estudantes com deficiência requer configurações de apoio providas pela modalidade da educação especial. Os apoios são denominados como redes, relações, intersecções entre pessoas, grupos ou instituições que se formam para identificar as barreiras à aprendizagem. De acordo com Ana María Ravaglia:

“...uma configuração de apoio é quando você tem de ensinar o currículo que existe para todos os alunos a uma criança que tenha uma deficiência. Então, ela tem que aprender de uma maneira especial ou é preciso modificá-lo; pode-se fazer apoios para que aprenda e chegue acompanhada nessa trajetória educativa, atingindo aos mesmos objetivos, ou aos objetivos que pode alcançar. Este é um trabalho muito articulado e que é feito com as escolas de educação especial.”

Nesse sentido, as configurações de apoio acompanham as pessoas com deficiência por meio de estratégias pedagógicas que visam seu desenvolvimento no contexto educativo e comunitário com o maior grau possível de autonomia. Essas configurações podem contemplar: atenção, conselho e orientação, capacitação, provisão de recursos, cooperação, ação coordenada e pesquisa. Max Gulmanelli comenta também esse assunto:

“Há diferentes configurações e o que fazem é, de acordo com as necessidades e potencialidades de cada um dos alunos, garantir o processo de integração. O que o professor integrador pode fazer é uma adaptação curricular para a criança. Então, trabalha com o docente observando como esse aluno irá

⁹ Normativa vigente acerca de la Integración Educativa, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación – Dirección General de Planeamiento Educativo, 2012, disponível em http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/luu/pdf/Integracion_educativa.pdf.

chegar a esses conhecimentos. Muitas vezes foi um trabalho prévio à aula, equiparando os saberes desta criança para que possa se desenvolver a aprendizagem com a maior naturalidade possível.”

Diante da necessidade de um professor de apoio para a inclusão de um estudante na escola comum, a mesma deve solicitar esse recurso à Supervisão de Educação Especial que analisará as especificidades do aluno e definirá que tipo de apoio será oferecido.

Como consequência dessa legislação nacional, o governo da cidade de Buenos Aires criou um conjunto de normativas que estabelecem diretrizes como:

- Serão prioridades dos estabelecimentos educativos de todos os níveis e modalidades a orientação e o apoio aos estudantes com necessidades educativas especiais.
- Serão realizadas modificações e ampliações significativas nos critérios de construção de escolas, visando garantir acessibilidade.
- Todo docente pertencente à rede de ensino poderá atuar como professor integrador ou como membro integrador, sendo estes os profissionais que oferecem “serviços de apoio e atenção a alunos com necessidades educacionais específicas, transitórias ou permanentes, no âmbito da educação comum em todos os níveis; eles articulam o projeto educativo desses alunos e seu desenvolvimento”¹⁰.

Além disso, a cidade dispõe de uma lei de políticas públicas para a inclusão educativa plena que as define como um conjunto de processos pedagógicos, institucionais, políticos e comunitários que permite a todas as crianças e jovens integrados uma proposta educativa de alta qualidade por meio de itinerários escolares com modalidades regulares e alternativas.

Apesar de todo o esforço para se adequar ao paradigma inclusivo, existem ainda estudantes que, historicamente, estavam excluídos do ensino formal devido a repetidos fracassos escolares. O governo de Buenos Aires, preocupado com essa situação, criou os CBOs.

Ciclos Básicos de Formação Ocupacional – CBOs

A resolução 0484 de 2011¹¹, da Defensoria Pública da Cidade Autônoma de Buenos Aires, ao avaliar os CBOs da cidade, afirma:

¹⁰ De acordo com projeto de lei 185 (05/12/2013) da Câmara de Deputados da Nação Argentina (conferir em <http://www1.hcdn.gov.ar/proyxml/expediente.asp?fundamentos=si&numexp=7888-D-2013>)

¹¹ Disponível em <http://www.defensoria.org.ar/institucional/resoluciones/ro484-11.doc>.

“Os Ciclos Básicos de Formação Ocupacional começaram a se desenhar entre os anos de 1989-90 e a funcionar em 1991, como uma alternativa institucional e pedagógica com o objetivo de reverter a falta de assistência e oferta educativa para um setor da população (jovens segregados do sistema formal), egressos de Escolas Primárias Comuns e de Recuperação.”

Essa mesma resolução descreve mais detalhadamente o público que frequenta o CBO: egressos de escolas primárias de recuperação, alunos com repetência reiterada, adolescentes com problemas de marginalidade social e familiar.

Seu foco são as atividades ocupacionais que permitam ao adolescente uma formação para o trabalho. Tem, portanto, um currículo diferenciado, com as seguintes disciplinas: língua espanhola, matemática, ciências sociais, ciências naturais, educação física, artes, atividades expressivas, oficinas ocupacionais e oficinas optativas.

Há, atualmente, quatro CBOs na cidade. As turmas são reduzidas (até 17 estudantes) e há dois professores em sala de aula. Isso permite, segundo Pablo Moyano, professor do CBO nº 2, vê-los como sujeitos, de forma individualizada.

Há muitas pessoas com deficiência entre os alunos do CBO e, em especial, estudantes com deficiência intelectual. Tal fato pode ser explicado por uma constatação exposta na resolução 0484:

*“Essa alternativa educacional conta com uma proposta organizativa, institucional e pedagógica própria, de acordo com as características e potencialidades de um grupo significativo de alunos que não se encontra em condições de sustentar sua escolaridade na escola média tradicional **tal como pensada**¹² atualmente.”*

Hernan Grecco, vice-diretor do CBO nº 2, explicou aos documentaristas o que são essas estruturas:

“Nossa função é que essa população retome a escolarização e a termine. As características fundamentais do CBO são a carga horária estendida, que vai das 7h45 às 16h; as oficinas ocupacionais em seu currículo, com finalidade laboral, sendo parte desse currículo eletivo. Os alunos podem escolher, entre quatro ofícios, aquele em que se sente mais confortável.”

¹² O grifo está no texto original da resolução, demonstrando que os seus autores têm a percepção de que o problema está na forma com que a escola é pensada.

O CBO nº 2, onde trabalham Hernan e Pablo, funciona no mesmo prédio que a escola Rumania. São escolas “casadas”. Silvana conta que, quando ele foi criado, a sua diretora era a esposa do diretor da escola. Isso fez com que as duas organizações tivessem uma união diferenciada e os ideais inclusivos do casal de gestores levou a uma “permeabilidade” entre as fronteiras das duas instituições: seus estudantes partilham espaços – como o pátio da escola – e tempos – os intervalos coincidem para que todos estejam juntos.

Muitos projetos são feitos em parceria. É comum, por exemplo, que os alunos da oficina de cozinha do CBO façam as refeições para as festas comemorativas da escola. Também é comum que haja o câmbio de alunos entre as duas organizações: alunos da escola podem ser indicados a fazer parte do CBO e, mais constantemente, participantes do CBO são encaminhados à Rumania e voltam a frequentar a sala de aula regular, o que não é comum nos outros três CBOs da cidade.

Essa facilidade de permutar os estudantes faz das duas instituições um exemplo único. Claudia se surpreendeu:

“É bárbaro o CBO, pois tem mobilidade. Alguém começa no CBO, pode ir para Rumania. E a escola vai um pouco ao CBO. Rumania e o CBO estão juntos. E os alunos do CBO têm matemática, história... Há um tutor e professor que lhes dá disciplinas. Isso permite que voltem à escola comum.”

Desafios

Conhecer a escola Rumania mudou a visão de educação de Martín e Claudia. Quando pensavam em uma sala de aula convencional, a imagem que lhes vinha a cabeça era “um aluno olhando a nuca do da frente”.

A participação e a autonomia que a escola buscava em seus estudantes parecia-lhes muito diferente da educação que eles mesmos haviam completado, dois ou três anos antes, na qual era considerado correto ficar calado e escutar o professor.

Mas seria aquela uma realidade? As escolas de Buenos Aires adotavam aquele novo paradigma? Até onde sabiam, a resposta era “não”. Ainda haveria um longo percurso para uma educação inclusiva.

Mesmo dentro da Rumania, os dois perceberam que ainda existia resistências ao modelo inclusivo. Um grupo de professores havia abraçado essa causa, mas outra grande parte continuava identificada com o formato tradicional de aula. Eram educadores que preferiam

continuar isolados dentro de suas salas, sem gastar tempo com reuniões de equipe e sem serem “bisbilhotados” pela coordenação pedagógica. Silvana afirmara aos cineastas:

“Não é fácil trabalhar com equipe. Ter alguém que te observe, que te dê indicações. Nós, docentes, somos uma raça particular... Fechamos a porta e cremos que somos os donos da verdade. Dizemos: é isso que funciona; eu já tentei todos os outros jeitos... E aprender a escutar os outros que têm opinião diferente, escutar outras vozes, é interessantíssimo. Ter tolerância, respeito. Aceitar...”

Para Maria José, é necessária uma nova postura frente aos professores, pois toda mudança é difícil. Ela afirma:

“Creio que a resistência é parte da mudança. Não há nenhuma mudança sem resistência e se deve trabalhar a resistência. Para isso, é necessário escutar os professores. Entender por que resistem, o que está acontecendo com sua subjetividade, sua história, sua realidade. E se deve acompanhá-los. É indispensável acompanhá-los a partir do humano. Não só da capacitação ou formação. Este grupo que se organiza em cada instituição deve ter um espaço válido e institucionalizado onde essas questões possam ser conversadas. Conversar significa falar e escutar o que o outro disse. Dessa forma se pode começar a aprofundar em questões sutis que essas mudanças mobilizam.”

Ao lado da escola, o CBO nº 2 também se questiona. Se, por um lado, pode ser visto como um bom exemplo de prática inclusiva, por outro, a própria concepção dos CBOs, na década de 90, visava manter os estudantes excluídos fora da escola regular, fornecendo espaços diferenciados para que não fosse necessário repensar seu modelo. Eles são, portanto, práticas vinculadas a uma política pública ainda confusa, que fala de inclusão mas ainda valoriza expressões como ‘professores integradores’ e ‘integração escolar’. Percebe-se que, em alguns momentos, o próprio termo “integração” é usado como sinônimo de “inclusão”.

Apesar desse panorama complexo, no qual, nas palavras de Martín, “há cada fio que se puxa surgem mais problemas a serem solucionados e mais sequelas”, ele passou a ter outra percepção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Repensando sua trajetória escolar, deu-se conta de que sua peculiaridade poderia não ter sido um peso tão grande para si, se a escola tivesse uma outra postura e estivesse aberta à diversidade. Ao olhar para o futuro, a dupla de cineastas conclui:

“Se tivesse filhos, eu gostaria que eles estudassem em uma escola como a Rumania? Sim, sem dúvida!”