

Trajetórias de Sucesso Escolar

Caderno de Recomendação -
Educação Inclusiva

FICHA TÉCNICA

INICIATIVA

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)

REPRESENTANTE DO UNICEF NO BRASIL

Florence Bauer

REPRESENTANTE ADJUNTA PARA PROGRAMAS

Paola Babos

CHEFE DE COMUNICAÇÃO E PARCERIAS

Michael Klaus

CHEFE DE EDUCAÇÃO

Mônica Pinto

COORDENAÇÃO EDITORIAL DA PUBLICAÇÃO | UNICEF

Ana Carolina Fonseca, Erondina Barbosa da Silva e Júlia Ribeiro (Oficiais de Educação do UNICEF Brasil), Sandra Tiné e Juliana Sartori (Consultoras de Educação do UNICEF Brasil), Elisa Meirelles Reis (Oficial de Comunicação do UNICEF Brasil)

Instituto Rodrigo Mendes (IRM)

SUPERINTENDÊNCIA

Rodrigo Hübner Mendes

ADMINISTRATIVO

Valquiria Moraes e Ana Paula Gimenes

ADVOCACY

Luiza Corrêa Andrade e Karolyne Ferreira

COMUNICAÇÃO e DIVERSA

Laila Micas, Elsa Villon, Jeniffer Uva, Jen Harmbacher, Juliana Delgado, Luan Brito, Paloma Badari e William Truppel

FORMAÇÃO

Luiz Henrique P. Conceição, Camila Aguiar, Jéssica Vassaitis, Kátia Cibas e Regina Mercurio

RELACIONAMENTO COM PARCEIROS

Lucas Maurício Silva e Luísa Moretti

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

Renato Soares e Moises Gama

ESCRITÓRIO DO UNICEF NO BRASIL

SEPN 510 – Bloco A – 2º andar,
Brasília, DF – 70750-521

www.unicef.org.br – brasil@unicef.org

INSTITUTO RODRIGO MENDES

Rua Dr. Virgílio de Carvalho, 445, 1º andar,
sala 13, Pinheiros – São Paulo, SP – 05415-030

COORDENAÇÃO EDITORIAL DA PUBLICAÇÃO | UNICEF

Ana Carolina Fonseca, Erondina Barbosa da Silva e Júlia Ribeiro (Oficiais de Educação do UNICEF Brasil), Sandra Tiné e Juliana Sartori (Consultoras de Educação do UNICEF Brasil), Elisa Meirelles Reis (Oficial de Comunicação do UNICEF Brasil)

COORDENAÇÃO EDITORIAL DA PUBLICAÇÃO | IRM

Pesquisa e redação: Liliane Garcez. Revisão técnica: Luiz Henrique P. Conceição e Katia Cibas. Revisão ortográfica: Emiliano Lima

DIAGRAMAÇÃO

Flavia Ocaranza, Gisele Fujiura, Gustavo Inafuku, Luciana Mafra e Naná de Freitas

FOTO DA CAPA

Pat Albuquerque

Brasília, junho de 2022

ORIENTAÇÕES PARA REPRODUÇÃO DE CONTEÚDO

O UNICEF incentiva o uso de seus estudos, pesquisas e relatórios para fins educacionais e informativos, mas todas as publicações da organização estão protegidas por leis e regulamentos de direitos autorais. Os conteúdos podem ser reproduzidos para fins não comerciais, por organizações governamentais e não governamentais, instituições educacionais e de pesquisa e indivíduos que trabalham sem fins lucrativos, desde que citando os créditos do UNICEF.

Trajetórias de Sucesso Escolar

Caderno de Recomendação
- Educação Inclusiva

Público a que se destina a publicação:

Secretárias e secretários municipais e estaduais de educação, coordenadoras e coordenadores, gestoras e gestores escolares, professoras e professores e demais pessoas que compõem as equipes pedagógicas das secretarias de educação

Sumário



08 Introdução

01

10 Um pouco de história

02

16 Estratégia para atingir os
Objetivos do Desenvolvimento
Sustentável

04

36 Educação inclusiva na legislação
brasileira: da BNCC até o
currículo da escola

03

24 O que é Educação Inclusiva e
quais são seus princípios?

05

44 Mapeamento de desafios e recursos para a aprendizagem de todas e todos

06

52 Planejamento curricular pela promoção de Trajetórias de Sucesso Escolar

07

60 Perspectiva inclusiva na prática da escola

08

72 Desenvolvimento de experiências didáticas na perspectiva da educação inclusiva

09

88 Recomendações/ chamada para ação

10

94 Referências bibliográficas

Introdução

Por que a construção de Trajetórias de Sucesso Escolar para crianças e adolescentes passa necessariamente por uma educação inclusiva?



Estamos felizes com seu engajamento na construção de **Trajétórias de Sucesso Escolar!** Isso significa que compartilhamos importantes objetivos para a educação brasileira: que todas as crianças e adolescentes em idade escolar estejam matriculados na escola comum; que seja garantida a participação e a aprendizagem para que todas e todos os estudantes; e que o sucesso escolar seja ampliado e atingido em cada um dos territórios que formam nosso país. Em outras palavras, esperamos uma educação inclusiva e equitativa para todas as pessoas sem exceção, e nos disponibilizamos em atuar individual e coletivamente para a efetivação desse objetivo.

O material que você acessa agora é exatamente sobre essa intencionalidade. **Trajétórias de Sucesso Escolar: Caderno de Recomendações - Educação Inclusiva**, compõe uma série de cadernos que tratam da estratégia **Trajétórias de Sucesso Escolar**¹. Por serem complementares, estão ancorados no mesmo objetivo:

reforçar que uma educação de qualidade é aquela que não deixa ninguém para trás.

Hoje está compreendido de forma incontestável que é direito de todas as crianças e adolescentes se matricularem e estudarem na escola mais próxima ao local onde moram. Não raro, porém, no processo de efetivação desse pacto social posto em legislação, subtraímos, sem perceber, um público específico: crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Mas, com a ampliação do direito à Educação, em todos os sentidos, sua concepção e forma de atuação foram sendo

¹ Disponível em: trajetoriaescolar.org.br.

alteradas. Assim, o modo de funcionamento da Educação Especial tem se modificado ao longo do tempo em dois sentidos: pelo reforço do seu caráter transversal a todos os níveis e pela garantia de sua oferta preferencialmente na rede regular de ensino.

No contexto dessa mudança de paradigma, é preciso um esforço coletivo para identificar e quebrar barreiras, e assim aumentar a qualidade da educação através de novas formas de organização dos espaços, equipamentos, materiais e estratégias pedagógicas acessíveis. Este caderno instiga o reordenamento da cultura escolar, fortalecendo a perspectiva inclusiva. Essa perspectiva, por sua vez, vai ao encontro da mobilização que o UNICEF e seus parceiros têm feito por meio da estratégia Trajetórias de Sucesso Escolar, que pauta o enfrentamento da reprovação, da distorção idade-série e do abandono escolar.

○ caderno Trajetórias de Sucesso Escolar na perspectiva da Educação Inclusiva inspira reflexões e fazeres que contribuem para a formação de seres humanos capazes de reconhecer a igualdade de direitos na diferença, atendendo ao compromisso ético de deslegitimar exclusões e estabelecer contrapontos capazes de enfrentar a cultura do fracasso escolar!

01

**Um pouco
de história**



Atualmente, a educação em nosso país é compulsória para todas as crianças e adolescentes com idades entre 04 e 17 anos, ou seja, hoje atingimos 14 anos de escolarização obrigatória. Mas nem sempre foi assim, como mostra o histórico a seguir.

Até 1971, o ensino obrigatório e gratuito era de apenas quatro anos – o então chamado curso primário. Após 1971, passou a ser de oito anos e, em 2010, de nove, com a decisão de iniciar o Ensino Fundamental aos 6 anos de idade. Somente em 2009, com implementação efetiva até 2016, consolidamos a ampliação para os 14 anos de escolaridade. Esse alargamento é um forte indicador de nossos esforços como país para garantir a educação como um direito de todas as pessoas, sem discriminação, com vistas a atingir o objetivo constitucional de construir uma sociedade livre, justa e solidária.

Antes de avançar, é importante recordar, ainda que brevemente, como a educação brasileira está organizada. Nosso país é uma federação composta por União, estados e municípios. Cada um desses entes federados tem o dever de organizar redes de ensino para efetivar o direito à Educação. Para tanto, devem obedecer ao que está escrito na **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, a LDBEN¹, estabelecida em 1996. E o que ela determina? Que há dois níveis de ensino: educação básica, composta por três etapas – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio –, e ensino superior. Além desses níveis e etapas, nela estão dispostas as modalidades de ensino. A Educação Especial é uma dessas modalidades. Sua função é organizar meios e modos para que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação tenham garantido seu direito à Educação.

1.1 MOVIMENTAR PARA GARANTIR DIREITOS

Diante do necessário caminho de democratização da escolarização, a forma de organização da educação brasileira estabelecida pela LDBEN se manteve. Como indicado anteriormente, em consonância com o compromisso constitucional de ampliar progressivamente a escolaridade obrigatória, o modo de funcionar da Educação Especial tem se modificado ao longo do tempo em dois sentidos: pelo

¹ Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

reforço do seu caráter transversal a todos os níveis e pela garantia de oferta preferencialmente na rede regular de ensino. Essas alterações significativas estão alicerçadas na própria mudança sobre a compreensão da Educação Especial, cujo papel paulatinamente passa a ser apreendido como parte importante do propósito de qualificar constantemente a Educação para todas e todos, sem exceção.



Foto: Par Albuquerque, 2016.

○ fortalecimento dessa percepção foi consolidado pelo Decreto Legislativo 186², que ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência³ e seu Protocolo Facultativo⁴ com status de emenda à Constituição Federal⁵. A partir desse momento, nossa Carta Magna coloca definitivamente os direitos das pessoas com deficiência no patamar dos direitos humanos, coroando seu movimento político em nosso país. Fruto da luta social contra a invisibilidade e o assistencialismo, suas diretrizes apontam para o afastamento de um modelo biomédico, caracterizado por fatores de sucesso relacionados à capacidade individual de superação, a cuidados centralizados na noção de doença e cura e à demanda por adaptação individual, para o alinhamento aos pressupostos da perspectiva social. Ao mesmo tempo, o processo de incorporação ao texto constitucional promove a consolidação de nossas leis e políticas públicas no sentido de impedir violações de direitos, protegendo e assegurando o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos. Não é, portanto, exagero afirmar que, desde então, todas e todos estamos responsáveis por buscar realizar nossas funções profissionais, em quaisquer que sejam nossas áreas de atuação, considerando a seguinte definição de pessoa com deficiência:

2 Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Brasil, 2008.

3 Disponível em: un.org/disabilities/documents/natl/portugal-c.doc.

4 Disponível em: un.org/disabilities/documents/natl/portugal-OP.doc. ONU, 2006.

5 Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, Brasil, 1998.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.⁶

Esse deslocamento da centralidade da deficiência para a relação e não mais para o impedimento não é trivial, e possibilita hoje que repensemos a questão da não garantia do direito à educação às pessoas com deficiência a partir da principal barreira que tem impossibilitado tanto o acesso como, em muitos casos, negligenciado o direito de aprendizagem: a barreira atitudinal. É sempre importante reafirmar que os direitos humanos têm como objetivo maior assegurar vida digna para todas as pessoas, sem discriminação e em igualdade de condições. A educação, por sua função social de garantir o desenvolvimento pleno de cada pessoa, é entendida, nesse âmbito, como instrumento potente inclusive para o conhecimento e garantia de outros direitos. Ela é o que chamamos de **direito indisponível !**.

! Direito indisponível é todo o direito sobre o qual nem a pessoa nem seus responsáveis podem abrir mão. Em nosso país, crianças, adolescentes e jovens entre 04 e 17 anos têm seu direito à educação garantido constitucionalmente, sendo a família e o Estado seus guardiões.

1.2 OS DADOS MOSTRAM QUE É PRECISO CONTINUAR

Dessa forma, atualmente temos clareza de que nossos esforços devem ser direcionados às mudanças do próprio sistema educacional para que ele se torne cada vez mais inclusivo, tal qual disposto em nossa legislação, quebrando as barreiras que impedem o acesso de estudantes, com e sem deficiência, à educação. Por isso, a necessidade de um currículo mais inclusivo. Reforçando essa direção, as reflexões e recomendações propostas neste caderno partem da vontade de mudar uma situação cotidiana concreta, conhecida por você: ainda há muitas crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais

⁶ Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. ONU, 2006.

do desenvolvimento/transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação em idade escolar fora das salas de aulas comuns e sem acesso a serviços, apoios e materiais para permanência, participação e sucesso em suas aprendizagens. Vamos observar alguns dados nesse sentido:

Em 2018, após uma análise técnica aprofundada e referenciada em protocolos internacionais, constatou-se que 6,7% da população tem ao menos uma deficiência +.

Entretanto, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação representam apenas 3,3% das matrículas no ensino fundamental, 1,7% no ensino médio e 0,5% no ensino superior, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2019).

A distância entre esses percentuais revela que atualmente ainda há muitas crianças, adolescentes e jovens com deficiência fora da escola. Por outro lado,

nas últimas duas décadas, constata-se que o número de matrículas de estudantes público da educação especial em escolas e classes comuns vem crescendo e, em 2019, já representava 87% das matrículas dessas crianças e adolescentes. Em relação a esse mesmo público, em escolas e classes especiais, há redução de matrícula.

+ PARA SABER MAIS

É possível ver uma discussão mais detalhada sobre a alteração desses percentuais no texto [“IBGE constata 6,7% de pessoas com deficiência no Brasil com nova margem de corte”](#).⁷

Esses dados mostram que o caminho para uma educação inclusiva está sendo trilhado e que ainda há muito o que fazer! Se considerarmos a faixa etária cuja matrícula é obrigatória, e se considerarmos também que já atingimos 92% de crianças e adolescentes na escola, as percentagens apresentadas acima deveriam estar próximas a 6,7%. Portanto, não é exagero afirmar que parte significativa das crianças e adolescentes que estão fora da escola, de qualquer escola, provavelmente são aqueles que têm deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento/transtornos do espectro autista

⁷ Disponível em: diversa.org.br/artigos/ibge-constata-67-de-pessoas-com-deficiencia-no-brasil.

e altas habilidades/superdotação.

Soma-se + ao não acesso à Educação o fato de que, em 2019, 2,1 milhões de estudantes foram reprovados no Brasil, mais de 620 mil abandonaram a escola e mais de 6 milhões estavam em distorção idade-série. Como mostra a publicação Enfrentamento da cultura do

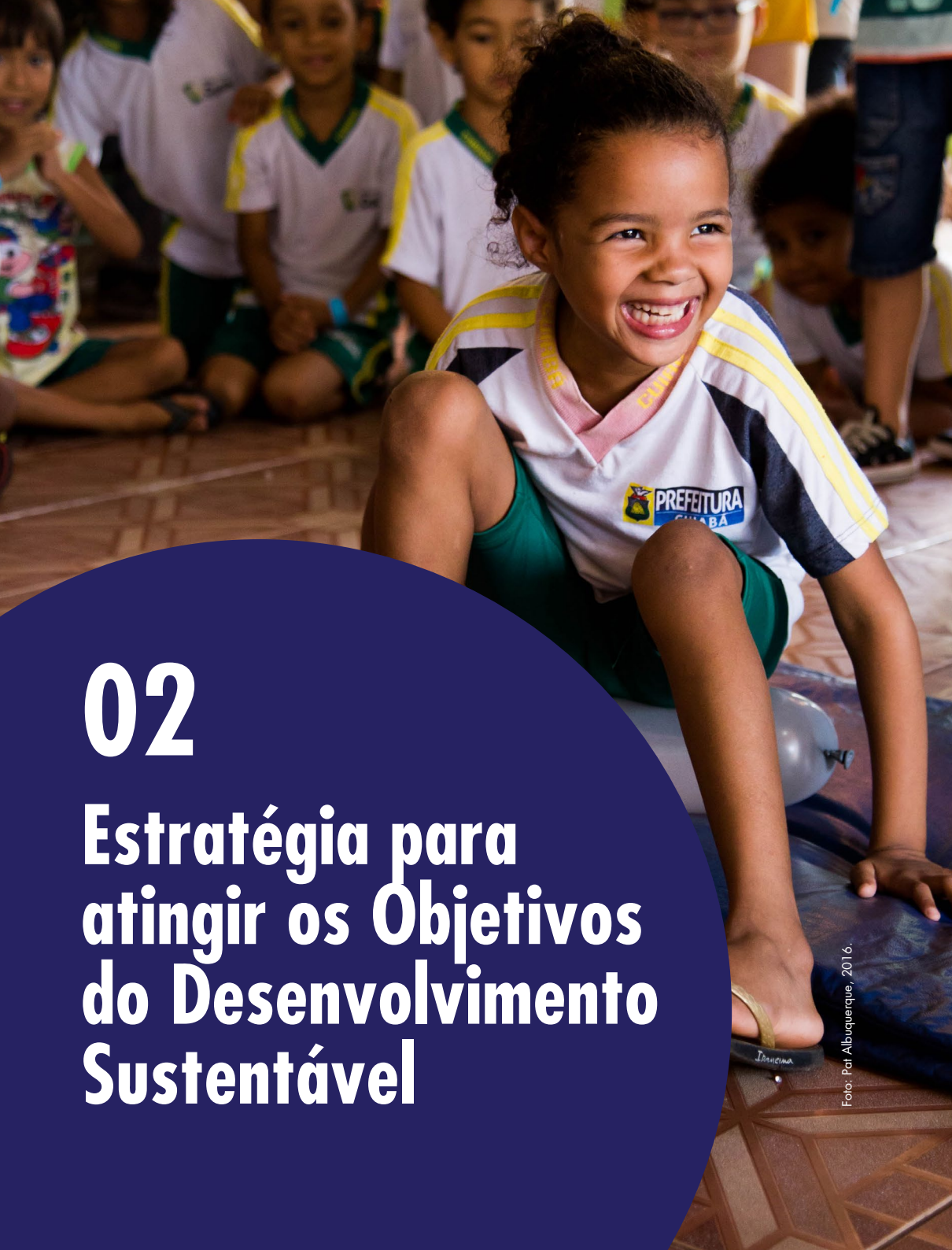
fracasso escolar: reprovação, abandono e distorção idade e série⁸, o perfil é bastante conhecido: se concentram nas regiões Norte e Nordeste, são muitas vezes crianças e adolescentes negras, indígenas e/ou são estudantes que fazem parte do público da Educação Especial. Com a pandemia da Covid-19, foram essas e esses estudantes, também, que enfrentaram as maiores dificuldades para se manterem aprendendo – nesse sentido, a pandemia não só desvelou como agravou as desigualdades no país.

+ PARA SABER MAIS

Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono e distorção idade-série (UNICEF, 2021)



8 Disponível em: unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf. UNICEF, 2021.



02

Estratégia para atingir os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

Um dos propósitos deste caderno é fazer um chamado ao enfrentamento das exclusões que nos remetem à cultura do fracasso escolar e com as quais convivemos cotidianamente. Precisamos mapear, planejar e desenvolver trajetórias de sucesso escolar na perspectiva da educação inclusiva em cada sala de aula, em cada escola e em cada território como parte de um movimento que é também global.

Enquanto mobilizamos a escola, a comunidade e o território, ocorrem discussões e eventos mundiais visando proporcionar uma melhor qualidade de educação que atenda a todas e todos os estudantes. O Fórum Mundial de Educação, ocorrido em 2015 na cidade de Incheon, Coreia do Sul, que reuniu nações do mundo todo, foi um desses momentos. Assim como fazemos em nossas unidades escolares, **objetivos anteriores** ! foram analisados e, frente aos desafios que ainda persistiam, as e os participantes publicaram um novo documento-compromisso – a Declaração de Incheon¹. Essa declaração está em consonância com o Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4², e reitera metas para a educação em articulação com os demais 16 ODS como parte de uma nova agenda, a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030³.

! Na ocasião do Fórum Mundial de Educação (2015), foi reafirmada a visão do movimento global Educação para Todos (EPT), iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000. Reconhecido como o mais importante compromisso com a educação nas últimas décadas, dado que tem ajudado a promover progressos significativos na área, o EPT foi base para a realização de um balanço sobre os progressos realizados para alcançar os objetivos estabelecidos desde 2000, bem como das metas dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) relacionadas à educação, e das lições aprendidas. Para adoção da Declaração de Incheon, foram também examinados os desafios restantes, deliberado sobre a agenda de educação 2030, o Marco de Ação e as futuras prioridades e estratégias para sua realização.

1 Disponível em: unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por

2 ODS 4, disponível em: brasil.un.org/pt-br/sdgs/4.

3 Disponível em: brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel.

O ODS 4 está assim descrito: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015). As 10 metas que o compõem determinam quais ações são prioritárias para promover as oportunidades a todas as pessoas, notadamente as mais vulneráveis pois, no caminho do desenvolvimento sustentável, ninguém pode ser considerado menos importante.

Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente naqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás.

Declaração de Incheon (ONU, 2015)

Este é o momento atual: nos obrigamos a assegurar para todas as pessoas uma educação inclusiva, equitativa, de qualidade, sem deixar ninguém para trás ou de fora. Dessa forma, toda a estrutura da educação brasileira – da educação infantil ao ensino superior, incluindo as modalidades de ensino como a Educação Especial – tem por obrigação atuar na perspectiva inclusiva. Não há dicotomia, tampouco está na mão apenas de especialistas: **a Educação Especial é uma modalidade de ensino que faz parte da estrutura da educação brasileira e Educação Inclusiva é a maneira como essa estrutura deve funcionar.**

2.1 TRAJETÓRIAS DE SUCESSO ESCOLAR PARA CADA CRIANÇA E ADOLESCENTE

Até 2019, segundo dados do INEP, a educação brasileira vinha avançando no acesso de crianças e adolescentes à escola. Entre 2016 e 2019, ainda que houvesse desigualdades, o percentual de meninas e meninos de 4 a 17 anos fora da escola caiu de 3,9% para 2,7%. Com a pandemia da Covid-19, no entanto, o País registrou, em novembro de 2020, mais de 5 milhões de meninas e meninos sem acesso à educação. **Desses, mais de 40% são crianças de 6 a 10 anos de idade, etapa em que a escolarização estava praticamente universalizada antes da Covid-19** +.

Embora esses números alarmantes tenham colocado novamente em risco um grupo que tinha seu direito à educação assegurado, a situação de exclusão aprofundou-se e atingiu mais fortemente quem já vivia em situação de vulnerabilidade – povos indígenas, negros, quilombolas e pessoas com deficiência, residentes em pequenos municípios, nas periferias dos grandes centros urbanos, nas regiões mais pobres ou mais afastadas dos centros econômicos do país. Para além das ações de **Busca Ativa Escolar**⁵ e da organização das escolas para seguirem os protocolos sanitários de reabertura segura, o momento é de mobilização de esforços para garantir aprendizagem e permanência de todas, todos, cada uma e cada um dos estudantes na escola, sem exceção.

Diante desse desafio, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais inclusivas e equitativas tem se mostrado potente para engajar crianças, adolescentes e jovens em atividades que ressignifiquem suas trajetórias escolares.

+ PARA SABER MAIS

Para saber mais sobre o tema, leia a publicação “Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF e Cenpec Educação”.⁴

4 Disponível em: [unicef.org/brazil/comunicados-de-impressao/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia](https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-impressao/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia).

5 Disponível em: buscaativaescolar.org.br.

2.2 TRAJETÓRIAS DE SUCESSO ESCOLAR

A estratégia Trajetórias de Sucesso Escolar é uma iniciativa do UNICEF e parceiros para o enfrentamento da cultura de fracasso escolar no Brasil. A metodologia mobiliza e orienta as redes e as escolas para a construção de currículos que considerem diferentes trajetórias, no marco de uma educação inclusiva e equitativa, sempre com a ampla participação de professoras, professores e estudantes na sua elaboração.

A estratégia considera que o enfrentamento da cultura do fracasso escolar exige ações integradas em três níveis de gestão: redes, escolas e salas de aula. Para isso, disponibiliza um conjunto de recomendações, painel de dados e materiais formativos para a construção de propostas curriculares que garantam o direito de estudantes de aprenderem e se desenvolverem e, também, de avançarem em seus estudos.

Organizar trajetórias de sucesso escolar na perspectiva da educação inclusiva tem se mostrado uma estratégia potente para engajar crianças e adolescentes em atividades que ressignifiquem suas trajetórias escolares para que prossigam aprendendo.

O caderno **Trajetórias de Sucesso Escolar na perspectiva da Educação Inclusiva** trabalha na transversalização da perspectiva inclusiva em cada um dos eixos que compõem a estratégia **Trajetórias de Sucesso Escolar** e busca ampliar o repertório de educadoras e educadores para que, ao mesmo tempo, focalizem o público da Educação Especial – estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação – e promovam a quebra de barreiras como processos entrelaçados que compõem uma educação que não deixa ninguém para trás.

Mas as orientações aqui apresentadas extrapolam um programa ou plano específico, e foram organizadas de forma flexível, de modo que as pessoas envolvidas possam recriar e reelaborar seus caminhos a partir dos saberes e práticas de educadoras, educadores e estudantes, da singularidade de seus territórios e da diversidade das crianças e adolescentes presente em cada escola.

2.3 INCLUSÃO É PRESSUPOSTO E META

Partimos do princípio de que o enfrentamento da cultura do fracasso escolar requer permanente diálogo e corresponsabilização para engajar estudantes em suas aprendizagens e ressignificar o espaço escolar, para que todas e todos tenham o direito à Educação assegurado. Assim, a representatividade e a participação em todos os momentos da sua elaboração e desenvolvimento são inegociáveis, dado que as barreiras só são identificadas e passíveis de serem quebradas na relação entre os diferentes indivíduos. Vale lembrar que esse é um movimento mundial, pois, como já foi indicado, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos na Agenda 2030 são um convite ao engajamento em ações que buscam transformar as relações dos seres humanos entre si e com o planeta. Na educação, essa intencionalidade é mobilizar para que ela seja inclusiva e equitativa, de qualidade para todas e todos, sem exceção.

Desta forma, o ciclo apresentado a seguir tem como princípios básicos: aliar teoria e prática, partir da experiência da escola e do território onde ela está inserida, compartilhar conhecimentos e ampliar repertórios, fomentar a escuta, a participação e o engajamento de estudantes. Garantir essas premissas visa promover mecanismos e condições que se articulam na realização dos processos de escolarização de crianças, adolescentes e jovens como parte do movimento de uma educação inclusiva.

As recomendações são apresentadas considerando os eixos da estratégia **Trajетórias de Sucesso Escolar, a saber +**: diagnóstico, planejamento, implementação; mas não se atrelam estritamente ao percurso proposto no âmbito dessa estratégia, uma vez que têm potencial para inspirar novas práticas mesmo que fora do contexto de uma ação mais ampla.

+ PARA SABER MAIS Confira detalhes sobre o Trajetórias de Sucesso Escolar e suas recomendações.⁶

⁶ Disponível em: trajetoriaescolar.org.br.

2.4 OPORTUNIDADE PARA MUDAR SITUAÇÕES QUE NOS PREOCUPAM

A transversalização da perspectiva inclusiva em cada um desses eixos, compreendidos não como lineares, e sim como frentes que se articulam, coexistem e fazem parte do cotidiano de uma escola, tem como propósito mudar situações que estão presentes em muitas das redes de ensino em nosso país.

Essas questões são familiares à sua rede de ensino? É importante saber que você não está só. O principal objetivo deste caderno é criar oportunidades para que você e toda a equipe escolar possam se debruçar sobre sua própria realidade e, em conjunto, identificar os facilitadores e as barreiras para alcançarem uma educação inclusiva e equitativa. Além disso, é também uma oportunidade para diálogo, trocas de experiências e buscas de soluções colaborativas e corresponsáveis. Mas, antes de colocar a mão na massa, vamos apresentar alguns conceitos, reflexões e materiais para que estejamos alinhados nesse caminho. Vamos começar?



Foto: Pat Albuquerque, 2016.

VISUALIZAÇÃO E COMPREENSÃO DA SITUAÇÃO DA ESCOLA EM RELAÇÃO À EXCLUSÃO E AO FRACASSO ESCOLAR (DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE, EVASÃO E REPROVAÇÃO), A PARTIR DO LEVANTAMENTO E ESTUDO DE DADOS, LEGISLAÇÃO E EXPERIÊNCIAS, BEM COMO MAPEAMENTO DAS AÇÕES, EQUIPAMENTOS E RECURSOS DO TERRITÓRIO E DA PRÓPRIA ESCOLA

Construção participativa de propostas curriculares para enfrentamento das situações de exclusão e de fracasso escolar (distorção idade-série, evasão e reprovação).

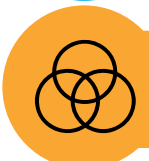
Finalização da proposta pedagógica para enfrentamento das situações de exclusão e de fracasso escolar (distorção idade-série, evasão e reprovação); implementação, acompanhamento e avaliação da proposta.



Muitas redes escolares baseiam suas práticas dentro do paradigma da integração, ainda que já utilizem um discurso alinhado com a perspectiva inclusiva.



Há dificuldade de transversalizar a modalidade de educação especial para a compor o sistema educacional inclusivo.



Há dificuldade de produzir abordagens intersetoriais e em rede para promoção da equidade.

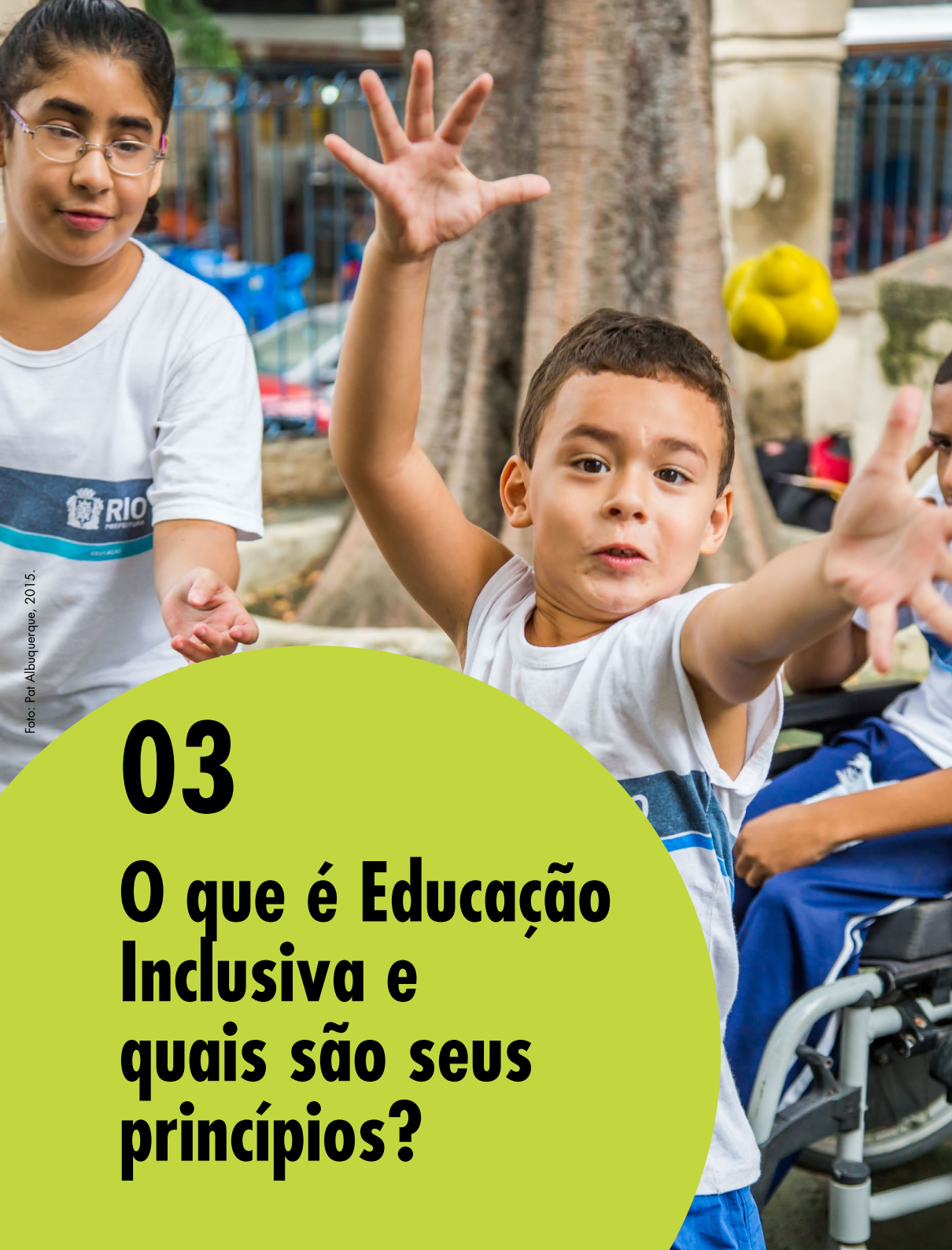


Foto: Pat Albuquerque, 2015.

03

O que é Educação Inclusiva e quais são seus princípios?

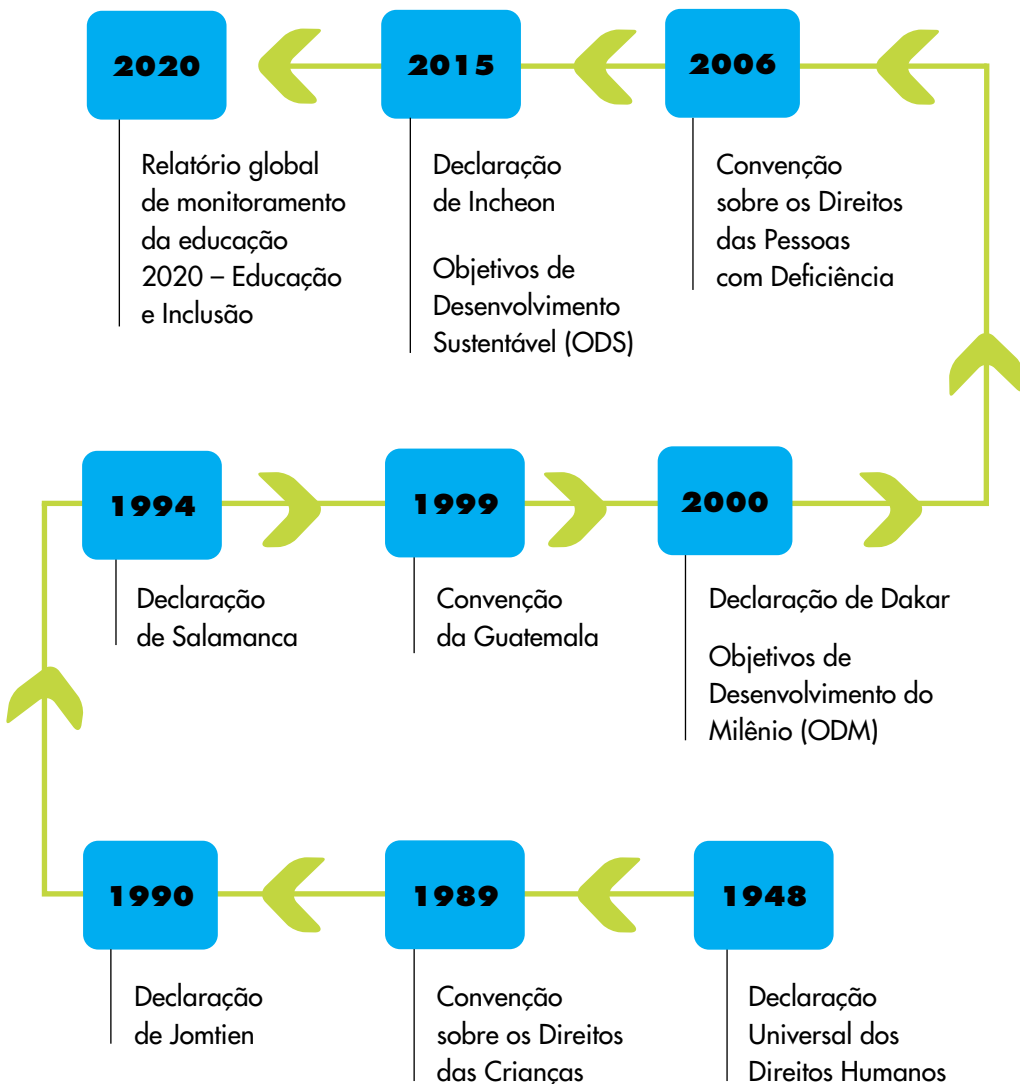
Ao desenvolver nossas práticas na perspectiva da integração, temos dificuldade de transversalizar a modalidade da educação especial e construir redes para a promoção de equidade e um sistema educacional inclusivo. Vamos lembrar quais as principais características desses dois paradigmas citados: integração e inclusão.

3.1 INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Ao final das duas Guerras Mundiais, houve um aumento significativo do número de pessoas com deficiências adquiridas. Com isso, ganha força a ideia de que essas pessoas têm direito à participação plena e à cidadania. Não é à toa que a Declaração Universal do Direitos Humanos¹ é de 1948. Nesse momento histórico, a deficiência é definida como algo a ser curado ou minimizado, cabendo à sociedade, portanto, investir em serviços para induzir adaptações pessoais requeridas para a vida em sociedade. À pessoa com deficiência pesava a responsabilidade de se adequar. Surgem as escolas especiais e as classes especiais, compreendidas como parte da estratégia da preparação dessa parcela da população para torná-la apta a um dia frequentar as turmas comuns. Essa ideia foi sendo abandonada, pois não se concretizou na prática. Apesar disso, é importante pensarmos que essa organização representou a entrada dessa parcela da população nos sistemas de ensino. Como vimos, na década de 1990, os movimentos sociais pelo direito à educação e pelos direitos das pessoas com deficiência reafirmam mundialmente que a educação é um direito inalienável e que todas as pessoas devem aprender juntas na escola comum. Está configurado o paradigma da inclusão. Ele pode ser traduzido pelos princípios de uma educação para todas e todos, sem distinção, pois tem como pressuposto que as pessoas são diferentes e que a escola deve ampliar seu repertório para atuar nas diferenças, valorizando-as. Por isso, compreender a Educação Inclusiva apenas como sinônimo de educação especial é um reducionismo. Todos os níveis, etapas e modalidades de ensino devem trabalhar para promover uma educação inclusiva, equitativa e baseada nos princípios de Direitos Humanos. Assim, foram e são os movimentos sociais, aliados ao nosso engajamento pessoal cotidiano, que possibilitam deixar a integração cada vez mais no passado, investindo na construção de uma sociedade e de uma escola cada vez menos machista, racista, sexista, LGBTfóbica, capacitista, entre outras discriminações. Vamos observar alguns marcos internacionais na linha do tempo?

¹ Disponível em: unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.

LINHA DO TEMPO: MARCOS INTERNACIONAIS²



² GARCEZ, Liliane; IKEDA, Gabriela. Educação Inclusiva de Bolso: o desafio de não deixar ninguém para trás. Editora do Brasil, 2021, p.20.

Atuar para eliminar barreiras que impedem a participação plena é, portanto, uma tarefa de todas as pessoas, de toda a sociedade. Hoje, sabemos que é nas relações interpessoais que a visão sobre as pessoas com deficiência como incapazes, dependentes, sem potência para exprimir suas vontades pode ser mantida ou, o que é nosso desejo coletivo, pode ser modificada. Vivenciamos cotidianamente situações que nos mostram que nenhuma pessoa pode ser reduzida a determinada característica. Da mesma forma, a pessoa com deficiência não pode ser reduzida ao seu impedimento, que é apenas uma das características que constitui sua subjetividade. Porém, essa ideia é bem recente em termos históricos. Basta pensar nas nomenclaturas que foram utilizadas para se referir a esse público.



DEFICIENTES



PORTADORES DE DEFICIÊNCIA



PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS



PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS



PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Você pode conhecer outros termos. O importante é perceber que as nomenclaturas são historicamente datadas. Observe que a palavra “portador” entrou em desuso, uma vez que a deficiência não é algo que se “porta” ou carrega. A ideia de que pessoas com deficiência têm necessidades especiais, ou são especiais, também foi desconstruída a partir da definição estabelecida na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006. Afinal, se pensarmos bem, todas nós, pessoas, temos necessidades humanas. A utilização do adjetivo “especial” traduz a forma mais comum de preconceito em relação à pessoa com deficiência e nos coloca numa chave de compreensão

que se contrapõe à noção de direito. Devido a toda uma construção histórica discriminatória, não é raro pensar que deficiência é um termo pejorativo. Porém, atente que a nomenclatura atual sintetiza a luta pelo reconhecimento dos Direitos Humanos inerentes às pessoas com deficiência. Para nos ajudar a sair do preconceito, devemos lembrar do lema “nada sobre nós sem nós”, e considerar que foram as próprias pessoas com deficiência, reunidas na Organização das Nações Unidas para elaborar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que cunharam essa nomenclatura.

3.2 CAPACITISMO COMO ESTRUTURAL

Romper com o capacitismo estrutural que está posto nas relações sociais exige o deslocamento de nossa compreensão para eliminar as barreiras atitudinais, resultados de preconceitos e estereótipos historicamente estabelecidos. Não se trata de reforçar uma cultura de tolerância à diferença, em que se permite àquelas pessoas que enquadramos como diferentes a participação em um espaço específico, previamente estabelecido. Para sair do assistencialismo e da benemerência, ao contrário, é urgente e necessária a estruturação de pressupostos de valorização da pluralidade de corpos, sentidos e pensamentos, recriando permanentemente uma escola que respeita o direito à diferença e que move recursos equitativamente para a garantia do acesso de todas e todos.

Mas, afinal, o que é capacitismo? Ele pode ser definido como a atitude preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos a um ideal de perfeição e capacidade funcional, o que está na base da discriminação em relação às pessoas com deficiência. O capacitismo está intimamente ligado à noção de corponormatividade e de incapacidade. Sua definição aproxima as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais como o machismo, o racismo e a LGBTQIA+fobia. O assistencialismo e a benemerência, formas mais comuns de capacitismo, aparecem em nosso cotidiano escolar quando pensamos, por exemplo, que estudantes com deficiência estão na escola apenas para socializarem ou que sem o laudo médico não há como ensinar; que a tarefa da educadora e do educador é dar atividades individuais para que estudantes com deficiência possam se dedicar, enquanto

a turma trabalha no currículo proposto. A boa notícia é que, como vimos, a legislação e as políticas públicas brasileiras estão a favor de uma educação que é direito de todas as crianças e adolescentes, sem exceção.

3.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NÃO É SINÔNIMO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para aprofundar o conceito de educação inclusiva e estabelecer seus princípios, é importante retomar o que se entende por sistema educacional inclusivo. Tal qual disposto no artigo 27 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência³ ou Estatuto da Pessoa com Deficiência:

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.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Como já mencionado, a Educação Especial é uma das modalidades de ensino do nosso sistema educacional. Ela é responsável por organizar meios e modos para que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação tenham garantidos acesso pleno à Educação. Na perspectiva inclusiva, deve atuar como um serviço complementar ou suplementar para a efetivação desse direito. Ou seja, assim como a deficiência não define uma pessoa, a Educação Especial não é uma modalidade que compreende, de forma isolada, o todo da Educação. Dessa forma, incumbe ao poder público, conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência⁴, assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

3 Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Brasil, 2015.

4 Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.

I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

Nesse sentido, Educação Inclusiva pode ser definida como as mudanças de estruturas e atitudes que são realizadas continuamente para que o acesso ao currículo ocorra plenamente e em igualdade de condições para todas e todos os estudantes. Ao postular essa diretriz, nossa legislação nos obriga a trabalhar para superar falsas oposições por meio de uma visão sistêmica da educação, compreendida como processo de desenvolvimento individual e social com vistas à autonomia e atuação cidadã.

Como parte de um sistema educacional inclusivo, a modalidade de Educação Especial tem como função disponibilizar meios e modos que não substituem a educação comum, geral. Ao contrário, é justamente na colaboração entre as educadoras e os educadores que atuam nas diversas etapas e modalidades que está a chave para uma educação inclusiva e equitativa. Como a promoção do desenvolvimento e autonomia das crianças e adolescentes é o objetivo central da Educação, possíveis diferenciações necessárias para compor esse processo não constituem discriminação, sempre que adotadas para promover participação no processo de escolarização geral. Ao contrário, uma escola especial ou uma classe especial, na medida em que se configuram como espaços onde o estabelecimento de relações de aprendizado está limitado apenas a crianças e adolescentes com deficiência, é uma estratégia discriminatória e não pode fazer parte de um sistema educacional inclusivo.

Desde 2008, o documento organizativo dessa modalidade de ensino é a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**⁵. Seu objetivo é orientar os sistemas de ensino para promoverem respostas às demandas específicas de estudantes com deficiência, transtornos

5 Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-daeducacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Brasil, 2008.

globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades/ superdotação de forma complementar ou suplementar e transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. Além disso, a Educação Especial constitui um campo de conhecimento, posto que para seu desenvolvimento é necessária a realização de pesquisas e estudos.

Por ter sido concebida em 2007 e publicada em 2008, a estrutura e conteúdo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta influências da recém-publicada, à época, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Assim, sua meta é disponibilizar um conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas para favorecer o processo de escolarização de estudantes que fazem parte de seu público nas turmas comuns do ensino regular, garantindo:

- Transversalidade da Educação Especial, desde a Educação Infantil até a Educação Superior;
- Atendimento Educacional Especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professoras e professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Na perspectiva de um sistema educacional inclusivo, a educação especial é entendida como um serviço escolar e não como um lugar.

Importante refletir que o fato de a Educação Especial ter como tarefa garantir essas atividades não faz com que a modalidade seja a única responsável pela

sua execução. Na perspectiva inclusiva, é exatamente essa dinâmica que é alterada. O sistema educacional inclusivo trabalha de forma articulada. Portanto, cada escola, como seu representante local, conforme disposto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência⁶ em seu artigo 27, tem como função estabelecer um:

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (...).

A influência da conceituação de deficiência como relação entre impedimentos e barreiras é percebida na própria definição do Atendimento Educacional Especializado como aquele que apoia e é apoiado pelas atividades desenvolvidas no ensino comum, induzindo a reorganização da sala de aula, da escola e das redes de ensino para que cada estudante tenha “pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia”⁷.

À luz da perspectiva inclusiva, somos convocadas e convocados a ter uma atitude anticapacitista frente à exclusão sofrida pelas pessoas com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento/transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Enquanto educadoras e educadores que atuam em quaisquer etapas, níveis ou modalidades de ensino, ao valorizarmos as diferenças e trabalharmos para impedir discriminações, somos agentes que fomentam propostas pedagógicas e de gestão voltadas à melhoria do processo educacional e à promoção da acessibilidade, afirmando que todas e todos devem estar na escola e ter acesso ao currículo comum.

Resumindo, a Educação Especial, como parte da prática educacional inclusiva, oferece o Atendimento Educacional Especializado, que é definido como o conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação

6 Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Brasil, 2015.

7 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasil, 2015.

das e dos estudantes no ensino regular e voltado para a eliminação das barreiras que impedem o acesso ao currículo, visando à independência para a realização das tarefas e a construção da autonomia na sala de aula comum. O AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.⁸

3.4 ACESSIBILIDADE E ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS

○ importante é perceber que, para atingirmos uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, os objetivos são os mesmos para todas as crianças, adolescentes e jovens: que estejam na escola e que tenham garantidas **Trajétórias de Sucesso Escolar**, todas juntas e misturadas.

Sensibilizar as comunidades escolares a promoverem e protegerem os direitos das pessoas com deficiência mediante à eliminação de barreiras à participação.

Assegurar que as pessoas com deficiência possam desenvolver ao máximo suas capacidades e terem acesso aos serviços e oportunidades comuns a todas e todos.

Fonte: Educação Inclusiva de Bolso⁸

Vamos reler mais um artigo da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.⁹ Essa Lei, dentro de seu artigo 3º, define que barreira é

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

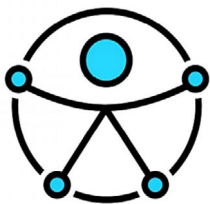
8 IKEDA, Gabriela. GARCEZ, Liliane. Educação Inclusiva de Bolso: o desafio de não deixar ninguém para trás. Editora do Brasil, 2021, p. 73.

9 Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l113146.htm. Brasil, 2015.

- a) **barreiras urbanísticas:** as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) **barreiras arquitetônicas:** as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) **barreiras nos transportes:** as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) **barreiras nas comunicações e na informação:** qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) **barreiras atitudinais:** atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) **barreiras tecnológicas:** as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias; (...).”.

Para dar conta do conceito relacional da deficiência, essas barreiras não são relacionadas a determinado impedimento, e sim ao direito à acessibilidade. Esse direito está definido no artigo 53 dessa lei como aquele que garante que essa parcela da população possa viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social.

Você compreende como a perspectiva relacional redefine acessibilidade como um conceito-ação? Ela passa a ser conceituada como intervenções nos atributos dos ambientes e dos contextos para que, em sua relação com a pessoa com deficiência, promovam a equiparação de oportunidades com autonomia. Acessibilidade são as intervenções que fazemos para tornarmos a sociedade, a escola, o currículo, o convívio mais inclusivos. Inclusão é um processo contínuo que nos movimenta a pensar em mudanças para gerar ou ampliar a participação em todos os lugares e em todas as atividades.



VOCÊ CONHECE ESSA FIGURA?

Ela é o novo símbolo criado pela ONU para informar o atendimento dos quesitos de acessibilidade em todos seus aspectos, e deve ser utilizado em qualquer serviço ou produto público, ou de uso público, em meio impresso ou eletrônico. O círculo com uma figura simétrica conectada representa o alcance global e a harmonia entre os seres humanos em sociedade. A figura humana universal com braços abertos simboliza a inclusão para pessoas de todas as habilidades, em todos os lugares, e marca a esperança de acesso igual para todas as pessoas, com equiparação de oportunidades. Mudar símbolos, nomenclaturas, legislações e atitudes: os desafios para alargarmos nossa compreensão de humanidade estão postos em todas as áreas.

3.5 PRATICANDO O CONCEITO

Assegurar um sistema educacional inclusivo alinhado com o paradigma da inclusão em lei é importantíssimo, mas não suficiente. Nosso desejo de adotar estratégias de ação que articulem igualdade de direitos e diferenças humanas como valores indissociáveis faz toda a diferença! Para praticar esse conceito-ação, é interessante refletir sobre três pontos básicos:

- A pessoa está na frente da deficiência?
- O foco da ação está voltado à eliminação das barreiras?
- Os desafios da acessibilidade estão sendo compreendidos a partir da consideração de todas e cada uma das pessoas?

Que tal fazer uma roda de conversa na sua escola, envolvendo as famílias e a comunidade? Diante dessas informações, estamos prontas e prontos para alinhar nossas concepções acerca do currículo escolar.

04

Educação Inclusiva na legislação brasileira: da BNCC até o currículo da escola

A indivisibilidade, interdependência e interrelação dos Direitos Humanos pressupõem que a formação das crianças, adolescentes e jovens engloba o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões: física, cultural, social, intelectual e emocional. Assim, contextualizar cada um dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, colocando-os em movimento e, considerar os saberes e práticas locais são ações de sustentação dos currículos, base para trajetórias de sucesso escolar na perspectiva da educação inclusiva. De acordo com o relatório “Enfrentamento da cultura do fracasso escolar¹: Reprovação, abandono e distorção idade e série”, do UNICEF, Instituto Claro e Cenpec, e com o relatório “Cenário da exclusão escolar no Brasil²: Um alerta sobre os impactos da pandemia de Covid-19 na Educação”, produzido pelo UNICEF e Cenpec, a garantia do direito à educação acontece de maneira desigual. E essa desigualdade se materializa tanto em termos do acesso à escola, equipamentos, materiais, meios e modos educacionais quanto em termos de acesso aos conteúdos que deveriam alcançar todas e todos os estudantes, sem exceção.

4.1 COMPREENDER A BNCC DENTRO DA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Uma das estratégias para garantir o acesso de todas e todos os estudantes, sem exceção, a conteúdos estabelecidos como essenciais, foi a elaboração da Base Nacional Comum Curricular³. A BNCC está amplamente referenciada nos principais documentos que organizam nosso sistema de educação, como a Constituição Federal⁴, mais precisamente em seu artigo 210, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁵, que aponta, em seu artigo 26, a necessidade de que os currículos tenham uma “base nacional comum”. Essa demanda também se faz presente no Plano Nacional de Educação⁶ e está disposta em diversas das suas estratégias e metas.

1 Disponível em: [unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamentoda-cultura-do-fracasso-escolar.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamentoda-cultura-do-fracasso-escolar.pdf).

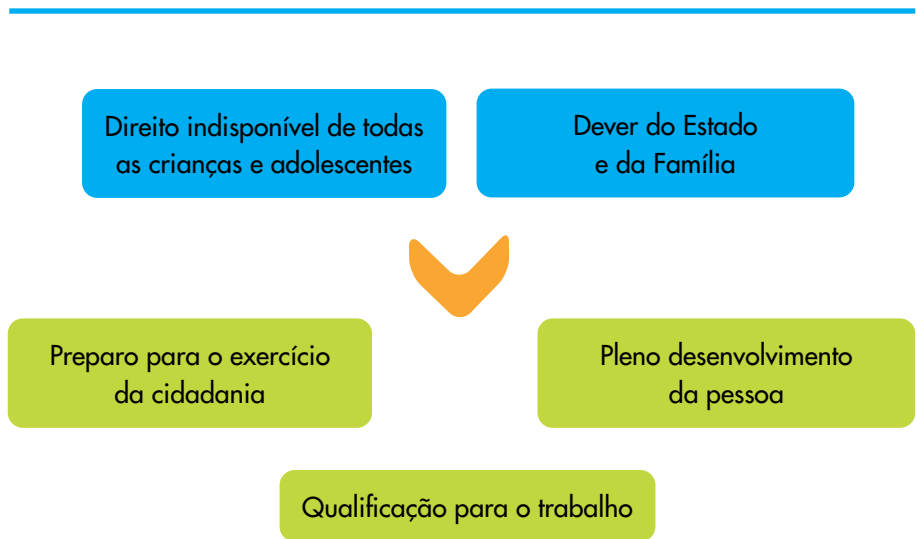
2 Disponível em: [unicef.org/brazil/media/14026/file/cenariodaexclusao-escolar-no-brasil.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenariodaexclusao-escolar-no-brasil.pdf).

3 Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Brasil, 2015.

4 Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Brasil, 1988.

5 Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Brasil, 1996.

6 Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Brasil, 2014.



Fonte: Educação Inclusiva de Bolso⁷

Desde 2017, quando o Ministério da Educação entregou sua versão final, a BNCC tem sido pauta de discussões em todos os âmbitos da Educação. A partir de disposições estabelecidas na legislação brasileira, sabemos que ela pode ser entendida como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”⁸. Assim, seu texto estabelece dez competências gerais que estão alinhadas aos princípios fundamentais de nosso país - construir uma sociedade livre, justa e solidária, erradicar a pobreza e reduzir as desigualdades e o bem-estar de todas e todos, sem preconceitos de origem, raça, gênero, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Dessa forma, as competências, ao contemplarem a diversidade e determinarem o combate às exclusões, reafirmam os objetivos da educação determinados pela Constituição Federal (1988),

7 IKEDA, Gabriela. GARCEZ, Liliane. Educação Inclusiva de Bolso: o desafio de não deixar ninguém para trás. Editora do Brasil, 2021, p. 55.

8 Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. MEC, 2017, p.07.

potencializando sua função de qualificar e fortalecer um sistema educacional cada vez mais inclusivo.

Então, o reconhecimento de que a melhoria dos resultados escolares nacionais, cujos indicadores são o acesso, a permanência e o sucesso dessas e desses estudantes em suas trajetórias, passa pela transformação das relações, pela inclusão, pelo combate ao racismo, ao machismo, ao capacitismo, ao classismo, à LGBTQIA+fobia nos possibilita compreender que o desenvolvimento da pessoa, a cidadania e a inclusão se retroalimentam. A BNCC é, portanto, mais um instrumento que está a serviço do enfrentamento da reprovação, da distorção idade-série e do abandono, desafios históricos da escolarização no Brasil.

Além das 10 competências gerais, a **Base Nacional Comum Curricular** afirma como um de seus princípios a Educação Integral. Sabemos que Educação Integral não é sinônimo de escola de tempo integral. Mas, então, o que é Educação Integral?

“(...) Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.”⁹

Observe a relação estrita entre a educação integral e a perspectiva da inclusão. Ao afirmar que o desenvolvimento humano não é linear e que a educação deve romper com visões que privilegiam essa ou aquela dimensão do desenvolvimento, a BNCC afirma que uma formação cidadã está articulada a múltiplas expressões individuais.

“Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.”¹⁰

9 e 10 Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br. MEC, 2017, p. 16.

4.2 A BNCC E O CURRÍCULO ESCOLAR

Não há ruptura entre realizar uma educação com vínculo, que gere pertencimento e que envolva todo o território no qual a escola está inserida, e o conhecimento socialmente organizado sob a forma da Base Nacional Comum Curricular. O importante é que as questões locais estejam contempladas, articuladas e registradas no currículo, relacionando cultura e vida às competências e habilidades que fazem parte do direito à Educação. Resumidamente, pode-se dizer que a BNCC é um referencial que estabelece um núcleo comum e obrigatório de aprendizagens a todas e todos. O currículo, por sua vez, é o caminho escolhido para garantir que os princípios e as propostas da Base Nacional Comum Curricular aconteçam na escola. Ele traz marcos conceituais e premissas para a organização do cotidiano e de práticas pedagógicas, considerando especificidades locais e o objetivo de assegurar que todas e todos tenham o direito à educação assegurado. Por conta dessas características, o currículo é determinante na garantia do direito à Educação de todas e todos os estudantes. Um currículo pré-formatado, baseado em expectativas homogeneizantes, que desconsidera o contexto, ou seja, as características da comunidade onde a escola está inserida, gera, inevitavelmente, exclusões. Para estabelecer pontes e não criar barreiras ao aprendizado, o currículo, desde seu planejamento, deve apontar como princípio das intencionalidades pedagógicas o pressuposto de que cada estudante é importante e que apostamos em todas e todos como forma de aumentar a qualidade educacional.

Para trabalhar na perspectiva inclusiva, desenvolver ao máximo as potencialidades de cada estudante e tornar a experiência da aprendizagem relevante e significativa, é fundamental estruturar um currículo flexível, que faça a convergência entre a Base Nacional Comum Curricular e a realidade das e dos estudantes em sala de aula – suas características sociais, culturais e individuais e seus interesses.

Nos apropriarmos do que os currículos das nossas redes de ensino estabelecem, buscando observar como esses instrumentos dispõem sobre o trabalho com inclusão, diversidade e equidade, é condição para construir coletivamente um currículo escolar potente que facilite trajetórias de sucesso



Foto: Pat Albuquerque, 2015.

escolar na perspectiva da educação inclusiva. Ou seja, o desdobramento dos currículos nas escolas faz parte de nossas tarefas como educadoras e educadores. Os projetos de cada uma das instituições escolares, bem como as práticas pedagógicas, têm maior possibilidade de se alinharem ao currículo local, seja do estado ou do município, quanto mais nos apropriarmos do que lá está registrado.

4.3 BNCC, CURRÍCULO E ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Dessa forma, é imprescindível que o currículo explicita como a escola pretende trabalhar para concretizar a educação inclusiva, significativa e participativa, desde suas diretrizes filosóficas e legais, passando pelas questões

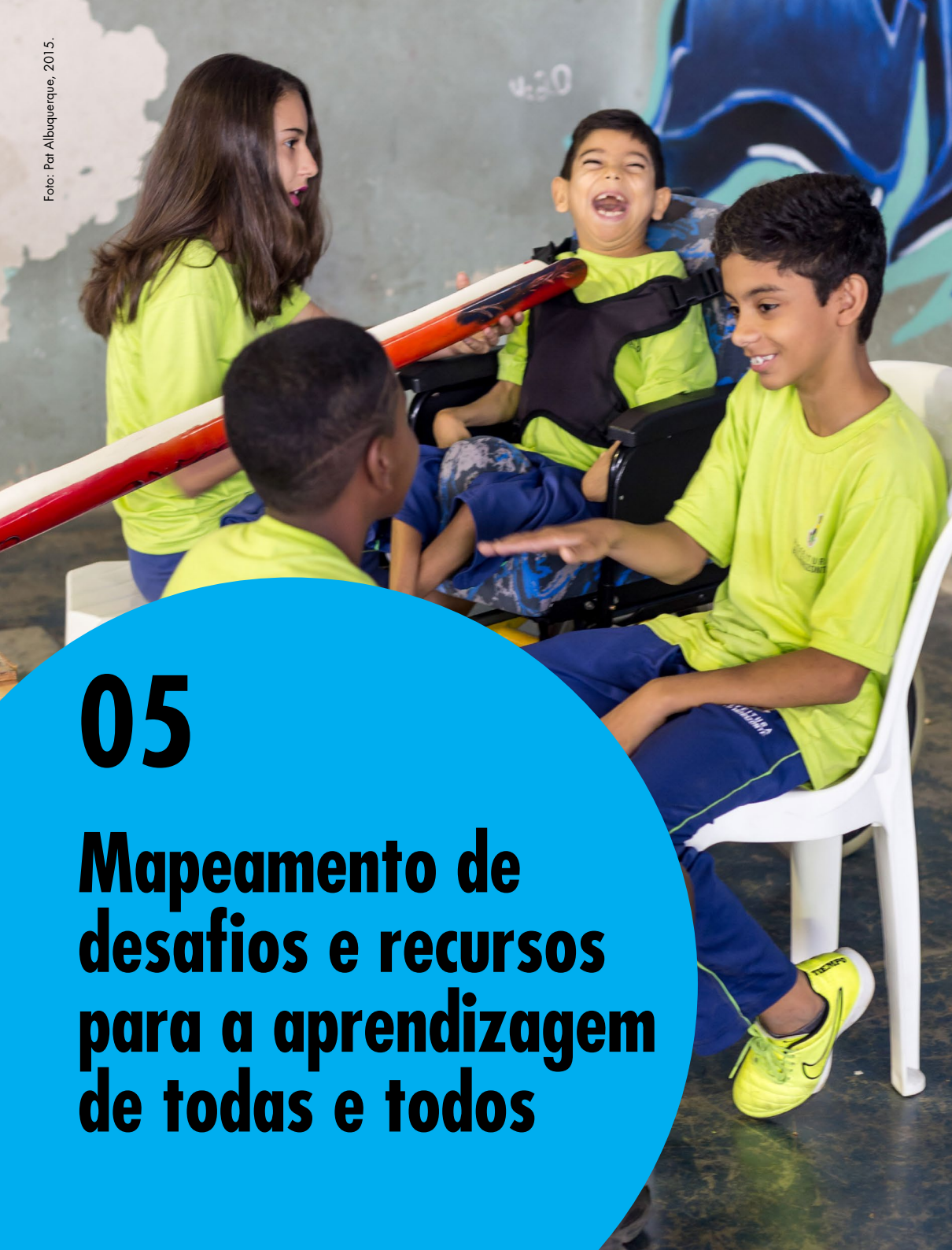
e atitudes em relação às acessibilidades, da arquitetônica à curricular, sem deixar de lado as especificações da oferta do Atendimento Educacional Especializado. Cada proposta curricular deve apontar para a utilização de recursos diversos em múltiplas linguagens e suportes, a serem disponibilizados com e sem uso de tecnologias digitais, tendo em vista que crianças e adolescentes estão em contato constante e direto, em seu cotidiano, com informações disponibilizadas em diferentes formatos. Como estudamos, o conceito-ação relacional de acessibilidade está posto socialmente – não somente para a Educação e nem somente para pessoas com deficiência. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência¹¹, em seu artigo segundo, apresenta o Desenho Universal como uma ferramenta para promoção de acessibilidade plena. Na educação, o Desenho Universal ganha um objetivo: contribuir para aprendizagem de todas e todos os estudantes, passando a denominar-se Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). A proposta do DUA é que as atividades didático-pedagógicas sejam inclusivas desde sua concepção, desde o planejamento, tendo como pressuposto a eliminação de barreiras que se interpõem entre estudantes e sua aprendizagem. A aposta é que, ao remover as barreiras, o processo de aprendizagem se torne mais enriquecedor para todas e todos e que educadoras e educadores ampliem seus repertórios para qualificar cada vez mais suas estratégias pedagógicas. Enquanto proposta teórica e prática que valoriza a diversidade humana, o DUA nos remete a um questionamento: será que em nossa prática cotidiana oferecemos diferentes maneiras de ensinar para as diferentes maneiras de aprender presentes na turma?

Com essa pergunta fica explícito que, para além do nível macro das políticas educacionais, nossa potência de ação para enfrentar a cultura do fracasso escolar está em nossas ações enquanto educadoras e educadores. E é deste lugar que podemos agir. Romper com o ciclo de exclusão educacional a que milhões de crianças e adolescentes estão submetidos exige que olhemos os dados, nos indignemos com a situação de nossas meninas e meninos e passemos a organizar ações que, ao considerarem a violação de direitos, rompam com os mecanismos que a sustentam. Nos colocarmos nesse processo de busca pelo aprendizado efetivo de cada estudante – indissociável da redução da evasão, reprovação ou da distorção idade-série – exige

11 Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Brasil, 2008.

compromisso individual e coletivo. A ação-reflexão-ação nos variados contextos de trabalho de profissionais estão resultando em intervenções cada vez mais qualificadas? O que os dados nos apresentam? Diante das desigualdades educacionais, o que a escola pode fazer para dar respostas, no sentido da construção de uma cultura inclusiva? Entre o ideal e o que temos em nossa escola e em nosso território, o que é possível fazer para estabelecer trajetórias de sucesso escolar na perspectiva da educação inclusiva com propostas assertivas de enfrentamento, apropriação e autonomia?





05

Mapeamento de desafios e recursos para a aprendizagem de todas e todos

Para perceber as diferentes demandas e investir cotidianamente em uma educação inclusiva e equitativa, é importante que nós, educadoras e educadores, tenhamos em mente que esse é um processo e não uma tarefa. Por ser contínuo, diz respeito justamente à nossa capacidade de refletir e agir intencionalmente sobre as condições concretas do nosso cotidiano em prol da construção de uma cultura inclusiva. Mas, então, por onde começar?

5.1 COMEÇAR PELO MAPEAMENTO DE RECURSOS E DE DESAFIOS +

Saber de onde e sobre o que se está atuando é sempre uma boa estratégia, a qualquer tempo. Não precisamos partir da fundação da escola, por exemplo. A ação diagnóstica deve estar permanentemente em nosso radar, pois, ao desenvolvermos ações diariamente, muitas vezes, nos sentimos impelidas e impelidos a fragmentar algumas percepções. Então, a proposta aqui é fazer o mapeamento de desafios e recursos com a intencionalidade de promover o desenvolvimento educacional de todas e todos os estudantes. Essas recomendações podem inspirar ações independentemente da implementação formal de um programa apoiado pelo UNICEF.

Para isso, é imprescindível considerar transversalmente os marcadores sociais – raça/etnia, gênero, condição de deficiência... –, pois, já sabemos, esse é um fator relevante quando observamos os dados sobre distorção idade-série ou qualquer outra situação de exclusão escolar.

+ PARA SABER MAIS

Os demais cadernos da estratégia *Trajetórias de Sucesso Escolar*, direcionados a gestoras e gestores municipais e estaduais, gestoras e gestores escolares, e professoras e professores, abordam o diagnóstico como uma etapa contínua que permite conhecer a rede, a escola, o território e estudantes de forma profunda, a fim de subsidiar o processo de planejamento de ações.¹

¹ Disponível em: trajetoriaescolar.org.br/recomendacoes.

Ao realizar o mapeamento de desafios e recursos da escola e do território, a intencionalidade da perspectiva inclusiva com foco em estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação deve estar refletida em todas as ações. É preciso observar fragilidades para eliminar barreiras e gerar acessibilidade. Esse movimento requer refletir, por exemplo, a partir de dados do censo escolar, sobre quem não tem acesso à escola e quem está na escola e não tem acesso às atividades curriculares. E, para além dos números, possibilita fazer uma releitura sobre quais das estratégias já utilizadas mobilizam esforços e ampliam possibilidades de participação e engajamento de estudantes, sem exceção.

Desenhar esse cenário inicial pode ampliar o conhecimento sobre o território e, ao mesmo tempo, colocar em sintonia todas as pessoas envolvidas com a estratégia **Trajetórias de Sucesso Escolar**², trazendo aspectos que contribuam para a consideração de estudantes público da Educação Especial dentro dos espaços comuns de aprendizagem. Assim, o engajamento de educadoras e educadores que fazem a gestão escolar com aquelas e aqueles que desenvolvem o currículo na sala de aula e com os que realizam o Atendimento Educacional Especializado nas atividades no estudo sobre a realidade da unidade escolar pode ser um ótimo começo para o estabelecimento de um trabalho colaborativo e de corresponsabilidade. Uma escola que se propõe a enfrentar a cultura do fracasso e da exclusão escolar precisa identificar de forma constante desafios à inclusão e à aprendizagem, bem como recursos para a eliminação de barreiras como parte do processo de qualificação de sua função social.

5.2 REFLEXÃO COLABORATIVA PARA RESPONDER AOS DESAFIOS LEVANTADOS

É necessário compreender que as situações de exclusão vivenciadas por estudantes apontam para as fragilidades da escola e do sistema escolar como um todo, e que não há um único responsável por essa situação. Nesse sentido, é importante reconhecer o que não é da governabilidade da escola, e se responsabilizar pelas ações que são do âmbito escolar para interromper o aumento da quantidade de crianças e adolescentes que estão em distorção idade-série ou que estão fora da escola.

2 Disponível em: trajetoriaescolar.org.br/recomendacoes.

Identificar desafios singulares relacionados ao acesso, à permanência e à aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação a partir dos dados do censo escolar e identificar os recursos existentes dentro e fora da escola contribui para que a instituição se torne melhor para todas e todos e para que se estabeleça um trabalho em rede, de corresponsabilização e pertencimento.

Assim, articuladas tanto aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, quanto à Base Nacional Comum Curricular, as propostas pedagógicas organizadas pelas educadoras e pelos educadores têm centralidade nos interesses e curiosidades de estudantes em cada território. Cada componente curricular contribui para a compreensão dos contextos sempre singulares, e materializa o desafio educacional de garantir o direito à educação de cada criança e adolescente. A promoção de oportunidades de aprendizagem tem como ponto de partida a educação integral e inclusiva. Nesse sentido, o respeito aos territórios onde educadoras e educadores, estudantes e famílias convivem e atuam se mostra a partir da organização das próprias ações de mapeamento. Perceber se há oportunidade para que todas e todos se expressem é uma forma de considerar a perspectiva inclusiva para dinamizar o planejamento de propostas pedagógicas colaborativas que partam de situações específicas para estudantes em distorção idade-série, com ou sem deficiência, potencializando o atingimento dos ODS, o desenvolvimento das competências gerais da BNCC, e o cumprimento da função social da escola na construção de trajetórias de sucesso.

5.3 REVISITAR O PLANEJAMENTO ESCOLAR SOB OS PRINCÍPIOS DA INCLUSÃO

○ roteiro a seguir é uma sugestão de como proceder a releitura do planejamento escolar existente, aprofundando os aspectos da organização que precisam ser refletidos e transformados em ação, de maneira colaborativa e corresponsável com base nos dados quantitativos e qualitativos coletados. ○ importante é compreender que organizar trajetórias de sucesso escolar na perspectiva da educação inclusiva não é uma iniciativa adicional, separada para determinadas e determinados estudantes, mas sim uma forma de aprimorar a escola, de acordo com valores inclusivos e de maneira dialogada.

- Quais os dados existentes sobre estudantes em distorção idade-série na escola onde você atua? Como eles estão em relação aos dados municipais, estaduais e nacionais?
- Em relação aos marcadores sociais de raça/etnia, gênero e condição de deficiência, o que os dados apresentam?
- O município onde sua escola está localizada elaborou um currículo? Se não, qual o currículo de referência?
- Que características tem o currículo da sua rede que permitem que crianças e adolescentes em distorção idade-série, com e sem deficiência, possam concluir a etapa em que se encontram na Educação Básica?
- Pensando no território onde a escola na qual você atua está situada, quais potencialidades existem para a construção de trajetórias de sucesso escolar na perspectiva da educação inclusiva? E quais são os desafios?
- O planejamento curricular da escola considera o contexto do território? Há serviços, organizações, projetos que podem ser aliados? Há ações em desenvolvimento que promovem caminhos de interlocução?
- Como os espaços e tempos estão organizados para que possa haver interação e participação de parceiras e parceiros nas atividades com estudantes em distorção idade-série, com e sem deficiência?
- Como o planejamento curricular da escola onde você atua explicita a intencionalidade pedagógica inclusiva e equitativa?
- A escola onde você atua realiza discussões sobre valores inclusivos e equitativos e sua relação com a BNCC e os ODS?
- Como são identificados os desafios relacionados ao acesso, à permanência e à aprendizagem de estudantes com deficiência? E os recursos existentes dentro e fora da escola?
- Há proposição de atividades que consideram a diversidade das e dos estudantes?

- Como estão organizados as turmas e os espaços da escola para que estudantes em distorção idade-série, com e sem deficiência, tenham acesso ao currículo com apoios específicos quando necessário?
- Dentro da unidade escolar, há uma professora ou um professor de Atendimento Educacional Especializado? Quais suas principais atividades? Há diálogo entre ela ou ele e demais educadoras e educadores?
- Quais as principais barreiras enfrentadas em termos de acessibilidade ao ambiente, às atividades e ao currículo? Quais vocês já conseguiram eliminar?
- Como ocorre o planejamento das aulas e das propostas de atividades?
- Há atividades exclusivas para estudantes em distorção idade-série com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação? Quais?
- Quanto aos estudantes em distorção idade-série, como é realizada a avaliação do que precisam aprender e daquilo que já aprenderam? Há diferenciação desse processo em relação a estudantes em distorção idade-série com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação?
- Como é realizado o registro das ações desenvolvidas? Seus resultados têm impacto no replanejamento das atividades?

5.4 CONCLUINDO PROVISORIAMENTE O MAPEAMENTO

Os questionamentos acima servem para provocar um levantamento do que já é realizado pela escola, considerando-se o território, com vistas a engajar educadoras e educadores no processo de revisão de aspectos importantes que poderão compor um plano de desenvolvimento. Iniciar com o que já é conhecido pela escola encoraja o aprofundamento investigativo; jogar luz às características da escola e do território amplia a possibilidade de que as atividades a serem planejadas dialoguem com o que já é realizado. Isso significa observar as

condições existentes e reorganizá-las de modo que favoreçam a instauração de uma cultura inclusiva e colaborativa. O trabalho de mapeamento tem como pressuposto mobilizar interesses, curiosidades e necessidades para que propostas curriculares tenham sucesso. Daí a importância de partir de situações que criem espaços de indagação e reflexão; elas irão evidenciar as aproximações com um currículo que considera a diversidade de estudantes e mostrar quem tem ficado de fora ou para trás. Ao estimular a corresponsabilidade de todas e todos, aproxima o que cada uma e cada um pensa de seus fazeres, induzindo a mudança de cultura escolar em prol da ampliação de condições mais equitativas para a aprendizagem de todos e todas as estudantes, sem exceção. Empreendemos grandes esforços cotidianamente na educação. Mas, é fato, que eles ainda não têm sido suficientes para impactar positivamente a aprendizagem de todas e todos.

Para apoiar a continuidade e aprimoramento desse processo que já ocorre em cada uma das escolas brasileiras, o processo de mapeamento proposto pelo caderno *Trajetórias de Sucesso Escolar* na perspectiva da Educação Inclusiva é um momento inaugural a partir de uma decisão de mudança. Isso não significa que um esforço já não estivesse em curso, inclusive baseado em um outro mapeamento. Aponta, sim, para o fato de que esse é um movimento contínuo, pois com base nos dados existentes é possível estabelecer, de forma intencional, um plano de ação cada vez mais exitoso. Trata-se, portanto, de ter como foco a busca pelo aprendizado efetivo, e não exclusivamente a redução da evasão, reprovação ou da distorção idade-série. E dar conta dessa questão exige planejar o currículo considerando o compromisso com o diálogo, a construção da autonomia, a participação, o coletivo – valores de uma educação inclusiva. Vamos juntas e juntos?



Foto: Leonne Sá Fortes, 2016.

06

Planejamento curricular pela promoção de Trajetórias de Sucesso Escolar

Diante de tudo o que foi exposto, é importante, mais uma vez, reafirmar que o planejamento de uma educação que contempla todas e todos tem como base um compromisso ético-político.

6.1 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

A Constituição Federal (Brasil, 1988), como já foi mencionado, reafirma a educação como um direito humano. Em seu artigo 206, a gestão democrática do ensino é colocada como um dos princípios da educação pública nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), por sua vez, determina no artigo 3º os princípios em que o ensino deverá se basear. Entre eles, nomeia a gestão democrática. Mais adiante, o artigo 14 é dedicado exclusivamente ao estabelecimento das normas de gestão democrática do ensino público na educação básica. A legislação brasileira coloca, portanto, a democratização do ensino enquanto meta e diretriz de organização da gestão escolar. Isso significa que, além de universalizar o acesso, devemos nos empenhar em garantir a participação efetiva de profissionais da educação na proposição do currículo escolar. Essa meta objetiva que todas as educadoras e todos os educadores participem do planejamento, da implementação e da avaliação do ensino, organizando currículos articulados aos contextos singulares em que cada unidade escolar está presente. Por exemplo, uma escola que está na região ribeirinha do Amazonas considerará em seu currículo especificidades locais que são bastante diferentes daquelas características que uma escola situada na periferia de São Paulo levará em consideração. Com isso, a legislação incentiva e garante a autonomia das educadoras e dos educadores na proposição de trajetórias de sucesso escolar na perspectiva da educação inclusiva, de acordo com as diversas realidades, e, ao mesmo tempo, assegura que os conteúdos básicos sejam preservados em todo o território nacional, tal qual estruturado na Base Nacional Comum Curricular.

6.2 MOBILIZAÇÃO PARA ALÉM DAS E DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

Dado que a educação acontece no território a partir de currículos que refletem os contextos singulares dos quais fazem parte, a agenda de uma educação

inclusiva e equitativa requer, portanto, o **envolvimento da comunidade escolar** – profissionais da educação, estudantes e seus familiares ou responsáveis –, a **convocação da comunidade local** – pessoas que residem no entorno, organizações sociais que desenvolvem suas ações no bairro – e a **articulação com serviços de saúde**, assistência social e conselhos de direito para mobilizar todas e todos nesse processo de mudança. Ou seja, considerar as características territoriais, estabelecer parcerias e articular serviços é determinante quando se refere ao ato de planejar! Afinal, planejamos sempre algo ou alguma ação com determinado propósito. Em nosso caso, o objetivo é garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todas as crianças e adolescentes, sem exceção!

6.3 GESTÃO ESCOLAR COMO INDUTORA E MOBILIZADORA DO PROCESSO INCLUSIVO

A gestão escolar que atua na perspectiva inclusiva se pauta por condutas democráticas, e busca envolver toda a comunidade – escolar e local – no planejamento, discussão e aprovação das medidas necessárias para uma gestão eficiente e participativa da escola, garantindo pluralidade de vozes e compromisso coletivo. Com base nos documentos legais, é possível afirmar que a qualidade da gestão é diretamente proporcional à participação de todas e todos de forma democrática, assim como a inclusão é correlata à qualidade educacional.

Dito de outra maneira, ao relacionarmos a democratização da escola e a educação inclusiva, é fundamental ressaltar que esses termos têm, em sua base, um propósito comum: a gestão democrática mobiliza o envolvimento de todas as pessoas e a educação inclusiva é justamente a educação que não deixa ninguém de fora e nem para trás. Uma equipe gestora comprometida com tais princípios terá como demandas centrais aspectos relacionados à:

- melhoria da mediação do trabalho pedagógico construído no diálogo entre escola e comunidade;
- acessibilidade arquitetônica e comunicacional da escola;
- mobilização das famílias e de toda a comunidade para dialogar sobre a importância da inclusão escolar;

- busca de formações em serviço para a equipe pedagógica como estratégia para ampliar o repertório de saberes e práticas pedagógicas inclusivas;
- disponibilização de momentos de discussão coletiva sobre a organização curricular para avaliar possíveis aprimoramentos a serem implementadas no sentido de quebrar as barreiras e garantir o sucesso nas aprendizagens de todas e todos os estudantes, sem exceção.

Para atuar nesses princípios, a palavra-chave é mobilizar. Bernardo Toro e a educadora Nisia Wernek¹ assim definem essa ação:

(...) A mobilização ocorre quando um grupo de pessoas, uma comunidade ou uma sociedade decide e age com um objetivo comum, buscando, quotidianamente, resultados decididos e desejados por todos. Mobilizar é convocar vontades para atuar na busca de um propósito comum, sob uma interpretação e um sentido também compartilhados. Participar ou não de um processo de mobilização social é um ato de escolha. Por isso se diz convocar, porque a participação é um ato de liberdade. As pessoas são chamadas, mas participar ou não é uma decisão de cada um. Essa decisão depende essencialmente das pessoas se verem ou não como responsáveis e como capazes de provocar e construir mudanças.

Mobilização pressupõe escuta, participação e engajamento em torno de um objetivo comum: trajetórias de sucesso escolar na construção de uma educação que atenda a todas e todos. Assim, a ideia que direciona e movimenta a gestão numa perspectiva inclusiva funciona no sentido de ampliar a participação, por meio de escuta e engajamento, para gerar compromisso e responsabilização de toda a comunidade visando o cumprimento da função social da escola. A indução e articulação desse processo é uma das funções da diretora ou o diretor escolar. Podemos dizer que, quanto mais esse ou essa profissional estiver envolvido ou envolvida com a meta de democratização do ensino, mais a gestão caminhará no sentido inclusivo e participativo. A direção escolar pode dinamizar e construir canais de escuta e participação, ao mesmo tempo em que efetiva ações para promover a descentralização da própria gestão, trazendo a comunidade para compartilhar decisões e ampliando a democratização das práticas escolares.

¹ TORO, José Bernardo. FURQUIM WERNECK, Nisia Maria Duarte. Mobilização social: um modo de construir a democracia e a participação. Editora Autêntica, 2007, p. 05.

Importante afirmar que a gestão escolar não está centralizada exclusivamente na figura da diretora e do diretor, assim como a orquestra não se resume à figura da maestrina ou do maestro – ainda que essa seja uma figura agregadora e fundamental. O engajamento e a atuação do conjunto de educadoras e educadores é imprescindível para que a escola seja convidativa à participação na medida em que esses e essas profissionais se configuram como agentes de mobilização. Perceber como se dá esse diálogo entre todas e todos é crucial para analisarmos o que a unidade escolar já consegue efetivar em termos de participação e o que ainda precisa ser trabalhado. Um excelente indicador é perceber se existem e como funcionam o Conselho Escolar, a Associação de Pais e Mestres e outras instâncias representativas.

Para terem potência de convidar à participação, as pessoas que efetivam o direito à educação cotidianamente – a comunidade escolar – precisam vivenciar o pertencimento ao projeto da escola, desde a construção coletiva do currículo escolar até a elaboração de planos de ação, envolvendo-se na gestão dos processos internos da instituição e de suas relações com a comunidade local. Assim, internamente à unidade escolar, a colaboração entre todas e todos é chave nesse processo inclusivo.

Por exemplo: em relação à inclusão de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento/transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, um dos maiores desafios atuais é desconstruir a cultura de que as professoras e os professores do Atendimento Educacional Especializado são os únicos responsáveis pela aprendizagem dessas crianças e adolescentes. Ou seja, considerar a diversidade presente no conjunto de estudantes da escola, desde o planejamento até o engajamento em atividades de avaliação e participação, trabalha a favor de garantir a plena participação de todas e todos e nos coloca no caminho de concretizar nosso compromisso ético-político. Mais ainda, ao mesmo tempo, melhora as relações dentro da unidade escolar e com o território, uma vez que o pertencimento gera corresponsabilização de todas as pessoas por todas as pessoas. Ao não apartar determinadas e determinados estudantes do conjunto de seus objetivos comuns por conta de determinadas características, ao considerá-los como estudantes plenos, a escola mobiliza a comunidade a estabelecer relações horizontais entre todas as pessoas

– das diversas raças e etnias, dos múltiplos gêneros e sexualidades, com e sem deficiência –, fortalecendo vínculos e ampliando a compreensão de que não há cidadãs e cidadãos de segunda categoria!

6.4 QUESTÕES MOBILIZADORAS

Para auxiliar nessa tarefa de compreensão das singularidades de cada unidade escolar e ter como perspectiva a organização de uma ambiência educacional inclusiva, o roteiro a seguir apresenta um conjunto de questões mobilizadoras para a construção da proposta pedagógica que considera todas e todos, sem exceção. Coerentemente com a perspectiva inclusiva e de gestão participativa, é imprescindível que sejam acrescentadas outras questões que dialoguem com a realidade local para potencializar trajetórias de sucesso escolar.

- A gestão escolar está envolvida na mobilização das pessoas para estabelecer um processo inclusivo na unidade escolar?
- Quais são as condições concretas para educadoras e educadores planejarem coletivamente? Por exemplo, há reserva de horário com periodicidade estabelecida para realizar essa tarefa?
- Como estão organizados o diálogo e a articulação com a comunidade?
- Todas as educadoras e todos os educadores que aderiram à proposta estarão em contato constante com estudantes?
- Há espaços efetivos de escuta e engajamento de estudantes, sem exceção?
- Quais os critérios de escolha de estudantes que serão convidadas e convidados a participar da proposta?
- Como será feito o convite? Consideramos as questões de acessibilidade em suas diversas dimensões?
- Como podemos garantir que essas e esses estudantes que participarem dessa proposta terão os mesmos conteúdos que as e os demais colegas? Não se esqueça de que essa questão deve envolver todas e todos os estudantes, com e sem deficiência!

- Quais as barreiras e as potencialidades percebidas para o planejamento dialógico e colaborativo de trajetórias de sucesso escolar na perspectiva da educação inclusiva?
- Quais as estratégias para que a avaliação seja contínua e considere a quebra das barreiras no espaço escolar como indicador de êxito no desenvolvimento de trajetórias de sucesso escolar na perspectiva da educação inclusiva?
- Considerando o princípio relacional, como está planejado o diálogo com todas e todos os estudantes para o aprimoramento das atividades realizadas?

Responder aos questionamentos acima coletivamente dá oportunidades de uma reflexão que considere o que foi levantado no momento de mapeamento e os desafios para a implementação de uma educação inclusiva como pressuposto de um currículo integrador que tem em conta o contexto de cada território. Ao abordar elementos da gestão escolar e notadamente do planejamento, reforça-se o objetivo de articular aspectos importantes que poderão compor trajetórias de sucesso escolar na perspectiva da educação inclusiva e colocá-los em prática colaborativamente, diminuindo o distanciamento entre políticas públicas educacionais, planejamento da gestão escolar e planejamento de aula. Para valorizar as diferenças em cada uma das turmas, em cada uma das unidades escolares e em cada um dos territórios, o início é sempre pelo que já é conhecido. Em movimento contínuo, é importante também perceber como o planejamento costuma ser realizado, apontando quais as barreiras e quais as potencialidades existentes para que sejam direcionados esforços à instauração de uma cultura inclusiva e colaborativa entre todas e todos os participantes. Mais uma vez, estimular a corresponsabilidade de todas e todos ao longo do processo de construção de trajetórias de sucesso escolar na perspectiva da educação inclusiva permite que vivenciemos o pertencimento e possamos compreendê-lo como indutor de uma mobilização cada vez mais ampla, movimento de escuta, engajamento e participação imprescindível para a organização de uma nova postura frente à exclusão sofrida pelas pessoas com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento/transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Ao valorizar as diferenças, o diálogo e a atuação se voltam para a geração de acessibilidade por meio da quebra das barreiras existentes.

Sabemos, por experiência cotidiana, que os fazeres e práticas escolares não se reduzem à somatória simples dos trabalhos executados pelas educadoras e pelos educadores isoladamente. O processo pedagógico pressupõe a interlocução constante entre as diversas ações e projetos realizados, e exige posturas coletivas e dialógicas desde o planejamento. Vale repetir que a gestão pedagógica exerce um papel fundamental nessa articulação, que se dá, em geral, nos momentos de formação continuada e em serviço.

É no encontro das diferenças que cada grupo de educadoras e educadores se forja. A potência e o desafio estão em trabalhá-las de maneira que cada uma e cada um possa traçar seu próprio caminho ao mesmo tempo que o grupo constrói sua narrativa coletiva, concretizada no planejamento. Se o planejamento escolar participativo faz mais sentido do que a elaboração de propostas isoladas, na sala de aula essa afirmação continua sendo válida. Então, a pergunta muda: como realizar um planejamento de aula inclusivo, no qual as diferentes habilidades e as múltiplas inteligências se relacionam e se apoiam?



Foto: Par Albuquerque, 2015.



07

Perspectiva inclusiva na prática da escola

Ao compreender a diversidade como característica da humanidade e não como um problema a ser resolvido, e considerá-la como ponto de partida em nosso planejamento, já estamos passando um recado na prática: em nossa sala de aula não há somente a tolerância, mas a valorização das diferenças. E essa não é uma questão de sermos boazinhas e bonzinhos, pois, ao trabalharmos com a heterogeneidade, ampliamos nosso repertório de sentimentos, pensamentos e ações – nosso repertório pedagógico e humano. Separar estudantes para realizar tarefas isoladas e sem significado tem excluído crianças e adolescentes justamente dessa construção coletiva de saberes e práticas. E, sem a contribuição delas e deles, nosso conhecimento se apequena. Para sair desse perde-perde, para interromper esse movimento no qual ninguém se sente contemplado, assumimos o desafio de construir trajetórias de sucesso escolar na perspectiva da educação inclusiva!

Porém, apesar do consenso de que a participação plena de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação é um direito inquestionável, educadoras e educadores ainda se declaram incapazes de concretizá-lo. Até mesmo aquelas e aqueles educadores que se dizem mobilizadas e mobilizados pelo compromisso com a educação inclusiva admitem exceções.

7.1 PREPARAR PARA INCLUIR?

A perspectiva inclusiva e equitativa põe em xeque justamente a ideia de que a escola ou profissionais que lá atuam precisam estar prontas e prontos para depois receberem estudantes público da educação especial em salas de aula comuns. Diante da constatação de que a deficiência é relacional e de que são a convivência e a informação que nos possibilitam quebrar as barreiras e gerar acessibilidade, somos desafiados diariamente a mudar nosso foco. Afinal, a expectativa de um saber pronto, capaz de prescrever como trabalhar com determinadas crianças e adolescentes por conta da existência de determinados impedimentos de natureza física, intelectual, sensorial ou mental, não se confirma em nossa prática cotidiana, não é mesmo? Essa espécie de ilusão pedagógica tem contribuído para cairmos na armadilha do encaminhamento. Ou seja, é como se alguém, que não nós, tivesse esse conhecimento e estivesse preparado para ensinar essas e esses estudantes, o que tem como efeito um movimento que nos desvia do objetivo de construir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

7.2 ROMPER COM A CENTRALIDADE DO LAUDO É PRECISO

Para além da busca por especialistas, uma outra ação corriqueira a que recorremos é buscar o diagnóstico clínico que traduz aquela condição. Às vezes, antes mesmo de

entendermos o momento de aprendizado das crianças, adolescentes e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, estabelecemos que a prioridade é sabermos a qual número da Classificação Internacional de Doenças (CID) ela corresponde. Em que pese que essa codificação é uma das principais ferramentas epidemiológicas no dia a dia de médicas e médicos, por ser um recurso externo à educação pouco tem contribuído para mudarmos estruturas de gestão e práticas pedagógicas na direção da equidade e da inclusão.

É bom lembrar que, mesmo na saúde, a CID foi complementada pela

Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) +.

Firmada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), esse instrumento é constituído pela base conceitual da perspectiva social da deficiência, por também proporcionar uma linguagem unificada e padronizada, como um sistema de descrição da saúde e de estados relacionados à saúde, e articular funções e estruturas do corpo, atividades, participação e fatores ambientais.

+ PARA SABER MAIS

A Classificação Internacional de Funcionalidade passa a ser o instrumento base para a construção de propostas integrais e integradas que possibilitem o acesso e a participação com autonomia. Por qualificar as alterações nas estruturas e funções corporais, qualificar a intensidade das dificuldades para fazer ou participar de algo (capacidade e desempenho) e qualificar a intensidade das barreiras e dos facilitadores, a CIF sustenta uma proposta de reabilitação no contexto da funcionalidade, privilegiando aspectos relacionados à inclusão, ou seja, ao desempenho das atividades e à participação do indivíduo na família, comunidade e sociedade. Partindo de uma visão integral da pessoa, a CIF fomenta o estabelecimento de ações intersetoriais dentro de uma abordagem social. Ao focalizar seu objeto de interesse na forma como as pessoas vivenciam os seus problemas de saúde de modo a atuar para melhorar as suas condições de vida, promove a inserção das práticas de saúde como componentes da chamada rede de proteção social.¹

1 IKEDA, Gabriela. GARCEZ, Liliane. Educação Inclusiva de Bolso: o desafio de não deixar ninguém para trás. Editora do Brasil, 2021, p. 34-35.

Note como a compreensão social da deficiência está presente em todas as áreas e não só na educação. Assim, nossos esforços enquanto sociedade passam a se concentrar no aprimoramento de nossos fazeres, a partir da experiência das próprias pessoas. Então, o convite agora é para seguirmos a mesma perspectiva do planejamento escolar em relação ao planejamento de aula. Já traçamos alguns pontos comuns: percebermos quais são as barreiras e potencialidades de nossa escola e de nosso território e nos organizamos para planejar trajetórias de sucesso escolar na perspectiva da educação inclusiva.

7.3 MUDAR ROTAS PARA MUDAR A CULTURA ESCOLAR

Dessa forma, para sairmos das rotas conhecidas e investirmos em caminhos didáticos que têm a diversidade como valor, as escolhas realizadas por nós, educadoras e educadores, sobre apresentação de conteúdo, materiais a serem utilizados, organização do espaço e do tempo e formas de avaliação do trabalho e daquilo que foi aprendido localizam-se na perspectiva do direito à educação, sem exceções. Ou seja, depois de mapearmos desafios e recursos para a aprendizagem de todas e todos e direcionarmos nossa mobilização para o planejamento curricular coletivo e dialógico, chegou o momento de avançarmos em compreender de que forma os princípios e legislações, principalmente a Base Nacional Comum Curricular, ganham concretude no currículo escolar e nos saberes e práticas estabelecidas pelas unidades escolares.

Retomar a intencionalidade pedagógica presente nesses documentos escolares nos possibilita visitar planejamentos de modo a contemplar a diversidade humana na singularidade do território onde atuamos. Seguros do que queremos, é hora de investir na ampliação de nosso repertório para desenvolver práticas que garantam a participação de todas e todos os estudantes, dado que acessibilidade é o resultado da vivência e da interação cotidiana com cada um dos educandas e educandos, com e sem deficiência, a partir de uma dinâmica que reconhece e valoriza as diferenças. Importante reforçar mais uma vez que não se trata de um movimento unidirecional e em etapas. Fazer inclusão requer de nós a realização de movimentos multidirecionais, desierarquizados e dialógicos entre o geral e o específico, entre o global e o local. Vamos lá?

BNCC	CURRÍCULO	PLANEJAMENTO DIDÁTICO
Circunscreve os direitos mínimos àquelas aprendizagens que devem ser apresentadas a todas, todos e cada estudante.	Amplia esses conteúdos levando em conta os contextos locais e, de acordo com as características da unidade escolar, estabelece as formas de ensinar.	Dá vida ao conteúdo curricular, colocando em ação o como ensinar de maneira vinculada às trajetórias coletivas e individuais em cada turma.

Fonte: Educação Inclusiva de Bolso²

7.4 DESENHO UNIVERSAL

No início do caderno **Trajétórias de Sucesso Escolar na perspectiva da Educação Inclusiva**, mencionamos o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como um conceito potente nesse caminho para ampliação de repertório. Afinal, esse conceito nos traz a importância de garantir diversos meios e modos de apresentação de conteúdo relacionada à valorização das múltiplas formas de demonstração das aprendizagens, a partir dos conceitos de barreira e acessibilidade. Naquele momento, lançamos um questionamento: será que em nossa prática cotidiana oferecemos diferentes maneiras de ensinar para as diferentes maneiras de aprender presentes na turma?

Para ampliar nossas informações, formular argumentos e organizar novas possibilidades de atuação, vamos retomar as origens desse conceito e perceber possíveis impactos em nosso cotidiano escolar. A inspiração para criação do DUA foi o Desenho Universal. Ele surgiu da constatação de que produtos, espaços, meios de comunicação, tecnologias e serviços não eram concebidos de modo a garantir sua utilização por todas as pessoas de maneira segura e autônoma. Imagine que você vive em um mundo que não foi feito para você, no qual os objetos estão fora do seu alcance: as superfícies de mesas, camas, armários, interruptores e maçanetas estão muito altas ou baixas, em formatos inviáveis para você acessá-los. Sua vida seria bem complexa, não é mesmo?

2 IKEDA, Gabriela. GARCEZ, Liliane. Educação Inclusiva de Bolso: o desafio de não deixar ninguém para trás. Editora do Brasil, 2021, p. 141.

Foi a partir desse incômodo que um grupo de arquitetos vinculados à Universidade da Carolina do Norte nos Estados Unidos, sob a coordenação de Ron Mace, desenvolveu a ideia de Desenho Universal: pensar ambientes, objetos e produtos que fossem acessíveis ao maior número de pessoas desde a concepção, desde o projeto, para não excluir ninguém, notadamente as pessoas com deficiência. Para atender a esses fins, os espaços, objetos e produtos desenvolvidos segundo o Desenho Universal obedecem a sete princípios:

- **Uso equiparável e igualitário:** devem poder ser utilizados por pessoas com diferentes capacidades.
- **Uso flexível e adaptável:** devem atender pessoas com diferentes habilidades e preferências e serem adaptáveis a diversos usos.
- **Uso simples e intuitivo:** devem ser de fácil entendimento, compreensíveis por qualquer pessoa independentemente de experiência, conhecimento, habilidades de linguagem ou nível de concentração.
- **Uso seguro, tolerante ao erro:** devem priorizar a segurança e minimizar as consequências de possíveis erros no uso.
- **Baixo esforço físico:** devem permitir o uso eficiente, confortável, de forma a minimizar ou eliminar a necessidade de uso da força e de ações repetitivas.
- **Informação perceptível:** devem transmitir informações de forma a atender às necessidades de diferentes interlocutores.
- **Uso abrangente, com dimensão e espaço para aproximação:** devem ter dimensões e/ou espaços apropriados para acesso, alcance, manipulação e uso por pessoas com diferentes tamanhos de corpos, posturas e mobilidade.

Mas, por ser relacional, acessibilidade também é processo. As primeiras soluções para lidar com esse problema social desagradaram profissionais de arquitetura e pessoas com deficiência. Espaços já prontos eram reformados, mas o resultado era bastante insatisfatório: as alterações no espaço eram caras, esteticamente desagradáveis e, em geral, ressaltavam a ideia de incapacidade

das pessoas com deficiência, que tinham um “puxadinho”, notadamente diferente do restante da construção, reservado para elas.

Seus resultados, porém, apontaram e continuam apontando que os recursos de acessibilidade destinados a reduzir ou eliminar barreiras no ambiente, equipamentos e serviços não beneficiam somente o público para o qual foram criados inicialmente. Por exemplo, uma rampa não facilita somente a locomoção de uma pessoa que usa cadeira de rodas, mas também de pais e mães que transportam um bebê no carrinho, entre outros.

Outra conclusão é que construir um espaço acessível desde o princípio é mais barato do que construir um espaço e depois reformá-lo. Além disso, o resultado é esteticamente mais agradável, e ele pode ser usado por mais pessoas dos mais diversos perfis.

Assim, tem se constatado que, ao prever que produtos, espaços, meios de comunicação, tecnologias e serviços sejam concebidos de modo a garantir sua utilização pelo maior número de pessoas possível, os princípios do Desenho Universal constituem-se como uma espécie de orientação para considerar a diversidade humana, buscando garantir a acessibilidade.

Resumidamente, o Desenho universal nos faz refletir e atuar para a quebra contínua das barreiras: afinal, não é suficiente não as construir, é preciso trabalhar constantemente e coletivamente para eliminá-las de maneira que nenhuma pessoa seja impedida de participar plenamente de qualquer atividade! Pela sua potência no movimento de reorganização de cidades, para além de serem utilizados em orientações para concepção e desenvolvimento de espaços físicos, produtos e comunicações, os princípios do Desenho Universal passaram a ser considerados em espaços educacionais. Cria-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Esse conceito aponta para a necessidade de criar objetivos educacionais, métodos, materiais e avaliações que funcionem com todas e todos os estudantes. Ele não objetiva criar uma solução única. Ao contrário, ele nos mobiliza para um movimento constante de organização de processos didático-pedagógicos voltados à quebra de barreiras e garantia do direito à aprendizagem. Vamos saber mais sobre?

7.5 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

Para além do Desenho Universal, quais são as bases do conceito do Desenho Universal para a Aprendizagem? As pesquisas de neurologia e neurociências em que o DUA se ancora desmontam, na prática, um mito que por muitos anos guiou o desenvolvimento de estratégias de ensino: o de que existiria um modelo cerebral padrão de aprendizagem. O que os estudos mais recentes sobre o cérebro têm revelado é que cada pessoa aprende de uma maneira. Isso tem implicações bastante importantes para a Educação. O mito de estudante-padrão tem feito com que os sistemas de ensino ignorem um de seus recursos mais pujantes tanto para a aprendizagem quanto para o desenvolvimento futuro das sociedades: a diversidade de corpos e mentes. Na escola, isso faz com que potências e talentos, por não se adequarem a um determinado método de ensino, sejam ignorados. Esse mecanismo tem como uma de suas consequências o abandono da variabilidade que potencializa a descoberta de resoluções inesperadas, a análise de problemas por diferentes ângulos e a contribuição criativa de diversos pontos de vista para soluções comuns.

A perspectiva da inclusão educacional, como vimos, nos instiga a romper com essa premissa e investir num ambiente de aprendizagem desenhado para abarcar diferentes potenciais, habilidades e inteligências. Afinal, mobilizar pessoas implica em mudar modos de agir, sentir e pensar, e se abrir para o que não é igual.

Assim, o DUA tem como objetivo ampliar consideravelmente as maneiras de acesso ao conteúdo por meio de um modelo prático que apoia o planejamento didático-pedagógico, partindo dos conhecimentos que temos sobre como a aprendizagem acontece no cérebro. As pesquisas em que o DUA se apoia identificaram três diferentes conjuntos de neurônios atuando em redes cerebrais mobilizadas na aprendizagem. É a partir do reconhecimento dessas diferentes redes que são propostos os princípios do DUA.

REDES CEREBRAIS RELACIONADAS À APRENDIZAGEM HUMANA

RECONHECIMENTO REDES DE CONHECIMENTO



Redes cerebrais relacionadas à capacidade humana de reunir e categorizar informações.

**O QUE
SE APRENDE?**

REDES ESTRATÉGICAS



Redes cerebrais relacionadas à capacidade humana de organizar e expressar ideias.

**COMO
SE APRENDE?**

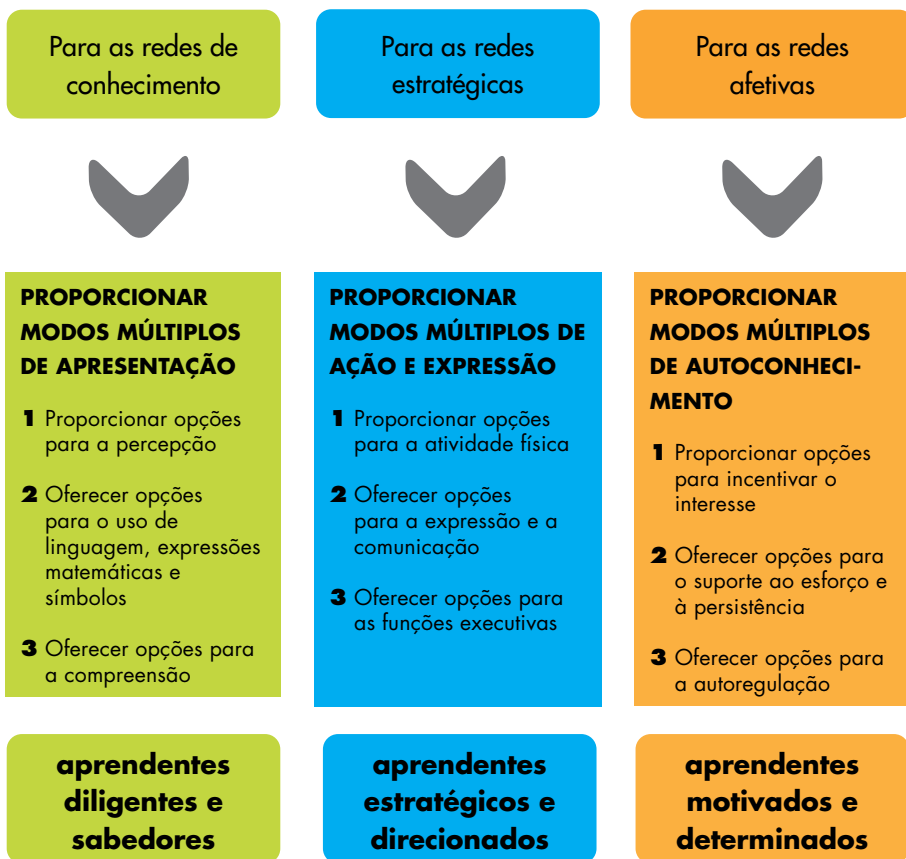
REDES AFETIVAS



Redes cerebrais relacionadas à capacidade humana de criar sentido e dar à aprendizagem um fundo emocional.

**POR QUE
SE APRENDE?**

PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM



Fonte: Boletim Aprendizagem em Foco nº 24. Instituto Unibanco, fev de 2017.
Ilustração original: CAST

Diante dessas constatações científicas, nosso desafio é traduzir esses saberes para nosso cotidiano de modo que o DUA seja um instrumento potente de transformação da relação com o conhecimento de toda a turma. Para tanto, é importante que o Desenho Universal da Aprendizagem se torne amigável para nós, certo?

7.6 NA PRÁTICA DA ESCOLA

Vamos refletir diretamente sobre nossa prática a partir de um exercício simples. Escolham uma estratégia pedagógica que é utilizada costumeiramente para ensinar determinado conteúdo. Em seguida, abram um diálogo sobre quem se beneficiou dessa maneira de ensinar e quem ficou de fora. Às vezes, ninguém fica de fora totalmente, mas não aproveita plenamente do que está sendo proposto. Vale ser bem criterioso nesse relato. Então, depois de uma rodada sobre as diferentes apreensões e diante do que aprendemos sobre propostas baseadas no DUA e seus princípios, chegou o momento de refletir sobre possíveis mudanças de meios e modos para que todas as pessoas do grupo tivessem suas potencialidades consideradas ao máximo. Não se esqueçam de registrar tudo. Essa dinâmica pode ser realizada novamente, a partir de nossas funções docentes e gestoras, pensando em estudantes que fazem parte de nossa escola e nas modificações que podemos implementar para quebrar barreiras.

Muito provavelmente, chegaremos à conclusão que, para estruturar **trajetórias de sucesso escolar na perspectiva da educação inclusiva**, teremos como caminhos:

- Oferecer múltiplos meios de apresentação do conteúdo. Exemplos: linguagem oral, linguagem escrita, linguagem gestual, desenhos, áudios, vídeos.
- Permitir múltiplas opções de expressão. Exemplos: ler, escrever, declamar, desenhar, apresentar, contar, falar.
- Oferecer múltiplas opções de envolvimento. Exemplos: a partir de elementos da vida prática, do universo social, de jogos, filmes, brincadeiras.

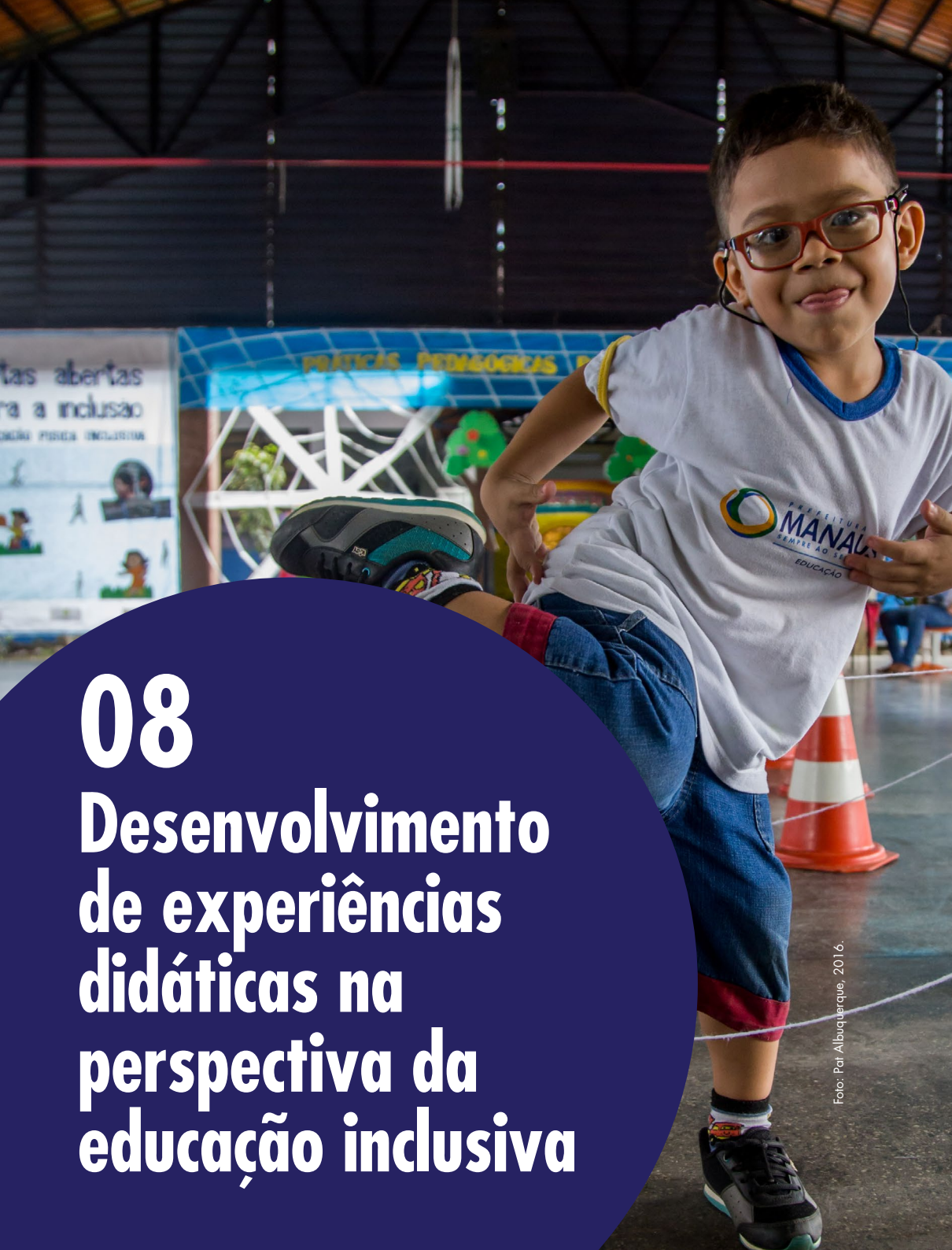
Ou seja, nossa experiência didática guardará certa semelhança com uma calçada bem pavimentada, larga e espaçosa por onde alguém em uma cadeira de rodas pode passear com tranquilidade. Ela não é boa apenas para as pessoas com deficiência, e sim para todas aquelas pessoas que se utilizam dela.

Essa conclusão nos instiga a desenvolver estratégias pedagógicas flexíveis. Utilizando os ensinamentos do DUA, é possível enumerar algumas práticas que

podem tornar as propostas pedagógicas mais acessíveis. Todas essas situações representam o que podemos caracterizar como ampliação do repertório de estratégias didático-pedagógicas a partir das crianças e adolescentes que fazem parte das nossas turmas. O grupo como um todo nos possibilita entrar no movimento de articulação entre conceito e prática, mesmo que partamos das dificuldades de alguns de seus integrantes, ou de um deles.



A construção de uma cultura inclusiva envolve toda a escola, comunidade e território. Ela não se restringe à definição da proposta no planejamento, pois faz parte das práticas cotidianas da instituição. Mobilizar para dentro da unidade escolar significa refletir e agir sobre os procedimentos da gestão e sobre as práticas em sala de aula. Assim, todas e todos os estudantes devem estar junto nesse movimento de ampliação de repertório. Ao serem escutadas e escutados, possibilitam que compreendamos melhor os múltiplos caminhos para a aquisição de conhecimento. Esse processo é importantíssimo para estudantes construir autonomia e para se corresponsabilizarem pelo seu percurso de aprendizado. Para nós, educadoras e educadores, esse aprendizado é potente para rever nossas maneiras de ensinar, nossa própria relação com o saber e os desafios a serem enfrentados nesse movimento constante de incluir a todas e todos. Vamos nos debruçar sobre nossas experiências didáticas?



08

Desenvolvimento de experiências didáticas na perspectiva da educação inclusiva

Foto: Pat Albuquerque, 2016.

Ao longo do caderno **Trajétórias de Sucesso Escolar na perspectiva da Educação Inclusiva**, fomos construindo a ideia de que educação inclusiva se relaciona com o próprio movimento de qualificação da educação. Ao ser entendido como uma questão de direitos humanos, o conceito de qualidade incorpora a superação das desigualdades e injustiças socialmente produzidas. Assim, para além dos indicadores de eficácia e eficiência, uma educação de qualidade deve **ser relevante, pertinente e equitativa +**.

Nesse processo, o movimento por Educação para Todos tem ganhado contorno nas escolas para que cada menina e menino possa aprender e se desenvolver. Tendo necessariamente como ponto de partida os saberes e práticas de educadoras, educadores e estudantes e suas relações enquanto comunidade escolar, a **experiência didática¹ +** se apresenta como um percurso que busca romper com a tradicional organização linear dos conteúdos e considera que a integração de diferentes componentes curriculares pode contribuir para o enfrentamento da cultura do fracasso escolar.

+ PARA SABER MAIS sobre indicadores de eficácia e eficiência para uma educação de qualidade

A relevância diz respeito à promoção de aprendizagens estruturantes do ponto de vista das exigências sociais e do desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características de estudantes nos diferentes contextos sociais e culturais e com múltiplas capacidades e interesses. Equitativa diz respeito à ideia de justiça, ou seja, todas e todos têm direito à educação de qualidade, e um dos indicadores dessa qualidade está exatamente na sua garantia sem exceção, considerando-se as singularidades das pessoas. Não se diminui a expectativa, investe-se em formas de efetivá-la.

+ PARA SABER MAIS SOBRE experiência didática

Conforme definição proposta pelo UNICEF, experiência didática é um conjunto de materiais e de propostas de atividades que organizam práticas pedagógicas e buscam ampliar repertórios de educadoras e educadores, para que junto a estudantes possam trilhar jornadas de aprendizagem que considerem a construção coletiva e significativa de conhecimento.

1 Disponível em: crianca.mppr.mp.br/pagina-1796.html.

Por ser intencional e datada historicamente, embora apresente uma estrutura, deve ser aberta e flexível o suficiente para que todas e todos os envolvidos se sintam estimulados a recriá-la e reelaborá-la. Dessa forma, essa definição está absolutamente articulada com os princípios de uma educação inclusiva e equitativa.

Ao colocar em prática os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), considerando como ponto de partida os saberes e práticas da comunidade em cada território e as habilidades e competências estabelecidas na BNCC, cada experiência didática traduz-se como movimento local em harmonia com o movimento global. A figura de imagem é semelhante a quando jogamos uma pedrinha no lago. Seu efeito é a formação de círculos concêntricos com diâmetro cada vez maior. Como demonstrado ao longo deste caderno, embora absolutamente intencional, o processo não obedece a etapas, e não acontece em um único sentido, por ser em rede. Resumidamente, cada experiência didática tem determinada

intencionalidade específica, que se articula tanto aos ODS e à BNCC, quanto às propostas pedagógicas organizadas pelas educadoras e educadores, e ainda aos interesses e curiosidades de todas e todos os estudantes, sem exceção. Por ser integrada e interdisciplinar, dela emanam objetivos de ensino de cada componente curricular, que contribuem para a compreensão dos contextos, sempre singulares. As experiências didáticas são contextualizadas, e guardam possibilidades de inspiração para colocar em movimento o trabalho educacional para garantia do direito à educação de cada criança e adolescente.

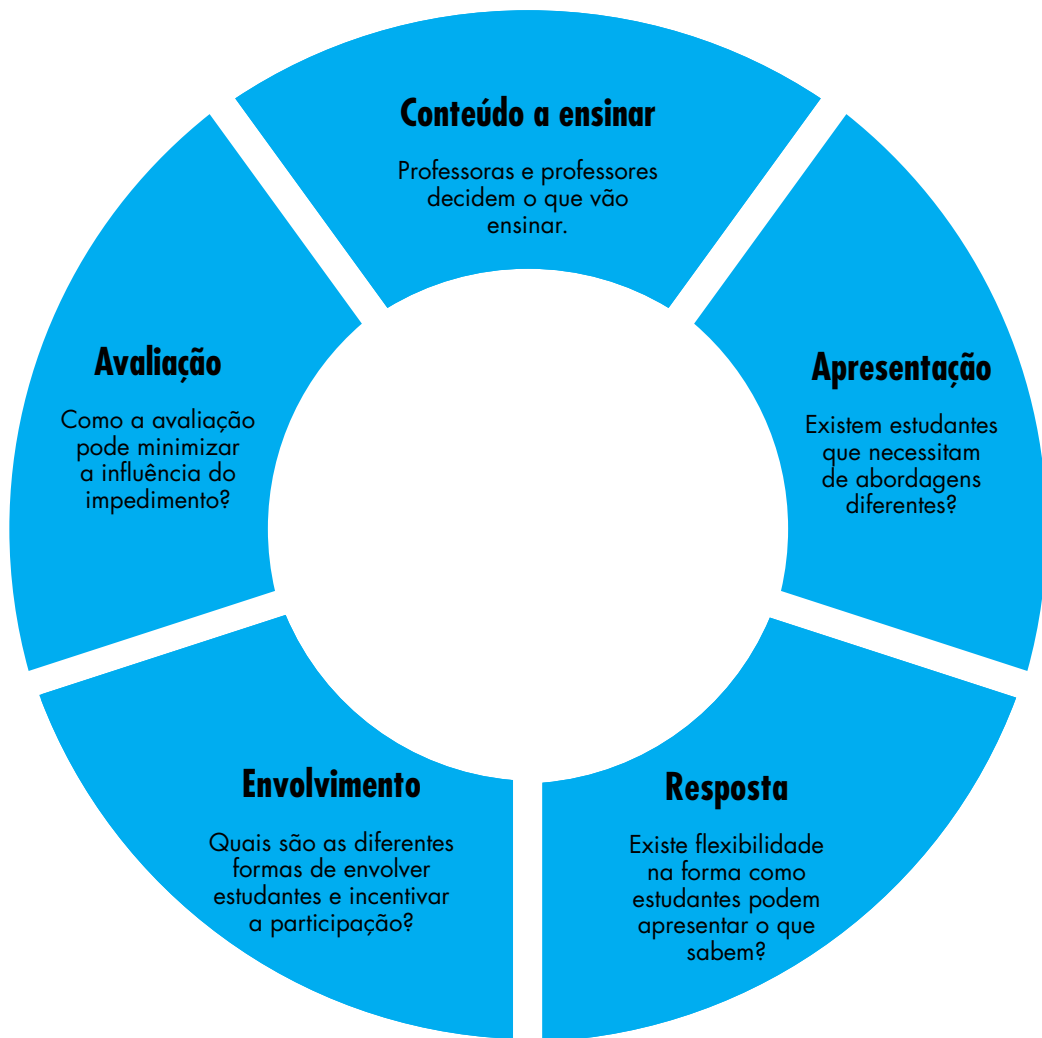


Foto: Pat Albuquerque, 2015.

8.1 CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS INCLUSIVAS

Para atender as necessidades, os interesses, as expectativas e os contextos de cada estudante, em específico daquelas e daqueles que estão em situação de atraso escolar e/ou distorção idade-série, é importante que o processo de construção das experiências didáticas considere as premissas de uma educação equitativa e inclusiva:

- compreensão e consideração de dados sobre os marcadores sociais – raça/etnia, gênero e condição de deficiência, tanto no território como em termos de sua configuração nacional;
- integração de conhecimentos a partir de uma situação desencadeadora que mobilize estudantes e docentes;
- combinação de diferentes linguagens para uma abordagem acessível e inclusiva de maneira flexível, com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem;
- foco na autoria, criação e autonomia de estudantes, garantindo escuta, engajamento e participação plena de crianças e adolescentes, sem exceção;
- consideração de diferentes critérios e instrumentos para avaliação (formativa e processual) para sua articulação com futuros planejamentos;
- desenvolvimento dialógico, valorizando o trabalho colaborativo.



Nosso foco de ação é a busca pelo aprendizado efetivo, questão que exige uma cultura de compromisso com o sucesso de estudantes com e sem deficiência, das diferentes etnias e raças, dos diferentes gêneros e nos diversos territórios. Sabemos muito sobre o objeto de ensino ao qual nos dedicamos. Temos como desafio avançar na disponibilização para todas e todos, sem exceção. Lembram dos indicadores de uma educação de qualidade: eficácia, eficiência, relevância, pertinência e equidade? Da mesma forma que aprendemos continuamente a nos pautar socialmente por condutas democráticas, somos mobilizados a considerar a pluralidade de corpos, sentidos e pensamentos em sala de aula como valor que possibilita cumprir a função social da escola.

Quanto mais a experiência didática amplia o leque de possibilidades, mais chance ela tem de gerar conhecimento significativo para estudantes e conhecimento didático-pedagógico para docentes.

É justamente pelo fato de todas e todos ganharem – estudantes têm mais chance de se mobilizar para aprender, e educadoras e educadores ampliam seus repertórios – que podemos afirmar e reafirmar que educação inclusiva é o caminho para uma educação de qualidade, e que a qualidade educacional deve ter como princípio a perspectiva da inclusão. A tarefa de preparar estudantes para que se encaixem em um padrão revela que desconhecemos suas características, imputamos-lhes a falta de algo ou desvalorizamos seus modos de ser, agir e pensar.

Essa maneira de compreender a educação está ancorada na ideia de comparação a um modelo único. Ao abrir espaço para a colaboração entre todas e todos, ampliamos nossa percepção e passamos a estabelecer meios de valorização das potencialidades de cada pessoa. Mobilizar conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho é a definição de competências estabelecida pela Base Nacional Comum Curricular. Ao lê-las a partir da chave das múltiplas inteligências, ampliamos nossa compreensão sobre elas. Assim, não deixar ninguém para trás torna-se qualidade educacional, pois mobiliza a aposta em cada estudante na medida que também aumenta as

competências da turma e amplia nosso repertório didático-pedagógico. Afinal, para quebrar barreiras é preciso percebê-las e organizar ações intencionais!

Assumir uma visão plural, singular e integral de crianças e de adolescentes – considerando-os como sujeitas e sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada a sua escuta, acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades, tal como colocado na BNCC, implica romper com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Dito a partir da perspectiva relacional, nos convoca a quebrar barreiras conceituais e atitudinais em prol da participação plena. A chave é substituir o “ou” pelo “e”.

8.2 PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

É por meio do planejamento didático-pedagógico que o currículo atinge a sua forma mais singular, específica, pois é nele que educadoras e educadores, enquanto autoras e autores, consideram as histórias, as inteligências, os corpos, as personalidades e as potências de cada estudante, combinados à trajetória coletiva do grupo. Dessa forma, o planejamento da aula exige concomitantemente uma mirada para o grupo e para cada estudante, e tem como base os contextos singulares e as múltiplas formas de aprender que interagem e convivem. É no planejamento que organizamos nossos saberes e práticas. É nesse momento que decidimos para quem serão as nossas aulas. É lá que decidimos não deixar ninguém para trás. Saber que esse é o objetivo educacional mundial nos coloca dentro de um movimento maior e nos dá a certeza de que não estamos sós.

O pensamento inclusivo é dinâmico e relacional; é um ato contínuo que define e é definido pela prática.

Assim, quanto maior o conhecimento sobre a turma no momento do planejamento, mais ampliadas são as possibilidades de lançar mão de estratégias didático-pedagógicas diversificadas e potentes, para o estabelecimento de expectativas de aprendizagem para todas e todos os estudantes. Sendo importante:

- Ter consciência de que nossa sociedade tem estruturas capacitistas, pois isso pode nos ajudar a sair desse lugar e a trabalhar de forma anticapacitista para romper com as barreiras que se originam delas.
- Saber que múltiplas inteligências e a multiplicidade de formas de aprender estão relacionadas a características, culturas, formações e diferenças individuais, que podem ser físicas, sensoriais, mentais, intelectuais. Isso nos mobiliza a considerá-las no planejamento e trabalhar para não as homogeneizar.

Planejar para incluir não significa, portanto, “baixar a régua” para algumas pessoas de acordo com expectativas homogeneizadoras e estáticas. Significa estabelecer expectativas desafiadoras e instigantes, considerando que características estão sempre em mudança, provocadas pelas interações sociais. Essa é a perspectiva relacional chegando na sala de aula!

8.3 NOSSAS EXPECTATIVAS FAZEM TODA A DIFERENÇA

Então quer dizer que as expectativas que educadoras e educadores projetam em seus estudantes influenciam diretamente o sucesso escolar deles? Sem dúvida! Por exemplo, ao atuar dentro de uma determinada concepção sem se abrir à escuta e à percepção do que cada criança e adolescente traz, nossa pré concepção pode se cristalizar e se tornar o que Emilia Ferreiro e Maria Helena de Souza Patto chamaram de profecia autorrealizável ou profecia autorrealizadora (Emilia Ferreiro: papel das expectativas dos professores sobre a aprendizagem dos alunos, 2013)². Esse conceito foi criado por seus efeitos no cotidiano escolar. Na medida que eu, enquanto professora ou professor, estou convicta ou convicto que só se aprende de determinada forma, e que para tanto para tanto todas e todos os estudantes devem ter determinadas características, meus esforços, ainda que de forma não

2 Disponível em: novaescola.org.br/conteudo/4115/emilia-ferreiro-papel-das-expectativas-dos-professores-sobre-a-aprendizagem-dos-alunos.

consciente, trabalham para confirmar essa hipótese. Essa visão, constatada na forma de pesquisa acadêmica, tem contribuído para compreender por que grupos não vivenciam seu direito à educação de forma plena. Dentro desses grupos que povoam nossa cultura de fracasso escolar iminente, as crianças, adolescentes e jovens com deficiência têm sido um público constante.

A boa notícia é que essa cultura está sendo questionada há anos e perde força com a perspectiva social da deficiência. A profecia autorrealizável dentro de uma visão relacional pode ser nomeada como uma barreira atitudinal, por conta de seus efeitos. Sair da ideia de que uma boa educadora e um bom educador é aquela ou aquele que percebe, de antemão, quem vai aprender mais e melhor tem dado lugar para a noção de aposta como um caminho interessante!

A identificação dessa barreira atitudinal nos ajuda a elaborar um planejamento que não deixe ninguém para trás e nos deixa atentos para os obstáculos decorrentes dela. Essa postura crítica pode evitar que o próprio planejamento se constitua como uma barreira, ao mesmo tempo em que aprofunda a compreensão de que impedimentos de natureza física, intelectual, sensorial ou mental são características humanas, e, portanto, presentes em todas as turmas. Esse movimento é importante para apostar em todas as crianças e adolescentes, sem exceção, e construir uma cultura escolar que objetive trajetórias de sucesso.

8.4 EXEMPLIFICANDO

Imaginemos o planejamento de uma atividade em que estudantes devem realizar uma entrevista. É possível escolher alguns para fazer em forma de texto escrito, outros para gravar um vídeo ou um áudio, outros ainda para fazer uma história em quadrinhos. Ou ainda, elencar algumas possibilidades de formatos e deixá-los escolher, considerando as necessidades de aprendizagem da turma, a intencionalidade pedagógica e o contexto da escola. A professora ou professor pode iniciar explicando que a entrevista será realizada em conjunto pela turma – todas e todos investigarão a temática por meio de diferentes exercícios. Em seguida, é a hora de apresentar quais são as etapas principais da atividade, buscando engajamento e organização coletiva em torno de objetivos comuns. Assim, em uma sequência didática que envolva a produção de uma entrevista, teríamos:

- **LEVANTAMENTO:** discussão sobre o que a turma já sabe sobre o tema da entrevista. Aqui, a professora ou professor pode organizar uma discussão em roda ou em pequenos grupos para responder algumas perguntas como “o que é uma entrevista?”, “para que serve uma entrevista?”, “quais formatos uma entrevista pode ter?”, registrando as respostas que aparecem. Lembre-se de incentivar a participação de todas e todos!
- **LEITURA, INTERPRETAÇÃO E REGISTROS:** após o momento de engajar a turma na atividade, é importante ampliar repertório, dando acesso a portadores de textos e registro de aprendizados em diferentes linguagens. lembre-se de que portadores de textos podem ser revistas, jornais, livros, slides, tablets, folhas, computadores. Além disso, os textos não precisam se limitar à linguagem verbal, podem ser imagens, infográficos, vídeos. Essa ampliação de meios e modos de apresentar o conteúdo aprendido vale tanto para leitura e interpretação, quanto para o registro.
- **ENTREVISTA:** depois desse movimento em torno do tema e de como apresentá-lo, a turma deve se dedicar à elaboração de um roteiro para a entrevista, definindo o seu objetivo e considerando o que gostaria de perguntar, o que gostaria de saber mais sobre o tema. Nesse caminho, são elaboradas as perguntas a serem feitas – o desenvolvimento do roteiro pode envolver mais de um passo, e combinar o registro da etapa anterior e os da nova etapa, como a discussão de como as respostas serão registradas e a confecção conjunta de um documento.
- **COMPARTILHAMENTO:** é o momento em que estudantes compartilham o que aprenderam nas atividades realizadas anteriormente. Aqui também é importante apresentar os vários formatos de compartilhamento que podem ser adotados, de acordo com as necessidades e especificidades da turma: discussões conjuntas, atividades de redação com leitura compartilhada, apresentações individuais e em grupo, exposição dos trabalhos em um mural, produção de um jornal de entrevistas a ser distribuído para outras turmas, anos e/ou séries.

- **REFLEXÃO:** ao final, vale sempre dedicar um tempo para refletir sobre o processo como um todo, dado que ao longo das atividades já existiram reflexões de processo. Agora, é importante que a professora ou professor retome o processo global – do levantamento ao compartilhamento, oferecendo a possibilidade de um balanço coletivo combinado a um balanço individual, seja em uma discussão aberta, seja no preenchimento de uma autoavaliação, para que todas e todos os estudantes expressem sua opinião sobre as atividades e sobre sua própria participação.

8.5 EQUIDADE GERA ENGAJAMENTO, ENGAJAMENTO GERA EQUIDADE

Ao entender que todas e todos nós somos diferentes, que aprendemos de formas diferentes, que temos que planejar propostas diferentes, nossos esforços se voltam a considerar a pluralidade como característica de todos os grupos. Assim, torna-se possível estabelecer estratégias dimensionando complexidades, tempos e quantidades de modo a proporcionar desafios e trabalhar potencialidades. Não se trata de planejar uma aula particular para cada uma e cada um, tampouco pensar na turma subdividida artificialmente entre estudantes com e sem deficiência, quem têm e quem não têm dificuldades.

A adoção de estratégias coletivas – situações didáticas reconhecidamente importantes e eficientes – requer que elas sejam acessíveis a cada estudante, sem exceção. E essa perspectiva está aliada ao aumento da qualidade da educação. Ao oferecer formatos diversos a partir do que você conhece sobre as inteligências que formam o seu grupo, há o afastamento da ideia de adaptação e da concepção de que as diferenças são desvios, forjadas a partir da imagem sedutora de estudante ideal.

Ao nos aproximarmos da lógica da equidade, mobilizamos todo nosso conhecimento teórico e prático para construir trajetórias de sucesso escolar na perspectiva da educação inclusiva para estudantes reais que têm estilos de aprendizagens diversos.³

DIÁLOGOS E PARCERIAS PARA EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS SIGNIFICATIVAS

ESTILO DE APRENDIZAGEM	ESTATÉGIAS
Estudantes visuais	Objetos ou imagens; informações com códigos de cores; organizações visuais.
Estudantes Auditivos	Palestras ou ensino baseado em discussões; atividades com base nos colegas; áudio livros; software de conversão de texto para fala.
Estudantes com dificuldade de atenção	Pouca informação por vez; repetições frequentes; materiais de texto com vários níveis de complexidade; muitos exemplos; experiências de aprendizagem concretas.
Estudantes cinestésicos ou ativos	Ensino na prática; objetos e diagramas tácteis; movimento; ensino baseado em projetos.
Estudantes culturalmente diferentes	Materiais e métodos de ensino culturalmente relevantes e significativos.
Estudantes com diferentes níveis de conhecimento	Conhecimento de base ensinado ou revisto previamente.
Estudantes que preferem se expressar oralmente	Oportunidade de discussão na aula ou de responder a perguntas.

3 GARCEZ, Liliâne; IKEDA, Gabriela. Educação Inclusiva de Bolso: o desafio de não deixar ninguém para trás. Editora do Brasil, 2021.

8.6 DIÁLOGOS E PARCERIAS PARA EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS SIGNIFICATIVAS

Responsabilizar-se pelo mundo em que vivemos no cumprimento de nossa função social é sempre uma tarefa ao mesmo tempo coletiva e individual. Nesse fazer individual e coletivo, estabelecer parcerias é fundamental. Todas e todos os estudantes são nossos parceiros! Então, a escuta e o diálogo podem ajudar a planejar propostas que contemplem a todas e todos. Algumas situações são desafiadoras porque são novas para nós, mas podem fazer parte da vida da estudante e do estudante desde que nasceram. Por isso, ela e ele são as melhores pessoas para indicar caminhos e possibilidades de participação plena. Elaborar atividades que tenham como intenção a autorreflexão sobre a própria aprendizagem, por exemplo, é uma ótima opção para que estudantes se percebam como sujeitas e sujeitos desse processo. Oferecer propostas que desenvolvam a autopercepção nos permite entender, junto com todas e todos, como estão aprendendo e, a partir disso, planejar propostas cada vez mais significativas. Autoavaliações e coavaliações, por exemplo, são ótimas formas de promover reflexões nesse sentido. Vale conversar com cada estudante sobre como elas e eles perceberam a aprendizagem em cada uma das atividades, ajudando todas e todos a identificar quais formatos foram mais proveitosos.

Em todo esse processo, a parceria entre educadoras e educadores é fundamental! Como já é sabido, todas e todos os profissionais da escola devem ser compreendidos como educadoras e educadores, pois exercem conjuntamente a função educativa. Em termos da efetivação do direito à educação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, a atitude dialógica entre a professora ou o professor que está em sala de aula e aquela ou aquele que realiza o atendimento educacional especializado (AEE) é imprescindível, pois as duas instâncias são componentes desse direito.

A presença da educadora e do educador de AEE não é exatamente uma novidade, mas a importância dada a ela ou ele, entretanto, é recente. Dentro do paradigma da inclusão e de uma atuação anticapacitista na escola, passamos a entender que essa articulação compõe o próprio direito à Educação. Afinal, professoras e professores do AEE trabalham com as e os demais professores que



estão em sala de aula de maneira que estes possam contar com apoio para reorganizar suas práticas, materiais, instrumentos e estratégias para não deixar ninguém para trás. Nenhuma das duas funções é prioritária. Cada profissional conhece estudantes com os quais se relaciona em diferentes contextos. **Esse trabalho !** articulado que estamos aprendendo a estabelecer, conforme estudamos, deve estar institucionalizado no currículo da escola a partir do papel de cada educadora e educador da educação comum e da Educação Especial, no sentido de efetivar a

! A Nota Técnica 11/2010 traz orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) implantadas nas escolas comuns. Nela estão dispostas como deve ser organizada a implantação da SRM, quais as atribuições da professora ou professor de AEE e os aspectos a serem contemplados no Projeto Político Pedagógico da escola.

Educação Inclusiva. Durante os atendimentos, que ocorrem no turno inverso ao da escolarização, professoras e professores responsáveis pelo AEE desenvolvem ações com estudantes visando atender seu direito à Educação, tendo sempre como objetivo o desenvolvimento de atividades com autonomia na sala de aula comum. Note que todas as atribuições partem do diálogo entre todas as educadoras e todos os educadores da escola. A chave para esse diálogo é compreender que o AEE não é substitutivo à escolarização nem hierarquicamente superior. Dessa forma, ele não pode ser confundido com reforço escolar, tampouco como o lugar onde ocorre a escolarização, das e dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Essa parceria, como qualquer outra, se baseia na corresponsabilização. Os saberes e práticas não se substituem, e sim, se complementam e trabalham em prol de uma educação que não exclui. O trabalho colaborativo, ou seja, feito por observações e contribuições mútuas, é central para que reflexões,

planejamentos e atividades possam ter êxito junto a todas e todos os estudantes público-alvo da modalidade de Educação Especial.

Nesses momentos finais de nosso caderno, não é demais reafirmar que a Educação Inclusiva diz respeito a todas e todos os educadores, dado

que é para todas e todos os estudantes. Ninguém é “educadora inclusiva” ou “educador inclusivo”, nem “estudante de inclusão”. Por isso, é fundamental o apoio recíproco em prol do direito à construção de autonomia, da expansão de capacidade de testar, de entender e de participar e, sobretudo, do direito de aprender que todas as pessoas têm. Não é justo que alguém fique de fora de experiências tão potentes. E, se estamos aqui, é porque pessoas apostaram em nós, não é mesmo?

Em uma perspectiva dialógica e inclusiva, a escolarização é organizada partindo do que é comum, chegando, se necessário, ao específico. O mais especializado é oferecido à medida que haja demanda.

+ PARA SABER MAIS

**Portas abertas para a inclusão –
Miniatletismo escolar – Belém (PA)
(2019).⁴**

4 Disponível em: [youtube.com/watch?v=370p0sSSERY](https://www.youtube.com/watch?v=370p0sSSERY).

Nessa compreensão, o atendimento educacional especializado não deve ser o primeiro recurso a ser ofertado pela escola. Essa mudança de atitude diante de estudantes público da Educação Especial é o ponto de virada para o trabalho colaborativo, corresponsável e que se desloca da centralidade do modelo biomédico como referencial para compor estratégias pedagógicas e experiências didáticas significativas para todas as crianças e adolescentes.

Agora, convidamos você a realizar atividades reflexivas e manter em movimento as perguntas e as conclusões registradas ao longo dessa sua leitura. Inclua essas reflexões e registros no planejamento de suas aulas e, posteriormente, acompanhe os resultados se pautando pela lógica da inclusão, da mobilização, do diálogo, da escuta, do engajamento, da construção para autonomia, da mediação, da participação, da colaboração, da construção e da responsabilidade com o coletivo.

Esperamos que esse material tenha trazido novas possibilidades de reflexão e animado você a participar deste movimento de construção de trajetórias de sucesso escolar na perspectiva da educação inclusiva. A seguir, traçaremos algumas recomendações com base no Relatório Global de Monitoramento da Educação de 2021 – “Inclusão e educação: todos, sem exceção”⁵, para reforçar que o processo não tem ponto de chegada definido. Ele continuará enquanto meninas e meninos do mundo todo ainda estiverem dentro de um ciclo de exclusão escolar!

5 Disponível em: unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por.



09
**Recomendações /
chamada para ação**

Apresentamos alguns dados mundiais, disponibilizados no relatório do UNICEF *Seen, Counted, Included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities*¹, lançado em novembro de 2021¹. Esse documento cobre mais de 60 indicadores de bem-estar infantil – de nutrição, saúde e educação a acesso a água e saneamento; proteção contra a violência e exploração; e deixa evidente as barreiras que as crianças e adolescentes com deficiência, aproximadamente 240 milhões de meninas e meninos, enfrentam para participar plenamente de suas sociedades. Segundo a ex-diretora executiva do UNICEF, Henrietta Fore:

Esta nova pesquisa confirma o que já sabíamos: as crianças com deficiência enfrentam desafios múltiplos e muitas vezes complexos na realização de seus direitos. Do acesso à educação à leitura em casa, as crianças com deficiência têm menos probabilidade de serem incluídas ou ouvidas em quase todas as medidas. Com muita frequência, as crianças com deficiência são simplesmente sendo deixadas para trás +.

+ PARA SABER MAIS

Trecho de notícia no site do UNICEF²

Algumas das conclusões desse relatório sobre as crianças com deficiência dizem respeito diretamente ao nosso fazer enquanto educadoras e educadores:

- 42% menos probabilidade de ter habilidades básicas de leitura e numeramento;
- 49% mais probabilidade de nunca ter frequentado a escola;
- 47% mais probabilidade de estar fora do ensino fundamental I;
- 33% mais probabilidade de estar fora do ensino fundamental II;
- 27% mais probabilidade de estar fora do ensino médio.

1 Disponível em: data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-report-2021.

2 Disponível em: unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/ha-no-mundo-quase-240-milhoes-de-criancas-com-deficiencia-revela-analise-do-unicef.

O relatório aposta que a coleta e divulgação de dados confiáveis, dentro da perspectiva social da deficiência, é um mecanismo potente para tirar essas milhões de crianças e adolescentes da invisibilidade e organizar ações de inclusão. Essa conclusão tem articulação direta com as ações de planejamento propostas neste caderno.

Diante desses resultados, é necessário:

- Proporcionar oportunidades iguais às crianças com deficiência. Os governos devem trabalhar junto com as pessoas com deficiência para eliminar as barreiras físicas, de comunicação e de atitude que as mantêm fora da sociedade e garantir o registro de nascimento; serviços inclusivos de saúde, nutrição e água; educação equitativa; e acesso a tecnologias assistivas. Eles também devem trabalhar para erradicar o estigma e a discriminação nas comunidades.
- Consultar pessoas com deficiência e considerar toda a gama de deficiências, bem como as necessidades específicas das crianças e suas famílias, ao fornecer serviços inclusivos e educação de qualidade equitativa. Isso inclui políticas de cuidado responsivo e favoráveis à família, de saúde mental e apoio psicossocial e de proteção contra abuso e negligência.

Essas duas recomendações foram longamente expostas em nosso caminho e talvez possam ser resumidas em duas ideias discutidas neste caderno: participação com equidade e engajamento como potencializadores da inclusão. E lê-las como recomendações mundiais nos dá segurança de afirmar que dar respostas ao desafio global de não deixar ninguém para trás envolve ações nacionais, estaduais, municipais e de cada escola.

Nesse sentido, a finalização de **Trajетórias de Sucesso Escolar: Caderno de Recomendação - Educação Inclusiva**, não poderia deixar de apresentar e divulgar as dez recomendações e mobilizar todas e todos os educadores e educadoras em torno das dez recomendações propostas no Relatório Global de Monitoramento da Educação de 2020. Por ter como objetivo avaliar o progresso em direção ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 e suas dez metas, bem como outras relacionadas à Educação na Agenda 2030, o relatório chama a atenção para pessoas excluídas desse direito e para as grandes

desigualdades ainda existentes. O título – Inclusão e Educação: todas e todos, sem exceção³ – é motivado pela referência explícita à inclusão na Declaração de Incheon, de 2015, e pela convocação feita pelo ODS 4 para garantir uma Educação de qualidade, inclusiva e equitativa, nossa meta global.

Em sua edição de 2020, o Relatório Global de Monitoramento da Educação identifica diferentes formas de exclusão, como são causadas e o que podemos fazer a respeito. Dessa forma, pode ser compreendido como um chamado à ação que devemos considerar enquanto buscamos abrir o caminho para sociedades mais resilientes e igualitárias no futuro. São elas:

- 1. Ampliar a compreensão sobre a educação inclusiva: incluir todas e todos os estudantes, independentemente de sua identidade, seu histórico ou suas habilidades.**
- 2. Financiar aquelas e aqueles que foram excluídos: a inclusão não será possível enquanto milhões não tiverem acesso à educação.**
- 3. Compartilhar conhecimentos e recursos: essa é a única maneira de sustentar uma transição para a inclusão. Atingir a inclusão é um desafio de gestão.**
- 4. Envolver-se em consultas significativas com as comunidades e com mães e pais: a inclusão não pode ser imposta “de cima para baixo”.**
- 5. Garantir a cooperação entre departamentos, setores e níveis governamentais: a inclusão na educação é apenas um subconjunto da inclusão social.**

³ Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por.

- 6. Criar espaço para que atores não governamentais questionem e preencham lacunas: é preciso certificar-se também de que eles trabalham em busca do mesmo objetivo de inclusão.**
- 7. Aplicar o desenho universal: garantir que sistemas inclusivos atendam ao potencial a todas e todos os estudantes.**
- 8. Preparar, empoderar e motivar a força de trabalho da educação: os professores devem estar preparados para ensinar a todas e todos os estudantes.**
- 9. Coletar dados para uma inclusão com atenção e respeito: evitar rótulos que estigmatizam.**
- 10. Aprender com os colegas: a transição para a inclusão não é fácil. A inclusão representa o afastamento da discriminação e do preconceito, em direção a um futuro que pode ser adaptado a vários contextos e realidades.**

Veja como essas recomendações gerais resumem tudo aquilo que já foi exposto e fazem uma ponte entre as diretrizes mundiais e o cotidiano escolar. Esse é nosso convite, mais uma vez. Ler atentamente essas dez colocações, considerá-las à luz dos dados mundiais e locais e dialogar e atuar coletivamente para compreender de que forma elas estão ou não estão presentes em nossas escolas e em nossas redes educacionais, como elas se efetivam e o que precisamos fazer para dar conta de cada uma delas. É um excelente exercício coletivo, não é mesmo?

Para vivenciarmos os resultados e efeitos da educação inclusiva, temos que levar a cabo o pressuposto de que lugar de criança e de adolescente é na escola, junto com seus pares etários, aprendendo e nos fazendo aprender. E, não importa qual argumento possa ser construído em contrário, temos o imperativo moral de garantir que todas as crianças e adolescentes vivenciem uma educação de alta qualidade. Esse é o direito que todas e todos precisam ter assegurado!

Os resultados da inclusão na educação podem ser imprecisos, mas são reais

Relatório Global de Monitoramento da Educação de 2021

– “Inclusão e educação: todas e todos, sem exceção”.

10

Referências bibliográficas

ABT ASSOCIATES; INSTITUTO ALANA. Os Benefícios da Educação Inclusiva para Estudantes com e sem Deficiência. São Paulo, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Nota técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010: Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais implantadas em escolas regulares. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 6 de julho de 2015, Seção 1, n. 127.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU.

GARCEZ, Liliane. Educação Inclusiva: anticapacitismo e o desafio de não deixar ninguém para trás, Ensina Brasil. São Paulo, 2021.

GARCEZ, Liliane; IKEDA, Gabriela. Educação Inclusiva de Bolso – O desafio de não deixar ninguém para trás. Editora do Brasil S/A. São Paulo, 2021.

IBGE. 2010. Censo das Pessoas com Deficiência.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948.

TORO, José Bernardo; WERNECK, Nísia Maria Duarte Furquim. Mobilização social: um modo de construir a democracia e a participação. São Paulo, Editora Autêntica, 2007.

UNESCO. Marco da educação 2030: Declaração de Incheon. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015

UNESCO. Relatório Global de Monitoramento da Educação de 2021 – “Inclusão e educação: todos, sem exceção”. Global Education Monitoring Report Team. Paris, UNESCO, Brasília, UNESCO Office Brasilia, 2020.

UNESCO. Relatório Global de Monitoramento da Educação. Global Education Monitoring Report Team. Paris, UNESCO, Brasília, UNESCO Office Brasilia, 2020.

UNICEF. Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono e distorção idade-série, Brasília: Escritório da Representação do UNICEF no Brasil, 2021.

PARA SABER MAIS:

A fim de aprofundar o que foi discutido e gerar outras reflexões, recomendamos alguns materiais:

LIVROS

A produção do fracasso escolar. Maria Helena Souza Patto. São Paulo: Editora Intermeios, 2015.

Educação Inclusiva de bolso. Liliane Garcez. São Paulo: Editora do Brasil, 2021.

Educação Inclusiva na prática. Org. Rodrigo Hubner Mendes. São Paulo: Editora Santillana/Moderna, 2020.

Inclusão: o direito de ser e participar. Grupo 25, Cleonice Bosa e Claudia Sanin Piracicaba: Biscalchin, 2012.

Pedagogia da indignação. Cartas Pedagógicas e outros escritos. Paulo Freire. São Paulo: UNESP, 2020.

ARTIGOS

CONCEIÇÃO, Luiz Henrique de Paula; GARCEZ, Liliane; MICAS, Lailla. IBGE constata que 6,7% de pessoas com deficiência no Brasil com nova margem de corte. DIVERSA, 2018. Disponível em: diversa.org.br/artigos/ibge-constata-67-de-pessoas-com-deficiencia-no-brasil.

MEDEIROS, Itair Pedro Santos de. Miniatletismo dá autonomia para estudantes criarem movimentos. DIVERSA, 2016. Disponível em: diversa.org.br/relatos-de-experiencia/miniatletismo-para-todos-autonomia-para-criar-movimentos.

NOVA ESCOLA. Emilia Ferreiro: papel das expectativas dos professores sobre a aprendizagem dos alunos. Nova Escola, 2013. Disponível em: novaescola.org.br/conteudo/4115/emilia-ferreiro-papel-das-expectativas-dos-professores-sobre-a-aprendizagem-dos-alunos#

PUBLICAÇÕES

Cenário da Exclusão Escolar no Brasil. UNICEF. Brasília (DF): Escritório da Representação do UNICEF no Brasil, 2021. Disponível em: unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf

Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos: pessoas com deficiência. Liliâne Garcez e Luiz Henrique de Paula Conceição. Brasília (DF): Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR e Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais - Flacso Brasil, 2015. Disponível em: flacso.org.br/files/2017/06/PESSOA-COM-DEFICI%C3%8ANCIA.pdf

Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono e distorção idade-série. UNICEF. Brasília (DF): Escritório da Representação do UNICEF no Brasil, 2021. Disponível em: www.unicef.org/brazil/relatorios/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar

SITES

Busca Ativa Escolar: buscaativaescolar.org.br

Diversa: diversa.org.br.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – (SECADI/MEC): portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816.

Trajetórias de Sucesso Escolar: unicef.org/brazil/trajetorias-de-sucesso-escolar

UNICEF Brasil: unicef.org/brazil.

FILMES

A pessoa é para o que nasce. Direção: Roberto Berliner. Brasil, 2005.

A teoria de tudo. Direção: James Marsh. EUA, 2014 .

Colegas. Direção: Marcelo Galvão. Brasil, 2012.

Hoje eu quero voltar sozinho. Direção: Daniel Ribeiro. Brasil, 2014.

Uma lição de amor. Direção: Jessie Nelson. EUA, 2002.

Um Lugar para Todo Mundo. Direção: Olivier Bernier. EUA, 2021 .

Vermelho como o céu. Direção: Cristiano Bortone. Itália, 2006.

Parceria técnica:



Realização:

