



= EDUCAÇÃO INCLUSIVA =

Experiências de estruturação de salas de recursos multifuncionais em Minas Gerais

Esta publicação é fruto do projeto Educação Inclusiva, uma iniciativa da Fundação Vale, em parceria com a Associação Imagem Comunitária (AIC) e as prefeituras municipais de Barão de Cocais, Catas Altas, Itabira, Rio Piracicaba, Santa Bárbara e São Gonçalo do Rio Abaixo, em Minas Gerais.



Experiências de estruturação de salas de recursos multifuncionais em Minas Gerais

Agradecemos às prefeituras municipais de Barão de Cocais, Catas Altas, Itabira, Rio Piracicaba, Santa Bárbara e São Gonçalo do Rio Abaixo. E agradecemos, em especial, a todos os educadores que tornaram esta publicação possível:







Adriana Aparecida Pedro, Adriana da Silva Melo Lima, Agda Consolação Vieira, Alba Valéria Aparecida Pitombeira, Alcione Delciliane Rosa dos Santos, Alexandra Geraldo Couto, Alexandre Geraldo Mota, Aline Cristina Martins Barino, Ana Maria Soares Duarte Lopes, Ana Paula de Oliveira Herculano, Ana Paula Eugênio Nunes, Ana Paula Magalhães Perdigão, Angélica Luciana Santana Ribeiro, Antonia Efigenia de Souza Oliveira, Aparecida Maria do Carmo Nunes, Arethusa da Costa Carvalho, Ariane Hosken de Sá Carvalho, Arilete Maria Dias de Melo, Auxiliadora Lucilia Pena Gomes, Carem Madureira Campos, Cassia Regina das Dores Vieira, Célia Regina Maciel Silva, Cíntia Consuelo Pereira, Claudia Cardinale S. Goulart, Claydes R. R. Araújo, Cleonice das Graças Ferreira, Cleusa Aparecida dos Reis, Conceição Ribeiro de Araújo, Creidi Trentin Rodrigues, Creidimar Duarte Azevedo Barbosa, Cristina Pessoa Gonçalves S. Patrocínio, Dalvelene Cota Carneiro, Danielle Monteiro Rolim Caldeira, Deiseane Fonseca Lage Bicalho, Deisimeirre Pereira

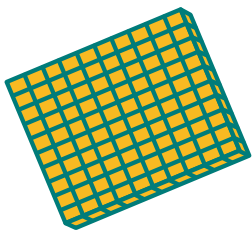
Bastos, Deize Valdirene Apolinário Lopes, Diogo Jorge da Silva Oliveira, Dionir Rodrigues, Djanicy Carmo de Paula, Dulcinéia Procópio Alvarenga Gomes, Edna A. Caldeira B. Rodrigues, Edna Aparecida P. Coelho, Eduarda Diniz Mayrink, Elaine Adriana Rodrigues de Paula, Elaine Cristina Lopes, Elaine Cristina Rosa Ferreira, Eleni Aparecida Elpídio Salles, Elenice das Dôres Pedro, Eliane Citi Rodrigues, Eliane Gonçalves de Assis Martins, Eliane Maria Bittencourt Diniz, Elisabete das Graças Gonçalo, Elizabete Maria da Silva Souza, Elizângela de Souza Ribeiro, Elizara Aparecida Mendes, Érica Ribeiro de Castro Silveira, Erlaine Miranda Alvarenga, Ester Inez Dias Nogueira, Eva Piedade das Mercês Santos, Evangelina Marcia F. L. Bicalho, Fabiana Gomes Madeira, Flávia Cristina Carneiro Ferreira, Francismeire Gonçalves dos Santos, Geralda Maria dos Santos Lino, Gêrdila Andrade dos Santos Lopes, Girlene Rodrigues Batista Bueno Carvalho, Gislaine Maria dos Santos Ribeiro, Glacia da Conceição Souza Dias Emílio, Gracielle de C.M. e Figueiredo, Helena Caetano Caldeira, Helena Félix Guimarães Moreira, Ingrid Zingler, Isabel Maria Soares, Islene Auxiliadora Leal Araújo, Ivani de Lourdes Farias, Ivania D'arc de Moraes Hosben Sá, Jamile Cristina Linhares, Jatael Senhorinha do R. Ferreira, Jescimar Geralda Lourenço Ferreira, Josane de Cássia Monteiro, Juliana Matos Martins Nunes, Juliane Aparecida Oliveira, Jussara Fonseca de Oliveira Gonçalves, Jussara Januária, Kátia Milene de Lima Fonseca, Keliane F. S. Araujo, Kleria Oliveira Castro, Leize Mara de Castro Leão, Leni Zanoti da Silva Carneiro, Lilian Lúcia de Moraes Souza, Lúcia Margarida Justino Souza, Luciana Conceição Barbosa, Luciana Renata Moreira Fonseca,

Luciene Chaves Soares Vieira, Lucimar Cristina do E.S. Nepomuceno, Magda Aparecida Ferreira Araújo, Marcia Luciana, Márcia Maria de Magalhães Santos, Marcilene das Graças Fernandes F. Gomes, Margareth de Assis Ferreira Silva, Maria Aparecida da Silva Chagas, Maria Aparecida de Araujo Barbosa, Maria Aparecida dos S Silva, Maria Aparecida dos Santos Nepomuceno, Maria Aparecida Ferreira, Maria Aparecida Madureira Lage, Maria Auxiliadora Almeida, Maria Auxiliadora Mendes Coelho, Maria da Luz Rodrigues Ezequiel, Maria da Piedade Porto, Maria das Graças de Freitas, Maria das Graças Martins Fonseca, Maria das Graças Motta Avelar, Maria das Mercês Ribeiro, Maria do Carmo Fernandes Cota, Maria do Carmo Guedes, Maria Eunice Ribeiro, Maria José de Oliveira Fernandes, Maria Lúcia da Silva Ferreira, Maria Lúcia Ribeiro de Mello Chaves, Maria Marcelino Papa da Silva, Maria Stela de Oliveira G., Mariane Andréa dos Santos Pinto, Mariane Regina Almeida Santos, Marilene Izabel dos Santos Morais, Marília Moreira Benevides, Marinersi Pessoa Cotta Bueno Guimarães, Marineth Miranda dos Santos, Maristela da Fonseca Américo, Mariza Alvarenga Ferreira de Almeida, Marlene Ap. da Silva Cunha, Marlene de Souza Dias, Mercês A. Feliciano da Silva, Michelle Tavares Frade, Milene Aparecida de Lima Moreira, Mirlane Luz Silva, Mirlene Mônica de S. O. Moraes, Misleine Cristina Santana, Mônica Juliana S. R. Duarte, Mônica Penna de Andrade, Najia Maria Marcelino, Neusa Aparecida Costa, Nilda Suely de Oliveira, Nilza Cássia de Souza Gonçalves, Otaviano Lúcio de Magalhães, Patrícia Araújo Fernandes, Patrícia Cláudia Evangelista, Patrícia Ferreira Marques, Patrícia Helena Ferreira

Magalhães, Raquel Maria de Souza Pimenta, Regilane das Graças Silva, Renata Soares Ferreira, Renato Lopes de Queiroz, Riciane Cristina Santos Cunha, Rita Cristina Castro dos Santos, Rita de Cassia F. Santana, Rosilane da Conceição Silva, Silvana A. de M. Moraleida Gomes, Silvana Terra Pinto, Sílvia Cristina de Oliveira, Sílvia Geralda Santos Avila Silva, Sílvia Letícia Resende, Simone Matias Dezidério, Simone Meiry Vilela, Simoni Aparecida Braga Lopes de Campos, Solange Maria Martins dos Santos, Sonia Aparecida Leles Silva, Sônia Maria de Sá Oliveira Santos, Soraya Pereira Gonçalves, Suely Dionísia Mota, Tânia Aparecida Martins Lage, Tatiana Monteiro de Barros Arcanjo, Tatiana Silva Guimarães Costa, Terezinha do M. Jesus, Túlia Maria Araújo Torres, Valdirene Felipe Santos, Vanda Gonçalves de Oliveira Araujo, Vanessa Oliveira Borges, Vânia Aparecida Santos da Silva, Vania Barbosa Carvalho Silva, Vênus Aparecida da Fonseca Ferreira , Vera das Graças Pereira Rodrigues, Veralúcia da Silva, Vilma Rocha Alvarenga Lage, Wagner Diniz Morais, Waldênia dos Anjos Oliveira, Walquiria Marques Ferreira Tavares, Zuleica Alves Maria.

SUMÁRIO

-  Apresentação **p. 9**
-  Introdução **p. 11**
-  Educação inclusiva X Educação Especial **p. 15**
-  Educação especial e Educação Inclusiva: fundamentação legal **p. 35**
-  Práticas inclusivas **p. 59**
-  Referências **p. 86**



APRESENTAÇÃO

As políticas públicas relacionadas à inclusão de grupos minoritários excluídos do acesso aos benefícios sociais e participação plena na sociedade atual têm suscitado discussões em diversos setores e estimulado ações necessárias à tão sonhada erradicação da exclusão. As pessoas com deficiência fazem parte do grupo que precisa de apoios que garantam seu desenvolvimento pessoal, familiar e social.

O Brasil tem participado deste processo e, no campo educacional, possui um aparato legal que legitima o direito dessas pessoas frequentarem as escolas regulares em oposição às práticas excludentes do passado que segregavam os estudantes com deficiência nas classes e escolas especiais. Essa participação nas classes comuns demanda mudanças nas estruturas física, pedagógica e de pessoal das escolas para que se tornem escolas inclusivas, ou seja, aquelas que recebem e educam a todos, considerando suas especificidades.

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP) apresentaram a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008),

visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. O documento dá ênfase ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve acontecer por meio da implantação das salas de recursos multifuncionais (SRM) e Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

As salas de recursos multifuncionais são espaços onde acontece o Atendimento Educacional Especializado. Elas devem ter mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, e também equipamentos específicos e professores especializados para atender às necessidades especiais dos estudantes.

Como é possível perceber, a implantação do AEE requer o enfrentamento de muitos desafios, como a formação docente para um atendimento especializado e a efetivação de uma parceria com a escola regular e com as famílias. É preciso que o trabalho aconteça em um sistema de rede, com interligações entre os atores envolvidos para que as necessidades dos alunos sejam atendidas.

A Fundação Vale tem a educação como um de seus pilares, e busca contribuir para a melhoria da educação básica por meio da formação continuada de profissionais da área de educação e incentivo às práticas de inclusão e diversidade. Em sua visão, esses dois últimos temas são essenciais para a universalização da educação, uma vez que valorizam as diferenças individuais e as distintas formas de sentir e significar o mundo.

Com base nessas premissas apresentadas, a Fundação Vale, em uma iniciativa pioneira, assumiu o compromisso de montar **seis salas de recursos multifuncionais**, em seis municípios distintos, e oferecer formação aos profissionais para atuarem nessas salas de forma integrada com a escola regular. Nas páginas a seguir, acompanharemos como foi o processo desse trabalho em cada uma das cidades participantes do projeto – Barão de Cocais, Catas Altas, Itabira, Rio Piracicaba, Santa Bárbara e São Gonçalo do Rio Abaixo.

A todos, uma ótima leitura!



SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS, PROCESSO E DESAFIO

O trabalho de implantação das salas de recursos teve início em 2016 e a primeira etapa foi a elaboração de um diagnóstico visando conhecer o grupo de alunos da Educação Especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) de cada município. O primeiro passo para garantir o direito ao acesso, à permanência e à participação do alunado da Educação Especial no processo de aprendizagem foi conhecer quantos são, onde estão e o que apresentam esses estudantes. Assim, após o levantamento dos dados, com a colaboração das redes de ensino dos municípios, foi realizada uma análise da realidade para indicação do tipo de sala de recursos a ser implantada.

Em 2017, a Fundação Vale, por meio da parceria com a Associação Imagem Comunitária (AIC), promoveu, além da montagem desses espaços, formações com foco na Educação Inclusiva para turmas de professores e gestores das redes municipais de cada uma das cidades participantes. Catas Altas foi o primeiro município onde a proposta foi desenvolvida, estabelecendo-se como o “piloto” do projeto. Dessa forma, com o apoio das prefeituras municipais, cada cidade foi contemplada com uma sala de recursos multifuncionais e as formações contaram com a participação de 114 gestores e 88 docentes, que discutiram o papel da escola na implementação da proposta de Educação Inclusiva, quanto às possibilidades de práticas para seu desenvolvimento em sala de aula. As oficinas, para os dois grupos de educadores, foram ministradas pela Dra. Sonia Maria Rodrigues, psicóloga, pesquisadora e professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Ao longo dos encontros formativos, diversos questionamentos, dúvidas e inquietações em comum foram

descobertas pelos participantes. Da mesma forma, muitos relatos apontavam para a necessidade de mais espaços de compartilhamento de experiências como aquele que estava se construindo ali. Esta publicação vai ao encontro dessa demanda, tanto como uma forma de registrar apontamentos levantados ao longo da experiência das salas de recursos multifuncionais, bem como sublinhar aspectos que se apresentaram como foco de insegurança e necessidade de informação.

Com uma perspectiva fundamentada nos direitos humanos, a Educação Inclusiva propõe um novo paradigma para a escola, no qual as diferenças deixam de ser critério de seleção e passam a ser foco de trabalho, de forma que o ensino seja adequado às necessidades de cada aluno, buscando o progresso e a participação de todos. Assim, todas as pessoas, sem exceção, são acolhidas pela escola regular, que deve se cercar de recursos (materiais e humanos) e novas práticas pedagógicas para receber a multiplicidade dos alunos. Desta maneira, à comunidade escolar são agregados novos

profissionais (professores do AEE e de apoio, intérpretes de LIBRAS etc.) e rotinas, para garantir a participação e progresso desses estudantes.

Como é de se esperar, uma mudança tão significativa gera resistência, dúvidas e inseguranças, debatidas ao longo dos encontros formativos relatados anteriormente. Todavia, foi perceptível que alguns desentendimentos se dão pela falta de clareza sobre a proposta da Educação Inclusiva e sobre quais são as especificidades da Educação Especial. Pensando nisso, o **primeiro tópico** desta publicação será dedicado a traçar essas diferenças, em diálogo com os registros colhidos na formação sobre o que é Educação Inclusiva e Educação Especial.

Além disso, outras inseguranças e dúvidas surgiram quando colocadas questões relacionadas às normas que regem as rotinas da Educação Especial, como a utilização e elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), as formas como podem ser aplicadas avaliações para os alunos da Educação Especial e o que deve ser acrescentado ao Projeto Político

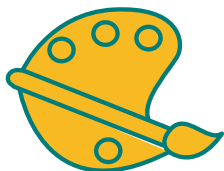
Pedagógico (PPP) da escola para que ele esteja coerente com a Educação Inclusiva. Esses questionamentos demonstraram um desconhecimento sobre o percurso de implementação da Educação Inclusiva ou das leis e regras que orientam a sua incorporação. Por esse motivo, no **segundo tópico** procuramos apresentar brevemente os mais relevantes pontos dessa trajetória e os marcos legais que regem a Educação Inclusiva e a Educação Especial.

Não obstante, a experiência desses encontros formativos não evidenciou apenas as dificuldades e inseguranças dos educadores em relação à Educação Especial. Muitos relatos destacaram o esforço de empreender tanto práticas pedagógicas quanto uma maior sensibilização de toda a escola para a Educação Inclusiva. Esses relatos constituem uma rica fonte de referências sobre ações pensadas na perspectiva da Educação Inclusiva, demonstrando o quanto ela é possível no cotidiano escolar. Assim, o **terceiro tópico** desta publicação visa compartilhar e discutir algumas dessas ações, indicando

o quanto são relevantes para demonstrar que a Educação Inclusiva e a Educação Especial podem ser incorporadas ao cotidiano escolar.

Finalizamos com a certeza de que mudanças no campo da formação docente para a Educação Inclusiva podem contribuir

de maneira significativa para que as transformações nas escolas aconteçam de fato e que práticas pedagógicas inclusivas não sejam exceções no nosso cenário educacional, e sim o habitual de uma educação democrática.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA x EDUCAÇÃO ESPECIAL

A **Educação Inclusiva** se apresenta como um novo paradigma, que tem norteado a política educacional no Brasil e aponta na direção de que todas as crianças devem estudar juntas, independentemente de suas diferenças ou dificuldades. Todas devem estar no ensino regular desde o início de sua vida escolar e serem atendidas em suas especificidades. Assim, o foco é o acesso, a permanência e o percurso escolar com sucesso de todos os alunos e a extinção de práticas excludentes no ambiente escolar.

É importante ressaltar que parte desse “todos” que desafia de forma contundente as práticas pedagógicas tradicionais é constituída pelo público-alvo da Educação Especial, ou seja, as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

A inserção desse público no ensino se deu por meio das escolas especializadas, que prestavam um atendimento segregado a esses alunos. No entanto, para frequentar o ensino regular, o aluno precisava se encaixar no padrão “normal”, ou seja, aqueles cujas habilidades e capacidades estivessem mais próximas do padrão eram escolhidos para serem direcionados às escolas – os demais não. Essa compreensão, de acordo com Rodrigues (2013), segue o modelo médico de entendimento da deficiência, que ressalta a necessidade de a pessoa com deficiência se modificar para se adaptar às exigências da sociedade. Como é de se imaginar, muitos alunos continuam excluídos do ensino regular, pela impossibilidade de se adaptarem às exigências da “normalidade”.

Assim, a Educação Inclusiva na escola comum abriu espaço para que todas as pessoas fossem incorporadas à educação, seguindo outra concepção da deficiência, o modelo social. Como afirma Rodrigues (2013), esse modelo compreende que é a sociedade que precisa se modificar para que todas

as pessoas sejam capazes de acessar serviços e viver de forma autônoma, sem discriminação por isso. Por essa razão, a Educação Inclusiva está calcada na atenção às diferenças e às especificidades de cada pessoa.

É interessante observar que, apesar de impactar diretamente as pessoas com deficiência, a perspectiva da Educação Inclusiva é mais ampla, viabilizando também uma sensibilidade a outras diferenças, como aquelas sociais, étnicas ou culturais. Por exemplo, é comum em turmas de educação infantil de período integral que os cabelos das crianças sejam penteados. Todavia, um mesmo tipo de pente, de cerdas estreitas e pequenas, era utilizado para todas as crianças, o que causava constrangimento àquelas de cabelos crespos, já que para o cabelo crespo o pente adequado é o de cerdas largas e grandes. Essa pequena observação, atenta às diferenças dos cabelos das crianças, é inclusiva na medida em que reconhece as especificidades dos cabelos crespos, sem criar sobre ele

uma ideia negativa, já que utilizar o pente inadequado faz parecer que o crespão precisa ser normalizado, corrigido.

Como podemos perceber, a Educação Inclusiva é um conceito, uma perspectiva que fundamenta a atual política da educação brasileira, que reconhece as diferenças dos alunos no processo educativo e busca a participação e o progresso de todos por meio de diferentes práticas pedagógicas. Dessa forma, a Educação Inclusiva não é uma responsabilidade do professor ou da escola apenas, mas de todo o sistema educacional e da comunidade escolar, cujo Projeto Político Pedagógico (PPP) assume um papel fundamental na definição, registro e explicitação das singularidades identificadas em cada escola.

Por sua vez, a **Educação Especial** é uma modalidade de ensino destinada a um público mais específico: as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação. Conforme definição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

É um documento que formaliza as intenções da escola, conforme exigência da Lei n. 9.394, de 1996 (LDBEN). Seu caráter político se dá pelo fato de apresentar as escolhas de prioridades de cidadania, de acordo com as demandas sociais da comunidade onde a escola está inserida e, por sua vez, seu status pedagógico se expressa nas intenções educativas, elaboradas também a partir dessas prioridades. Por tais características, a proposta é que o PPP seja constantemente reelaborado e revisto, de forma que não se torne apenas um documento burocrático, mas um guia efetivo para as decisões da escola.

(2008), as pessoas com deficiência são aquelas acometidas por impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, pelas dificuldades apresentadas por tais limitações, podem ter restrições de participação na vida escolar e social.

Em relação aos transtornos globais do desenvolvimento, a Política Nacional considera que são aqueles tidos por pessoas que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, além de interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos. Esses estudantes englobam as pessoas com autismo, síndrome do espectro autista e psicose infantil. Enfim, aqueles com altas habilidades/superdotação são estudantes que apresentam potencial elevado nas áreas intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de serem criativos e se envolverem profundamente nas atividades de aprendizagem e realização de tarefas de seu interesse.

Dessa forma, para que esse público seja atendido, é fundamental que diversas medidas sejam adotadas no ambiente

escolar, principalmente tendo em vista a promoção de uma efetiva acessibilidade do aluno. É imprescindível que o aluno não apenas seja recebido na escola, mas que sejam identificadas suas necessidades e habilidades e elaborados planos de atendimento que considerem resultados esperados. Esses resultados devem estar focados na evolução do aluno em relação aos seus próprios estágios dentro da escola, e não em uma comparação desse mesmo aluno com o restante da turma. O planejamento deve ser construído, no entanto, com o cuidado para que o aluno especial não seja excluído das atividades regulares. Ele precisa de atividades adaptadas e não de ações diferentes das que os demais estão realizando: se a turma estiver envolvida em exercícios de Matemática, ele deve também estar focado em alguma atividade dessa disciplina.

Por sua vez, outros recursos de acessibilidade devem estar disponíveis para o atendimento desses alunos, como os professores de atendimento educacional especializado (AEE) que acompanham individualmente cada um, produzindo,

confeccionando, ampliando e adaptando materiais e atividades para ele, como define a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008).

INTEGRAÇÃO X INCLUSÃO

Essas concepções sobre a deficiência remetem às diferenças entre a **INTEGRAÇÃO** e a **INCLUSÃO**. Apesar de ambas se referirem à inserção de pessoas com deficiência na escola, o primeiro movimento compreende condições para a participação das pessoas com deficiência no ensino regular, ou seja, podem integrar o ensino comum aquelas pessoas que estão aptas a desenvolverem as atividades consideradas normais. Por sua vez, a inclusão defende uma inserção incondicional, atendendo às necessidades das pessoas com deficiência, mas, ao mesmo tempo, provendo também novas estratégias para atentar às diferenças sociais e culturais de todos os alunos.

Esses professores atuam, preferencialmente, nas salas de recursos multifuncionais, que contam com equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para o funcionamento do AEE, que complementa e/ou suplementa a formação em sala de aula.

De acordo com as orientações de cada município, podem ser disponibilizados, ainda, monitores de apoio, que têm como objetivo acompanhar o aluno da Educação Especial no horário de aula. Esse profissional não precisa ser formado na área da educação e sua função é prover o aluno de suporte às dificuldades para realização de atividades, para escrever, se comunicar ou se locomover. Cabe destacar que esses profissionais não têm responsabilidades pedagógicas sobre os alunos que acompanham. Quer dizer, não lhes cabe desenvolver, produzir e avaliar recursos de aprendizagem e atividades pedagógicas, ou ainda se ocupar dos registros do PDI. Todas essas tarefas continuam sendo obrigações do professor regente e dos professores do AEE.

IGUALDADE x EQUIDADE

Outra diferença de conceitos interessante que também está relacionada a essas concepções é a distinção entre **IGUALDADE** e **EQUIDADE**. A noção de igualdade é de que todos os indivíduos devem ser considerados a partir das mesmas condições, de um mesmo valor ou de um mesmo ponto de vista, anulando as desigualdades. Porém, como podemos perceber, essa premissa inviabiliza muitas discussões sobre as adaptações que devem ser feitas para determinadas diferenças. Por isso, o entendimento do conceito de equidade é mais adequado para reconhecermos os direitos individuais, considerando as diferenças de cada um e garantindo-lhes formas para que estejam sob mesmas condições.



IGUALDADE



EQUIDADE

IGUALDADE NEM SEMPRE
QUER DIZER EQUIDADE...

Os alunos surdos também têm como direito o acompanhamento de um intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que lhes ofereça suporte dentro da sala de aula, traduzindo do Português para LIBRAS. A legislação também garante a contratação do instrutor de LIBRAS, que é o profissional que ensina a língua de sinais para os alunos surdos, seus familiares, colegas da escola e educadores.

Enfim, de forma sistemática, a Educação Inclusiva e a Educação Especial se diferenciam da seguinte forma.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

- Paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos que reconhece as diferenças socioculturais dos alunos para encontrar estratégias pedagógicas capazes de atendê-los, sem o intento de homogeneizá-los.
- Perspectiva que norteia a atual Política Nacional de Educação, cujo principal lema é a defesa do direito de todos os estudantes estarem juntos, sem nenhum tipo de discriminação.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

- Modalidade de ensino que perpassa todos os níveis educacionais, e que visa o atendimento especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
- Disponibiliza serviços e recursos (materiais e humanos) próprios para o atendimento especializado desses alunos nas turmas comuns do ensino regular.



Sala de recursos em Catas Altas

PRÁTICA ESCOLAR: CONCEITOS

Agora que definimos brevemente os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva, vamos focalizar a experiência da formação que possibilitou analisar a relação da teoria com a prática no cotidiano das escolas abrangidas no projeto. Para tanto, tomaremos uma das primeiras atividades propostas para os participantes das oficinas Práticas de Educação Inclusiva, que são registros do entendimento dos docentes acerca da Educação Inclusiva e da Educação Especial no início da formação. Essa atividade teve como objetivo conhecer as dúvidas e certezas que permeavam as definições, como uma forma de diagnosticar, de forma rápida, o quão informados e envolvidos os participantes estavam em relação ao tema.

Com o objetivo de categorizá-los, dividimos os 73 registros coletados em dois grupos: aqueles cuja definição está coerente com os conceitos abordados anteriormente e aqueles cujo relato

Figura 1: “O que você entende por ‘Educação Inclusiva?’” – respostas coerentes com o conceito abordado anteriormente



Princípio estabelecido na Legislação Federal e Educacional que determina a inserção de toda criança na escola, independentemente de suas condições, sejam elas social, mental, intelectual e cultural. Princípio que estabelece a qualidade no ensino, demandando, sempre que necessário, adequações que atendam às especificidades dos alunos. – Participante da formação em Santa Bárbara e Barão de Cocais.

Por outro lado, dentre os registros que consideramos equivocados ou incompletos (FIG. 2) se destacaram os termos “especiais”, “necessidades”, “deficiência”, “alunos”, “regular”, “dificuldades” e “aprendizagem”, o que remete à alta incidência de definições como o exemplo a seguir, em que se confunde o que é a Educação Inclusiva e a Educação Especial:

A Educação inclusiva é o trabalho que permite o acesso e desenvolvimento intelectual e social dos alunos

com necessidades especiais com todos a sua volta, sendo respeitado em suas diferenças. – Participante da formação em Itabira.

Essa confusão, tão recorrente nos relatos, demonstra o quanto necessária é de fato a construção de espaços e experiências como as dessa formação, pois acreditamos que muitas angústias, frustrações e desafios nascem dessa falta de familiaridade com as propostas da Educação Inclusiva e o papel da Educação Especial neste contexto. Uma evidência disso está também nos relatos da avaliação feitos ao final do curso. As respostas às questões “Foi possível adquirir novos conhecimentos?” e “De que modo o conteúdo da oficina vai impactar na prática pedagógica?” apontam para o quanto a percepção e o entendimento das participantes mudaram, indicando que as discussões e esclarecimentos ampliaram suas perspectivas. Alguns registros revelam que a formação

lhes concedeu uma maior sensibilidade sobre os alunos e modificaram sua percepção.

Durante a formação fui instigada a conhecer e reconhecer mais os(as) meus(minhas) alunos(as). – Participante da formação em Itabira.

A partir da formação, pretendo desenvolver um trabalho mais consciente, aberto a um novo olhar, para realmente desempenhar uma atuação diferenciada.
– Participante da formação em São Gonçalo do Rio Abaixo e Rio Piracicaba.

A formação fez-me pensar e refletir sobre o tanto que podemos construir com nossos alunos especiais e, que apesar disso, deixamos de fazer por falta de conhecimento. Foram muito ricos os encontros. – Participante da formação em São Gonçalo do Rio Abaixo e Rio Piracicaba.

A oficina nos ajudou a pensar na prática pedagógica, tanto em relação ao que está sendo feito quanto ao que ainda podemos fazer para avançar no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. – Participante da formação em São Gonçalo do Rio Abaixo e Rio Piracicaba.

Até o momento dessa formação não havia pensado na urgência de reformular o PPP para incluir as prerrogativas da Educação Inclusiva. Também percebi durante as oficinas a necessidade de transformar a prática pedagógica, tornando-a verdadeiramente inclusiva. – Participante da formação em Santa Bárbara e Barão de Cocais.

Nos relatos, foi destacado também que ter clareza sobre assuntos relativos à Educação Inclusiva e à Educação Especial proporcionou uma relação diferente com o trabalho e com as

atitudes a serem tomadas sobre as orientações de mudanças no PPP e nas práticas pedagógicas:

A formação impactou a minha prática pedagógica principalmente na organização da execução do trabalho e me trouxe clareza para envolver o grupo (alunos da turma) no desenvolvimento das aulas. – Participante da formação em Itabira.

Durante as oficinas foi importante aprender a diferenciar cada tipo de deficiência e quais delas estão associadas ao direito de acompanhamento de um monitor/professor de apoio. Essas informações foram muito esclarecedoras para a realização de um novo PPP. – Participante da formação em São Gonçalo do Rio Abaixo e Rio Piracicaba.

A formação ampliou o conhecimento sobre a forma de organizar a prática pedagógica inclusiva, principalmente em relação à comunicação e adaptação

dos conteúdos em relação às especificidades de cada aluno da Educação Especial Inclusiva. – Participante da formação em São Gonçalo do Rio Abaixo e Rio Piracicaba.

A formação impactou completamente em toda minha prática pedagógica. Me fará refletir a todo momento sobre “o que fazer”, “como fazer” e “quando fazer”. – Participante da formação em São Gonçalo do Rio Abaixo e Rio Piracicaba.

De forma semelhante, alguns relatos indicam o quanto as orientações da formação lhes concederam maior segurança para tomada de decisões ou motivação para continuar ações que já estavam em desenvolvimento:

A oficina permitiu acessar legislações pertinentes à Educação Especial / Educação Inclusiva, bem como possibilitou uma maior familiarização dos gestores

escolares com documentos de acompanhamento dos alunos público-alvo da Educação Especial. – Participante da formação em Itabira.

Durante as discussões da formação, percebemos que nos sentimos inseguras sobre o ensino para crianças com necessidades especiais, mas foi mostrado que tudo é muito simples. – Participante da formação em Itabira.

A formação contribuiu, principalmente, para a fundamentação teórica que precisamos para embasar nossa prática e garantir no PPP uma escola de fato inclusiva. – Participante da formação em São Gonçalo do Rio Abaixo e Rio Piracicaba.

Percebi durante a formação que na escola já estávamos fazendo algumas alterações na maneira de trabalhar com a Educação Inclusiva; agora tudo ficou

mais claro. – Participante da formação em São Gonçalo do Rio Abaixo e Rio Piracicaba.

Ao longo das discussões, constatei que já fazia algumas observações na minha escola com alguns alunos especiais (como era o trabalho com eles) e não via perspectivas de melhorias. Depois dessa formação, enquanto orientadora, já propus mudanças no trabalho as quais já começaram a ser executadas. – Participante da formação em São Gonçalo do Rio Abaixo e Rio Piracicaba.

Enfim, muitos relatos apontam como a compreensão da Educação Inclusiva pode impactar a todos os alunos e como essas discussões suscitam o trabalho coletivo, seja do professor com os alunos como também entre os profissionais da escola:

O conteúdo da formação será de grande utilidade na minha prática pedagógica, para trabalhar também com as crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem. – Participante da formação em Santa Bárbara e Barão de Cocais.

A formação me proporcionou mais clareza sobre inclusão, o que me permitirá elaborar atividades em prol de uma melhor inclusão de todos os alunos, mesmo aqueles que têm uma dificuldade bem acentuada. – Participante da formação em São Gonçalo do Rio Abaixo e Rio Piracicaba.

Durante todo o curso foram feitas interferências de participantes e minhas sobre as nossas realidades, mostrando o quanto o que estava sendo abordado vinha ao encontro da nossa vivência. – Participante da formação em Santa Bárbara e Barão de Cocais.

Como pedagoga, volto dessa formação com um novo olhar para minha função de parceria com o professor, pois esse é um caminho que precisamos percorrer juntos para podermos ampliar possibilidades de estratégias de ensino e aprendizagem das crianças. – Participante da formação em São Gonçalo do Rio Abaixo e Rio Piracicaba.

A formação impactou minha prática pedagógica ao me aproximar mais da Educação Inclusiva, pois trouxe informações sobre como trabalhar de forma mais coerente e embasada em prerrogativas teóricas. Acredito também que poderei compartilhar esse conhecimento com as colegas de trabalho que não vieram. – Participante da formação em São Gonçalo do Rio Abaixo e Rio Piracicaba.

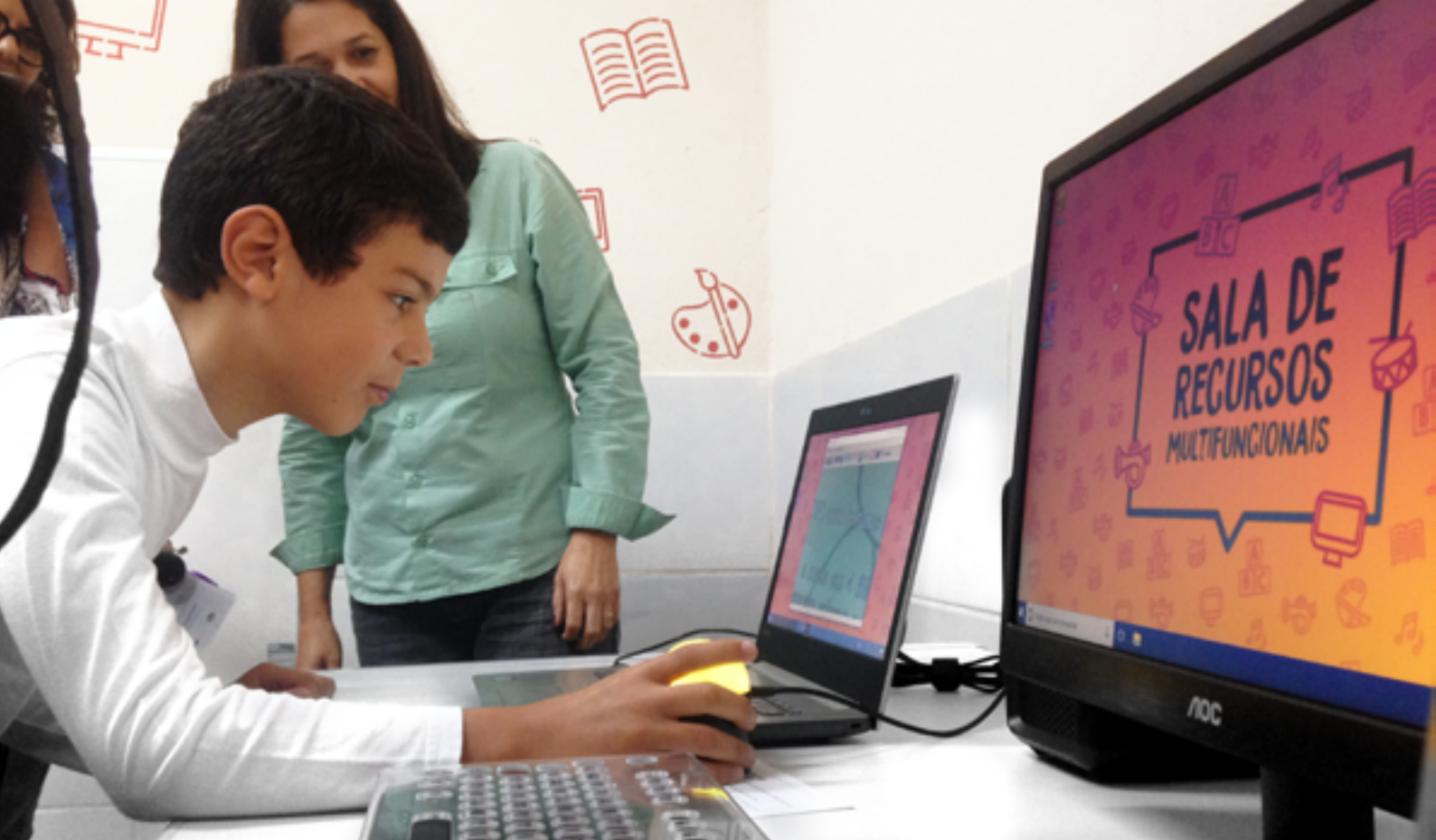


Sala de recursos em Santa Bárbara

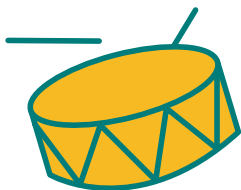




Sala de recursos em Barão de Cocais



Sala de recursos em Itabira



EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

Apesar do estranhamento causado quando teve início a implementação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, essa não foi uma política que despontou de forma repentina. É possível traçar um longo caminho de discussões mundiais que se concretizaram em decisões normativas e/ou basearam textos das legislações brasileiras que incidem sobre a educação básica. Assim, com a proposta de traçar de forma sucinta esse caminho, apresentamos a seguir uma linha do tempo com os principais desdobramentos que vieram a constituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

1948	1961	1971	1973	1988	1990	1994	1996	
<p>Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU)</p> <p>Adota, em diversos países, o lema "toda pessoa tem direito à educação".</p>	<p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 4.024</p> <p>Aponta o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.</p>	<p>Lei n. 5.692 – alteração na LDBEN</p> <p>Define o "tratamento especial" para os estudantes com deficiências físicas e mentais e também para os que estão em atraso quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, porém reforça o encaminhamento desses estudantes para classes e escolas especiais por não promover a organização de um sistema de ensino capaz de atendê-los.</p>	<p>Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) pelo MEC</p> <p>É fundado como responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil. Contudo ela ainda seguia uma filosofia integracionista.</p>	<p>Constituição Federal</p> <p>O artigo 205 determina que a educação é um direito de todos. O artigo 206 estabelece os princípios da educação, cujo inciso I versa sobre a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. O artigo 208 estabelece a educação como um dever do Estado e que a oferta do atendimento educacional especializado ocorra preferencialmente na rede regular de ensino.</p>	<p>Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069</p> <p>O artigo 55 determina que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino".</p>	<p>Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Tailândia)</p> <p>Apresenta diagnósticos sobre a situação da educação em diversas localidades do mundo, o que identificou milhões de pessoas sem acesso à educação – em sua maioria, mulheres. Os países participantes, incluso o Brasil, se comprometeram com o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, elaborado concomitantemente ao texto da Declaração Mundial sobre Educação para Todos.</p>	<p>Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade – UNESCO (Espanha)</p> <p>Dá origem à Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, que volta a discutir a necessidade de capacitar as escolas para receber todos os alunos, especialmente os que têm necessidades educativas especiais. Assim, a Educação Especial passa a fazer parte efetiva da estrutura da educação para todos.</p>	<p>Política Nacional de Educação Especial</p> <p>Orienta o processo de integração de alunos no ensino regular, ou seja, aqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas para os estudantes "normais".</p> <p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ou LDB – Lei n. 9.394</p> <p>Primeira LDB composta por um capítulo relativo à Educação Especial, o Capítulo V (artigos 58, 59 e 60).</p>

1999

2001

2002

2006

2008

2009

2010

2015

Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto n. 3.298, que regulamenta a Lei n. 7.853, de 1989)

Determina a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular.

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

Explicitam as normas relativas ao atendimento dos(as) alunos(as) com “necessidades educacionais especiais” nas escolas regulares.

Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (Convenção da Guatemala, 1999, ratificada pelo Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001)

Determina que pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que o restante da população.

Plano Nacional de Educação (PNE – Lei n. 10.172)

Estabelece objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 1)

Define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Lei n. 10.436 e Portaria n. 2.678, do MEC

Reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, e sua inclusão como disciplina da formação de professores e de fonoaudiólogos. Aprova diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para o Português e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU) – ratificada pelo Decreto Legislativo 186/2008 e pelo Decreto Executivo 6.949/2009

É criada com o objetivo de promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC e Secretaria de Educação Especial (SEESP)

Institucionaliza uma política pública de inclusão, oferecendo uma educação de qualidade para todos, sem critérios condicionantes ao acesso de qualquer aluno ao ensino regular.

Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, Resolução CNE/CEB 04/2009

Determina o público-alvo da Educação Especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevenindo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola.

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 04/2010)

Reafirma que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes de ensino regular e no AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão)

Estabelece direitos fundamentais das pessoas com deficiência, como educação, transporte e saúde, acesso à informação e à comunicação e do uso de tecnologias assistivas.

Há ainda outros documentos que estão em constante atualização, que visam orientar a implementação de mudanças e adaptações nas escolas. Um deles é o **Guia de orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais** (última atualização em 2014), que cria parâmetros sobre o público-alvo da Educação Especial, o processo desses alunos na escola (o acesso, os percursos, as formas de avaliação), quais devem ser os recursos de acessibilidade disponibilizados pelas escolas, quais são as competências de cada instância (MEC, SRE e outros), como deve acontecer o atendimento educacional especializado (AEE) e como deve ser a formação dos professores.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais também disponibiliza o guia para o **Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno**, que explicita o que é e como deve ser utilizado e preenchido essa ferramenta. Outro guia importante e revisto constantemente é o **Documento Orientador – Programa de Implantação de salas de recursos**

multifuncionais do MEC, que apresenta os objetivos das salas, as condições de implantação, e orientações sobre materiais, equipamentos e outras especificações técnicas dos recursos multifuncionais.

Esse longo percurso de discussões modificou as formas como a deficiência é compreendida e, com isso, diversos termos entraram em desuso por suas conotações pejorativas e equivocadas. Veja a seguir o quadro de terminologias que devem ser evitadas e quais são as corretas.



Débil mental Anormal Excepcional	ERRADO	Termos comumente utilizados há anos, mas que reforçam estigmas negativos e discriminatórios.
Deficiente	ERRADO	Termo equivocado, uma vez que generaliza as capacidades da pessoa com deficiência. Pessoas com deficiência podem ser muito eficientes em diversas habilidades que não envolvem as suas limitações.
Portador de necessidades especiais	ERRADO	Termo equivocado, pois pressupõe que as limitações da deficiência são manejáveis.
Pessoa com deficiência	CERTO	Termo adequado, pois indica que o indivíduo possui algum tipo de limitação.
Surdo-mudo	ERRADO	Termo equivocado, pois pressupõe que a surdez está associada a limitações vocais, o que não se aplica.
Surdo	CERTO	Termo adequado, pois indica as pessoas que possuem pouca ou nenhuma capacidade auditiva.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A escolarização, historicamente, foi marcada por ser um privilégio elitista, sendo assim, as discussões sobre a inserção das pessoas com deficiência se consolidaram com muita lentidão. A primeira instituição educacional especializada surgiu em 1770, em Paris, destinada a educar crianças surdas. No Brasil a primeira escola especial foi uma iniciativa de D. Pedro II, criada em 1854 no Rio de Janeiro, voltada para cegos.

A partir de 1920, foram criadas várias escolas especiais, dentre as quais destacamos o Instituto São Rafael primeira

escola especial em Minas Gerais, direcionada a pessoas com deficiências visuais. Posteriormente, a partir dos anos 1950, começaram a ser implantadas as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) em diversas cidades de todo o país. Somente na década de 1970 que foram implementadas classes especiais nas escolas regulares e a década de 1980 marcou o início dos processos de integração e das discussões mais recorrentes sobre a inclusão.

A CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS INCLUSIVAS: MUDANÇAS NECESSÁRIAS

A falta de clareza sobre a Educação Especial e o desconhecimento da trajetória histórica e das definições legais que

normatizam a Educação Inclusiva, apontam para possíveis cernes das dificuldades de implementação das mudanças

necessárias na escola. Assim, muitos relatos, como o exemplo a seguir, evidenciam as angústias e incertezas presentes nos discursos dos educadores:

A Educação inclusiva é uma política mal elaborada, pois colocam as crianças na escola, mas não capacitam os professores para lidar com as situações. Acredito que não basta receber o aluno e não saber o que fazer com ele. Por mais que todos tentem buscar formas de incluir a criança junto com as outras, falta uma clareza do que melhor fazer. – Participante da formação em Catas Altas.

O trabalho com o texto “A construção de escolas inclusivas: o caminho para as mudanças nas práticas pedagógicas”, de Sonia Maria Rodrigues (2013), abriu o debate a respeito do que tem ocorrido de forma concreta nas escolas e o que precisa ainda ser feito. O estudo da teoria com indicações de uma escola inclusiva “ideal” proporcionou a discussão e revisão da escola “real”. Apresentaremos a seguir as observações

dos participantes das oficinas em relação a cada um dos temas a seguir:

1. Elaboração do Projeto Político Pedagógico
2. A implantação dos ciclos de formação
3. Mudanças na avaliação
4. A parceria com a família
5. A aprendizagem como centro
6. O trabalho coletivo: docente e discente
7. A gestão democrática
8. Formação de professores para a Educação Inclusiva
9. Adaptações curriculares
10. A docência e alunos com necessidades educacionais especiais

Durante as discussões estabelecidas na formação, uma das atividades propostas às participantes foi observar o texto dos PPPs de suas escolas para, a partir disso, refletir quais pontos lhes faltavam para que este se tornasse de fato um

documento de apoio à implementação da Educação Inclusiva na escola, sobretudo em relação à Educação Especial. Assim, as turmas destacaram elementos comuns em falta nos PPPs, sugerindo melhorias ou direcionamentos para adaptação dos textos a partir do acréscimo dos itens sistematizados a seguir.

CONCEITUAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

1. Em um texto introdutório, definir os públicos-alvo da Educação Inclusiva e da Educação Especial.
2. Apontar a base legal que respalda a Educação Especial e destacar o direito das pessoas com deficiência de frequentarem a escola regular.
3. Explicitar a garantia do acesso à participação e permanência da pessoa com deficiência na escola.
4. Explicitar as resoluções e normas orientadoras da Educação Especial.

DEFINIR PROCEDIMENTOS E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

1. Explicitar normas de acessibilidade para a escola.
2. Definir o protocolo de acolhimento dos alunos da Educação Especial (entrevista inicial com os pais e repasse de informações para os professores conhecerem cada caso).
3. Detalhamento sobre como é a dinâmica do processo educativo da criança com deficiência.

ORGANIZAR O ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES DO ALUNO

1. Definir, explicitar e detalhar a função dos professores regentes, monitores (que acompanham alunos com grandes comprometimentos/comportamento) e professores de apoio (especializado).
2. Esclarecer sobre o papel dos diferentes personagens do cotidiano escolar (como a gestão municipal, equipe pedagógica, pais etc.), sobretudo dos novos profissionais inseridos

na escola pela Educação Inclusiva (como professores do AEE, monitores, intérpretes etc.).

3. Explicitar o funcionamento e atendimento da sala de recursos na escola onde ela estiver instalada.
4. Caso a escola não disponha da sala de recursos, explicitar o funcionamento do atendimento feito em integração com a sala de recursos da unidade indicada para tal.

ADAPTAR O CURRÍCULO ÀS PRÁTICAS INCLUSIVAS

1. Indicar adaptações no currículo.
2. Indicar as formas de adaptação das avaliações dos alunos da Educação Especial (diferenciada/adaptada).
3. Indicar aperfeiçoamento do PDI, de forma a integrá-lo a outros recursos, como um quadro de ações que exponha de forma sintética o percurso do aluno, o que está sendo trabalhado e o que está previsto para ele.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

1. Prever práticas para formação de professores de apoio.
2. Prever cursos de formação continuada promovidos pela própria escola para garantir a preparação dos professores e monitores.
3. Formar grupos de gestores e pedagogos para replicar o conteúdo de formações e desenvolvimento de grupos de estudo para aprofundar questões relevantes para a escola.

PARCERIAS

1. Indicar o estabelecimento de parcerias com outros profissionais, como os da saúde e da assistência social (principalmente para criar ações voltadas para os adolescentes).
2. Prever atividades que permitam a participação da comunidade escolar nas discussões de adaptação do PPP.



Sala de recursos em São Gonçalo do Rio Abaixo

1. ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Escola ideal	Escola real
Realiza um diagnóstico antes de sua elaboração.	Realizado de última hora, sem tempo hábil para fazer diagnóstico. Usa-se o "achismo". (Algumas escolas já utilizam estatísticas disponíveis que descrevem o perfil da comunidade escolar.)
Segue a legislação educacional brasileira e a literatura da área ao ser elaborado e é utilizado como um instrumento teórico-metodológico orientador das instituições escolares de forma pedagógica e política.	Não consulta legislação ou literatura para elaborar ou atualizar o PPP e se baseia em propostas anteriores. Nem sempre garante o cumprimento da legislação. PPP desatualizado, não serve de referência para a escola e não norteia o fazer pedagógico.
Construído de forma coletiva, consensual, participativa e aplicado à realidade.	Contrata consultores para elaborar o PPP ou copia e cola de outras escolas ou anos anteriores. A rotina escolar dificulta as reuniões coletivas para discussão e construção do PPP.
Diminui a distância entre o previsto e o realizado.	Coloca metas padrões que não refletem a realidade da escola.

Escola ideal	Escola real
<p>Instrumento que define o perfil dos alunos e a relação da escola com a comunidade.</p>	<p>Utiliza informações padrões e não trabalha as especificidades da escola. Um mesmo PPP era utilizado para toda a rede. Atualmente cada escola tem o seu PPP, mas ainda há dificuldade para desenvolver práticas pedagógicas que considerem o perfil dos alunos.</p>
<p>É um compromisso de todos os agentes envolvidos e deve ser sempre revisto e reformulado de acordo com as demandas.</p>	<p>É elaborado e conhecido por um número reduzido de pessoas. Documento de "gaveta". Fica anos sem ser revisto e reformulado.</p> <p>Muitos profissionais desconhecem o PPP.</p> <p>Não é adaptado à realidade da escola.</p> <p>Aproveita-se de mudanças na gestão municipal para fazer a revisão (prazo muito longo: quatro ou oito anos).</p>

Escola ideal	Escola real
Pensa novas maneiras de ensinar e adquirir informações para o planejamento de práticas inclusivas.	Ignora a Educação Inclusiva ou usa frases copiadas de outros PPPs sobre o assunto que não refletem a situação específica da escola.
Promove a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.	PPP voltado para o estudante considerado padrão e sem foco na educação de TODOS.
Aprimoramento dos docentes.	Não estabelece momentos e temas de formação para os educadores.

2. A IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO

Escola ideal	Escola real
<p>Rompimento com a lógica de seriação em uma nova relação com o conhecimento sob uma perspectiva de formação humana e desenvolvimento cognitivo, social, cultural e afetivo.</p>	<p>Há uma incompreensão parcial da proposta e mescla entre ciclo e série. A escola é dividida em ciclos, mas a prática ainda é organizada por séries, priorizando o conteúdo.</p> <p>Acredita-se na visão mais humana proporcionada pelos ciclos, mas ainda há resistência para a transformação das práticas e das pessoas que sustentam essa outra relação com o conhecimento.</p>

3. MUDANÇAS NA AVALIAÇÃO

Escola ideal	Escola real
A avaliação tem como objetivo identificar o tipo de ajuda e de recursos necessários para facilitar a aprendizagem de todos os alunos ou identificar suas potencialidades e necessidades educacionais.	A avaliação é utilizada para classificar os alunos como melhores ou piores, sob uma função disciplinar. É utilizada para dar notas e considerar resultados quantitativos/ qualitativos.
Utilizada para conhecer e intervir de modo preventivo/ remediativo na aprendizagem e na participação em um processo contínuo e permanente.	As escolas analisam e percebem as dificuldades, porém encontram empecilhos para realizar as devidas intervenções.
Reconhece os equívocos associados à avaliação: visão seletiva e excludente, definindo a trajetória disciplinar de acordo com “profecias pedagógicas”, prevalecendo o quantitativo sobre o qualitativo.	Estes equívocos ainda estão presentes, mas há uma mobilização em busca de novas ferramentas avaliativas. Ex.: PDI, portfólio, relatórios, observações, fotos, vídeos.

Escola ideal

A avaliação adota como princípios norteadores: conhecer para intervir, avaliação como processo contínuo e permanente, considera o contexto para a aprendizagem, foco no educando e nas dimensões constitutivas do mundo do sujeito – escola e família.

Escola real

Há uma aproximação desses princípios.

4. A PARCERIA COM A FAMÍLIA

Escola ideal	Escola real
Conta com estreitas relações de cooperação e apoio entre família e escola, onde coparticipam na tomada de decisões, na supervisão e no apoio da aprendizagem dos alunos.	Procura estreitar as relações com as famílias, mas encontra barreiras na resistência dos pais para o estabelecimento de rotinas para a participação ativa na escola.
Familiares participam das tomadas de decisões, da supervisão e apoio do ensino. Famílias capacitadas para compreenderem e desenvolverem as competências e as necessidades dos filhos.	Buscam abrir mais espaços para os pais nas tomadas de decisões, contudo muitos se negam a ajudar por entenderem que a aprendizagem de seus filhos é tarefa da escola.
Na visão da educação para todos, a aprendizagem deve ser holística, ou seja, realizada no lar, na comunidade e na escola.	Muitas famílias são ausentes ou desestruturadas, o que contamina negativamente a relação da escola com a família.

5. A APRENDIZAGEM COMO CENTRO

Escola ideal	Escola real
A força do ensino tradicional é entrave à Educação Inclusiva.	Essa educação tradicional está presente nas escolas, apesar das tentativas de romper com ela.
A aprendizagem é o centro e a meta da escola deve ser o sucesso de cada um. O foco deve estar no aluno.	Há maior importância para o ensino e o desempenho individual. O professor é o centro na transmissão de conhecimento.
Consideração e respeito com o desempenho e a individualidade de cada criança.	Valoriza a homogeneização de respostas e comportamentos.
Conta com a análise e reflexão das práticas para tomada de decisões.	Ausência de análise, reflexões da prática e tomada de decisões que promovam aprendizagem e participação de todos.

6. O TRABALHO COLETIVO: DOCENTE E DISCENTE

Escola ideal	Escola real
Incentiva o trabalho coletivo e diversificado em sala de aula, por meio de projetos de trabalho entre os alunos.	Há muita dificuldade em realizar esse tipo de trabalho e, com isso, ele é pouco explorado.
Incentiva o ensino discente, por tutoria de colegas.	São realizados trabalhos em grupos.
Estabelece a bidocência (professor regente e professor de apoio) sob um trabalho cooperativo.	Não há interação entre os docentes.

7. A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Escola ideal	Escola real
Participação, valorização e aceitação de todos os profissionais nas decisões e rotinas pedagógicas, administrativas e financeiras.	Ainda não é tão democrática nas dimensões administrativas e financeiras.
Incentiva uma ação pedagógica heterogênea.	Impedimentos à uma ação pedagógica heterogênea pela falta de acesso do professor regente à sala de recursos ou pelas dificuldades do professor de apoio para adaptar-se ao planejamento escolar. Há resistência e omissão dos professores para aceitar alunos com deficiência e falta de capacitação.
Os professores dispõem de conhecimentos para o desenvolvimento das potencialidades e adaptações das necessidades de cada aluno.	O tema da Educação Especial não é muito abordado nas graduações, o que gera um distanciamento dessas informações.
Desenvolvimento de uma nova cultura escolar. Autonomia na tomada de decisões.	Tudo é imposto, do sistema para os executores.
Atendimento específico às potencialidades e necessidades dos alunos.	O PPP não é apresentado, estudado e/ou revisto e o planejamento não é adequado às necessidades identificadas.

8. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Escola ideal	Escola real
Professores capacitados e especializados.	Ainda se mantém amparada em um discurso de falta de conhecimentos. Necessidade de implementar um novo discurso: sair da lógica “estar preparado” para “ir se preparando”, considerando uma formação contínua.
Professores devem ser parceiros.	Alguns profissionais evitam se envolver nas discussões da Educação Inclusiva.
Incentiva uma prática reflexiva, com a participação crítica de todos os profissionais.	Há falta de definição de objetivos e metas, perda de tempo com o estabelecimento da disciplina e acúmulo de funções dos profissionais. Ainda é necessário trabalhar com projetos que colocam a aprendizagem como centro.

9. ADAPTAÇÕES CURRICULARES

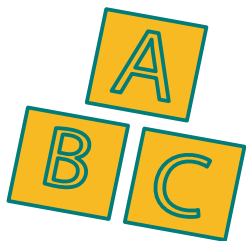
Escola ideal	Escola real
Acessibilidade a todos os ambientes escolares, que favoreçam a segurança e o aprendizado.	Acessibilidade parcial somente em relação à locomoção. Não há adequações em todos os ambientes, materiais e profissionais.
O currículo deve passar por adequações que atendam a todos. Deve ser flexível e considerar ações em prol da diversidade.	Há currículos construídos coletivamente, com base nas diretrizes curriculares. Alguns PPPs contemplam em partes as ações que as escolas realizam com as crianças com deficiências.
Indica que as adaptações devem acontecer em três níveis: no currículo escolar, na sala de aula e no nível individual.	São mais visíveis as adaptações que acontecem nas salas de aula, de pequeno porte, feitas pelo professor.
Considera a flexibilidade de tempo para a realização das atividades pedagógicas, com recursos especiais e serviços de apoio.	O tempo é insuficiente, uma vez que é previamente definido de acordo com as atividades e nem sempre há recursos especiais e serviços de apoio.

10. A DOCÊNCIA E ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Escola ideal	Escola real
<p>Incentiva a preocupação com o processo de aprendizagem que respeita a diversidade dos alunos, por meio de novas práticas, métodos e flexibilidade curricular. Compreende que crianças diferentes possuem necessidades diferentes.</p>	<p>Professores se manifestam inseguros em relação à Educação Especial e desenvolvem um sentimento de impotência ao ver que não houve avanços na alfabetização de alguns alunos.</p> <p>Há muitos profissionais com uma visão de que crianças com Transtorno do Déficit de Atenção (TDAH) pertencem ao público da Educação Especial.</p>



Sala de recursos em Rio Piracicaba



PRÁTICAS INCLUSIVAS

Em meio a tantas dúvidas, questões e dificuldades, sempre há exemplos de atitudes e ações que apontam para práticas inspiradoras, realizadas, muitas vezes, sem tantos recursos, mas ricas de sensibilidade e disposição daqueles que veem as propostas da Educação Inclusiva com esperança de mudanças positivas concretas para todos. Assim, no intuito de incentivar ações transformadoras na rotina escolar, a última tarefa solicitada aos participantes das formações em Práticas em Educação Inclusiva contemplava a realização de quatro atividades nas escolas, as quais gerassem ações ou discussões sobre a Educação Inclusiva e a Educação Especial. Os relatos dessas atividades conformam um rico banco de boas práticas, que podem ser multiplicadas em outras escolas. Dessa forma, apresentaremos alguns deles a seguir, no intuito de ressaltar seus aspectos inclusivos.

Foram sugeridas dez atividades, propostas pela Metodologia das Oficinas Inclusivas da Escola de Gente e pelo Programa Educativo do Museu das Telecomunicações do Oi Futuro.¹ Elas poderiam ser realizadas em grupo ou individualmente, para diferentes públicos, à escolha do participante da formação: pais, outros professores não contemplados pelas oficinas, alunos e demais pessoas da equipe escolar. Essas atividades poderiam ser reelaboradas ou mesmo descartadas, mas deveriam seguir os seguintes princípios norteadores, idealizados pela Escola de Gente.

- Todas as pessoas são gente.
- A humanidade encontra infinitas formas de se manifestar.

- A inclusão é incondicional.
- A busca de soluções para uma sociedade inclusiva passa, sempre, pela criatividade e pelo empreendedorismo.
- Toda pessoa tem o direito de contribuir com seu talento para o bem comum.
- Toda criança e todo jovem têm o direito de conhecer a humanidade como ela é, não como os adultos gostariam que fosse.
- O direito à igualdade não pode ser desvinculado do reconhecimento das diferenças.

1 A Escola de Gente – Comunicação em Inclusão – é uma organização não governamental, fundada em 2002, no Rio de Janeiro, pela jornalista e ativista Claudia Werneck e outros profissionais da área de comunicação, que trabalham através da comunicação estratégica para, de acordo com a missão oficial e registros na mídia, garantir maior inclusão social às crianças com deficiências físicas ou mentais e conscientizar a população no geral sobre as deficiências, a fim de eliminar preconceitos e promover o bem-estar geral. O site do projeto está disponível em: <<http://www.escoladegente.org.br>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

ATIVIDADE 1

QUEM É O MAIS DIFERENTE?

Apresentamos a seguir o relato da atividade realizada pela professora Cíntia Consuelo Pereira, da cidade de Rio Piracicaba. Foram envolvidos nessa atividade os alunos do 4º ano, durante um período de duas aulas. De acordo com o relato, o objetivo da atividade é “valorizar as diferenças como o único caminho para o exercício de direitos iguais entre as pessoas”.

Essa atividade escolhida por Cíntia se apropria de uma das sugestões feitas durante a formação, que tem como objetivo ressignificar a diferença. É interessante perceber que a professora escolheu aplicar duas atividades semelhantes com esse mesmo grupo de alunos: primeiro a dinâmica sugerida em que a proposta era encontrar as similaridades para, somente depois, propor essa atividade onde deveriam ser destacadas as diferenças. A escolha foi bem acertada, na medida em que ajudou discutir com essas crianças, de forma bem nítida,

como as diferenças são colocadas sob aspectos negativos em relação às similaridades. Ou seja, foi possível ressaltar como ao falarmos das diferenças, há uma sensação de estranheza, como se verbalizar tais percepções fosse equivalente a apontar defeitos. Foi importante também a abertura dada por Cíntia para que os próprios alunos verbalizassem os motivos de suas escolhas, sem ela mesma colocar as diferenças. Isso criou um espaço para que os próprios alunos observassem com atenção os colegas sob um olhar sensível, razão pela qual atividades como esta são importantes para que defrontar o outro não seja sempre motivo de estranhamento, como poderemos acompanhar no processo transcrito a seguir.

Professora responsável: Cíntia Consuelo Pereira.

Público-alvo: Alunos do 4º ano do ensino fundamental.

Objetivo: valorizar as diferenças como o único caminho para o exercício de direitos iguais entre as pessoas.

Duração: 2 aulas.

Desenvolvimento:

A atividade foi realizada na turma do 4º ano Calopsita, com o objetivo de valorizar as diferenças como o único caminho para o exercício de direitos iguais entre as pessoas.

No dia dessa atividade, conversei com a turma e expliquei que iríamos desenvolver uma atividade parecida com outra que já tínhamos feito, sobre “quem é mais igual”. Porém, dessa vez iríamos identificar aquele ou aquela colega com menos semelhanças, os quais eles achassem bem diferentes deles próprios. Assim, em um primeiro momento, uma roda foi formada e, ao ouvir o meu sinal, os alunos foram escolhendo seus pares.

Percebi que muitos escolheram realmente aquele ou aquela com distinções evidentes (tanto em relação à aparência quanto ao comportamento). Poucos souberam justificar inicialmente as escolhas e a maioria só descreveu diferenças físicas. Chamou minha atenção o fato de que um dos alunos, que normalmente não é muito participativo, não conseguia explicar o motivo da escolha de determinada colega. Depois de muito pensar, disse: “Escolhi ela por causa do cabelo”. E o cabelo dela é grande, bem diferente dos demais da turma e até mesmo de outros alunos da escola.

Para finalizar, expliquei a eles que não existem somente as diferenças físicas. Mostrei como exemplo dois alunos gêmeos, de outra turma da nossa escola, os quais são muito parecidos fisicamente, mas têm gostos e personalidades muito diferentes. Mostrei também que as diferenças existentes entre nós não nos torna piores e nem melhores que os outros.

Ao final, perguntei o que foi mais fácil: procurar o colega mais parecido ou o mais diferente. Eles foram unânimes em

dizer que o mais fácil foi procurar o mais semelhante. Assim, disse a eles que, desde cedo, fomos ensinados a nos agrupar com pessoas parecidas conosco ou que tenham alguma

semelhança, por isso encaramos essa atividade com maior naturalidade. E assim terminou a atividade. Foi bem interessante e prazerosa.

ATIVIDADE 2

RESPEITO ÀS LIMITAÇÕES

A atividade descrita a seguir foi realizada pelas professoras Isabel Maria Soares e Eduarda Mayrink, da cidade de Rio Piracicaba, e envolveu outros professores da escola que não participaram da formação. A atividade durou três horas e teve como objetivo “levar o grupo a perceber a importância do respeito mútuo e às limitações individuais”.

A proposta desenvolvida pelas professoras incitou uma interessante percepção das limitações como algo que não está relacionado a uma falta de habilidade. Ao pedir aos

participantes para desenhar um barco, é claro que todos conseguem executar coletivamente o que foi requisitado sem problemas, pois estão sob suas condições habituais. Porém, ao designar limitações para cada um, surgem as dificuldades, uma vez que não são criadas condições que lhes proporcionem formas de adaptar a realização da tarefa às limitações impostas. Ou seja, é demonstrado que todos os participantes sabiam fazer o desenho, mostrando, inclusive, grande habilidade para fazê-lo, mas, quando colocadas dificuldades sem

uma proposta ou adequação para que possam desenhar, essa capacidade é tolhida.

A atividade trouxe, portanto, uma maneira muito sensível de vivenciar limitações que, às vezes, fazem parte do cotidiano das pessoas com deficiência, compreendendo que suas incapacidades, muitas vezes, estão relacionadas com a falta de recursos que atendam suas especificidades. Por esse motivo, a proposta de realização dessa atividade com outros professores foi muito acertada, afinal, levanta discussões e destaca a necessidade de serem desenvolvidas e pensadas adaptações para essas pessoas durante a sua aprendizagem em sala de aula. Vejamos o processo.

Professoras responsáveis: Isabel Maria Soares e Eduarda Mayrink.

Público-alvo: Professores.

Objetivo: Levar o grupo a perceber a importância do respeito mútuo e respeito às diferenças individuais.

Duração: 3 horas.

Desenvolvimento:

Para o desenvolvimento da atividade, os professores foram divididos em grupos de três participantes cada, munidos de uma folha de papel e canetas de desenho. Em um primeiro momento, foi explicado que cada componente do grupo só poderia fazer um traço de cada vez para executar o desenho de um barco e que, quando terminasse o seu traço, deveria passar a folha para o próximo colega até que todos pudessem ter feito sua parte e o barco estivesse desenhado.

Após o fim dessa etapa da atividade, foi verificado que todos os grupos completaram o desenho. A partir disso, foi explicado então que esse era apenas um ensaio, pois iriam repetir a tarefa, só que agora seriam estabelecidas algumas características para cada participante, como descrito a seguir:

Participante 1 - Não pode usar a visão nem o braço direito.

Participante 2 - Não pode usar a visão.

Participante 3 - Não pode usar a fala.

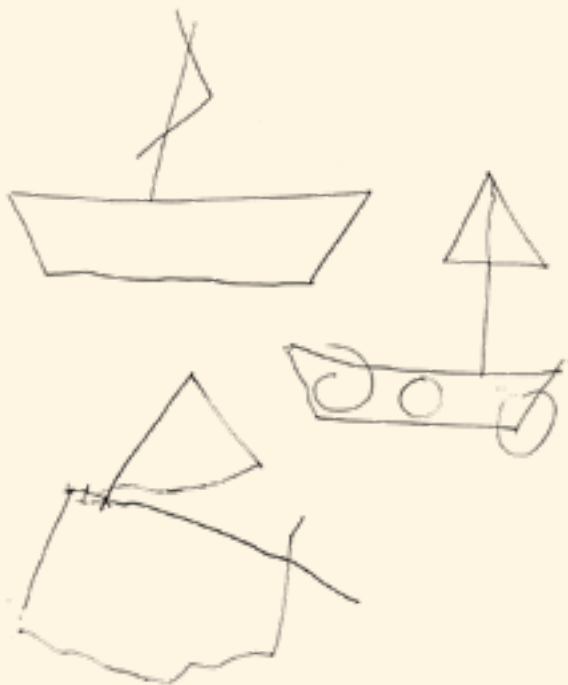
Depois de explicadas quais seriam as dificuldades dos membros do grupo, foi estabelecido quem assumiria qual característica. Os que não poderiam usar a visão receberam vendas. Após completado esse segundo momento da atividade, foi perguntado ao grupo: "Como se sentiram durante a atividade? Conseguiram executar o barco? Se não conseguiram, por quê? O que faltou? Se conseguiram, o que fizeram para isso? Quais as dificuldades que sentiram? O que são deficiências? Elas são só físicas? Essa experiência pode ser transportada para o nosso dia a dia? Frequentemente encontramos pessoas com dificuldades/"deficiências"? Como, geralmente, lidamos com elas? Será que todos nós, em algum grau, temos alguma deficiência? Como podemos lidar com tudo isso?"

Em um terceiro momento da atividade, os professores foram para uma área externa, onde vivenciaram a experiência de não poder usar a visão, na tentativa de se aproximar da dinâmica utilizada entre cegos e guias. Depois, cada participante descreveu o que sentiu. Foi discutida, finalmente, a questão da inclusão das pessoas com deficiência nas escolas comuns.

Figura 3: Desenho do barco sem a venda nos olhos



Figura 4: Desenho do barco
com a venda nos olhos



Relato de educador participante:

A dificuldade que senti foi em não conseguir executar a atividade. No início me senti um pouco impotente e incapaz de desenhar algo que parecia tão fácil. Penso que deficiência é aquilo que te impede de ir além, é o que te limita, o que impossibilita de seguir adiante. Considero que são minhas deficiências, o que me dá medo de fazer, o que não consigo porque sinto muito medo mesmo. Mas não sei se conseguiria se não tentasse. Sinto medo de entrar na água, mas sinto muita vontade de aprender a nadar.

ATIVIDADE 3

TALENTOS E LIMITAÇÕES

A atividade apresentada a seguir foi realizada pela professora Juliane Oliveira, da cidade de Barão de Cocais. Ela envolveu os monitores que acompanham alunos com deficiência nas escolas da cidade, com o objetivo de sensibilizá-los sobre o quanto possuímos talentos e limitações que se manifestam de formas diferentes e em função da experiência de cada um.

Como descrito pela professora, durante a atividade os participantes demonstraram muito mais dificuldades em falar sobre talentos do que sobre as limitações, inclusive descrevendo as últimas com muita minúcia. Outra curiosidade observada por Juliane é como para algumas pessoas talentos são limitações e vice-versa, demonstrando o quanto essas duas ideias são fluidas e podem ser interpretadas de formas diferentes, de acordo com a experiência de cada um. Dessa forma, o trabalho de sensibilização dessa atividade com monitores que acompanham

alunos com deficiência pareceu, de fato, muito importante, pois cria empatia – tal qual a própria professora destaca no seu relato – e um olhar cuidadoso sobre o que essas crianças demonstram e o que eles precisam acompanhar. Segue o processo.

Professora responsável: Juliane Oliveira.

Público-alvo: Monitores das escolas.

Objetivo: Refletir sobre talentos e limitações.

Duração: Não informado.

Desenvolvimento:

Para atingir o objetivo proposto nesta atividade, foram utilizadas algumas estratégias e os seguintes recursos para desenvolver a dinâmica:

- Máscaras impressas em um formato de rostos;
- elástico para prender as máscaras ao rosto dos participantes;
- rolo de barbante;
- pincéis e canetas;
- organização da sala em formato de um círculo.

Foram distribuídas máscaras, pincéis e canetas aos monitores. Eles foram orientados a refletir sobre os seus talentos e escrever sobre isso em um dos lados da máscara. Posteriormente, também deveriam pensar sobre as suas limitações e registrarem conclusões no verso da máscara. Os participantes do grupo colocaram a máscara no rosto, podendo escolher o lado que ficaria visível ao grupo (o lado dos talentos, ou o lado das limitações).

Uma pessoa deu início à discussão compartilhando com o grupo sobre a própria reflexão acerca dos talentos e limitações que identificou. Foi entregue a esta pessoa o rolo de barbante e orientado que após o término de sua explanação,

ela deveria escolher a próxima pessoa, segurar a ponta do barbante e jogar o rolo ao próximo. Como o grupo já estava com um ótimo entrosamento, a próxima pessoa pode também comentar sobre os talentos e limitações citados anteriormente, contribuindo, assim, com o seu ponto de vista. Logo, essa determinada pessoa, começou a explicar sobre os seus próprios talentos e limitações.

A dinâmica seguiu nesta ordem, oportunizando a contribuição e expressão de **TODOS**, tanto com os seus pontos de vista, seus conhecimentos, experiências e reflexões sobre os colegas do grupo. O rolo de barbante foi de mão em mão de acordo com a escolha dos participantes da dinâmica. No final, uma teia, no contexto desta dinâmica, construiu uma reflexão dialogada a partir dos seguintes pontos, sintetizados pelos próprios participantes.

- “Incluir-se é transformar a sociedade para que ela se torne de qualidade para TODOS, temos que ter sempre, a

preocupação de fazer com que os talentos de TODOS, se manifestem mais do que suas limitações. Assim a construção de uma sociedade inclusiva brasileira e mundial tende a avançar mais rapidamente.”

- “Devemos sempre ter em mente que limitação não é sinônimo de falha, erro e muito menos fracasso. Todos nós temos talentos e limitações, sendo que falar de ambos com naturalidade é dar um grande passo para entender o que é inclusão. A ideia de incluir, não é negar as limitações, mas ter a sabedoria e a sensibilidade de enxergar talentos e habilidades por meio delas.”
- “Vocês puderam observar nesta dinâmica que, em algumas vezes o que uma pessoa cita como limitação, a outra cita como talento. Portanto, vocês viram que é impossível medir talentos e limitações, comparar pessoas, rotulá-las ou por um aspecto ou por outro. Jamais poderemos saber

se alguém é mais talentoso ou limitado. Tudo depende do ambiente que o cerca, das demandas desse ambiente, de cada momento em particular e das oportunidades que são oferecidas a cada pessoa.”

- “Para finalizar, vocês podem reconhecer talentos em todas as pessoas que convivem com vocês? E nos alunos que vocês acompanham?”

Relatos de educadores participantes:

Todos comentaram sobre as dificuldades em descrever os próprios talentos e limitações e demonstraram muita insegurança. Foi um momento de reflexão e autoavaliação, propício para o encerramento de ano, para pensarmos sobre as atividades desenvolvidas com os alunos com deficiência.

No momento da apresentação e construção da teia com o barbante, os monitores puderam se expressar e

falar um pouco de si, dos seus sucessos e de suas limitações. Eles relataram o quanto é difícil a atividade de autoavaliação e o autoconhecimento. Foi observado que o grupo tem mais facilidade em expressar as limitações do que os próprios talentos.

A maioria falou primeiramente sobre suas limitações e as descreveu minuciosamente: ansiedade, insegurança, pessimismo, timidez, proteção excessiva, resistência. Sobre os talentos, muitos expressaram criatividade, organização, presteza, cuidado, superproteção,

inteligência, responsabilidade etc. Percebemos que, realmente, o que se torna limitação para um é talento para outro, e vice-versa, e que todos nós somos constituídos do equilíbrio dessas características.

Concluimos que todos nós temos muitos talentos e também muitas limitações. Portanto, é preciso de muito autoconhecimento para saber equilibrar as emoções, os talentos e limitações e desenvolver constantemente as habilidades de empatia, resiliência e a capacidade de reflexão sobre nós mesmos para poder ajudar os outros da maneira mais adequada.

ATIVIDADE 4

JOGO DE QUEIMADA

A atividade descrita a seguir foi desenvolvida pelas professoras Maria Lúcia Ferreira e Marineth Miranda, de Rio

Piracicaba. Ela envolveu alunos do quinto ano, dentre os quais cabe destacar a participação de um aluno com deficiência,

que tem limitações de motricidade, em uma partida de queimada. Assim, o objetivo da atividade era sensibilizar os demais alunos sobre as formas como poderiam adaptar o jogo para prover a participação do aluno com deficiência, ao mesmo tempo instigar o sentimento de proximidade de todos.

Percebe-se neste relato um cuidado muito bem direcionado das professoras na proposta da ação e no desenvolvimento das adaptações. É interessante ver como elas inicialmente incentivaram os alunos a refletir sobre as regras da queimada. Dessa maneira, elas destacaram como essa é uma atividade criada por regras e, como tal, estas podem ser modificadas sem que o objetivo final do jogo seja perdido. Posteriormente, elas deram o espaço de fala para o aluno com deficiência, permitindo que ele participasse das tomadas de decisão sobre o jogo que ele também ia brincar. Com essa atitude, foi estabelecida uma discussão aberta e coletiva sobre as adaptações que poderiam ser feitas.

Como destacado pelas professoras, a atividade foi um sucesso, pois tanto os alunos gostaram de se envolver no jogo, criando novas regras, quanto o aluno com deficiência pôde participar, aproveitando da atividade. Assim, percebemos que algumas escolhas, por mais que pareçam simples, podem gerar grandes resultados com saldos positivos para todos os envolvidos, criando sensibilidade sobre as limitações da deficiência e as adaptações relacionadas à inclusão de forma fluida e natural. Vejamos o processo.

Professoras responsáveis: Maria Lúcia da Silva Ferreira e Marineth Miranda.

Público-alvo: Alunos do 5º ano do ensino fundamental.

Objetivo: Favorecer a socialização e a cooperação; respeitar regras de convivência; possibilitar a percepção de limitações de pessoas com necessidades especiais de locomoção; oportunizar o diálogo sobre a presença de pessoas com necessidades especiais na escola pública.

Tempo de duração: Não informado.

Desenvolvimento:

Na quadra da escola, com a turma disposta em círculo, a professora, com o auxílio do professor de educação física, questionou a turma sobre o jogo de queimada: quais as regras, como devem agir os participantes e qual a finalidade do jogo. Após ouvir as respostas, perguntou como poderiam fazer para que todos os alunos da turma participassem. Surgiram algumas sugestões e a professora pediu para o aluno que tem limitações motoras manifestar como ele se sentia melhor para participar da brincadeira: na cadeira de rodas ou no chão. O aluno sentiu-se mais confortável em jogar sentado no chão. Dessa forma, foi direcionada novamente a pergunta para os demais alunos sobre como eles poderiam fazer para que o jogo transcorresse dessa forma, com os participantes sentados no chão. A discussão foi seguida de uma empolgação total, pois os alunos se sentiram entusiasmados ao criarem as novas regras para o jogo, dividirem os times e definirem, a cada partida, qual era o melhor de três. As decisões também

foram recebidas com animação pelo aluno com limitações motoras, que jogou em um dos times.

Relato de educador participante:

Foi uma experiência muito prazerosa para todos os envolvidos, os alunos puderam se sentir no lugar do aluno com deficiência e ele também se sentiu cada vez mais integrado ao grupo. Após o término do jogo, todos fizeram relatos sobre como sentiram e que, apesar das dificuldades, puderam se sentir mais próximos do colega com deficiência, percebendo que as suas limitações não deviam impedi-lo de participar de alguns momentos da turma.

ATIVIDADE 5

BRINCANDO COM OS SENTIDOS

A atividade apresentada a seguir foi desenvolvida pelas professoras Neusa Aparecida e Marília Moreira, da cidade de Itabira. Elas envolveram os alunos da educação infantil em quatro brincadeiras complementares, cujo objetivo era criar diferentes espaços de contato com a discussão da inclusão e das limitações da pessoa com deficiência.

A complementariedade das quatro brincadeiras criou uma interessante linha de sensibilização para os alunos, os quais perceberam, de diferentes formas, os conflitos e as dificuldades que envolvem a inclusão. Como são crianças muito pequenas, a escolha de fazê-lo em forma de brincadeiras proporcionou um contato por meio dos sentidos e sensações, trazendo respostas espontâneas. Dessa forma, as professoras puderam intervir demonstrando a importância da inclusão em questões concretas, percebidas pelos próprios alunos

– como, por exemplo, o fato de não conseguirem manter uma brincadeira divertida caso continuassem excluindo muito os outros colegas. Segue o processo.

Professoras responsáveis: Neusa Aparecida Costa e Marília Moreira Benevides.

Público-alvo: alunos da educação infantil 1 e 2.

Objetivo: Apresentar os órgãos do sentido; brincar com situações inusitadas possíveis no dia a dia; proporcionar aos alunos momentos de vivências que os façam refletir sobre as diferenças; levar as crianças a perceberem que todos são iguais em essência; conhecer e valorizar as diferenças entre as pessoas.

Tempo de duração: 2 horas (30 minutos cada brincadeira).

Desenvolvimento:

Brincadeira 1 – Inclusão

Em sala de aula foi apresentada uma bacia com alguns objetos e, no chão, à parte, outros objetos. Para a turma foi relatado que os itens na bacia estavam se divertindo, eram amigos, ajudavam um ao outro, brincavam juntos, ouviam histórias, desenhavam, cantavam e dançavam, todos juntos sem preconceitos, mas os de fora não tinham a mesma oportunidade. Foi questionado aos alunos o que poderiam fazer para mudar isso e todos sugeriram que as peças de fora fossem incluídas na bacia. Feito isso, indicou-se que, a princípio, os objetos que agora estavam dentro da bacia ainda não participaram das atividades divertidas, pois não houve interação com os objetos que já estavam lá. Novamente os alunos foram questionados: “Assim ficou bom? Vocês acham que eles já estão se divertindo?”. Nesse momento uma aluna disse que os objetos incluídos teriam que tentar fazer as coisas do jeito deles e também que eram capazes de aprender as coisas divertidas daquela bacia, porque todos tinham talentos e qualidades.

Brincadeira 2 – Limitações

No pátio da escola a turma foi instruída a caminhar em direções livres, mantendo as mãos dadas a um colega. Essa limitação tinha como objetivo impossibilitar cada um de fazer o que queria, portanto foi pedido que eles encontrassem uma solução. Alguns decidiram acompanhar o colega, mas outros não saíram do lugar. Em seguida, realizamos a atividade em trios, o que proporcionou maiores conflitos. Também realizamos em grupos de seis alunos e, posteriormente, toda a turma de mãos dadas. Os alunos sentiram que não poderiam mais fazer as coisas que gostariam e que tudo era limitado ao interesse do outro. Em roda conversamos sobre as limitações que perceberam e como há pessoas que, por conta disso, dependem dos outros e precisam de ajuda. Chegou-se ao consenso que se um tentar compreender e ajudar o outro, todos são capazes de fazer o que precisam ou querem.

Brincadeira 3 – Sensações

Em roda, foram vendados os olhos de alguns alunos para tocarem em objetos com formatos, cheiros e temperaturas diversas: esponjas, ralador, lixa de parede, boneco de pelúcia, garrafinha com gelo, pó de café, perfume, objetos escolares etc. À medida que tocavam nos objetos, as crianças falavam o que eram. Depois dessa experiência, foi conversado sobre a sensação de pegar em objetos sem enxergar. Algumas crianças relataram um sentimento de medo, estranhamento, mas outros acharam engraçado. Eles se lembraram da aluna com baixa visão que temos na escola e é querida e acolhida por todos.

Brincadeira 4 – Ninguém é de ninguém

Durante a semana com brincadeiras sobre o tema, em sala de aula as crianças se juntaram em par (uma de frente para outra). A cada instante a professora indicava uma parte do corpo e, neste momento, as crianças encostavam-se uma na outra – por exemplo “mão com mão”, “joelho com joelho”, “pé com

pé”, “ombro com ombro”. Em certo momento da brincadeira a professora dizia “Ninguém é de ninguém” e as crianças rapidamente tinham que trocar de par retomando a brincadeira.

A cada troca de par surgiam momentos conflituosos entre os colegas, que se diziam insatisfeitos com a brincadeira por não conseguirem formar par com quem gostariam, ou por se sentirem excluídas por alguém. Foi interessante ver que alguns alunos quiseram excluir os demais, mas perceberam que sem os “excluídos” não haveria condições para a brincadeira continuar divertida.

ATIVIDADE 6

A CIDADE IDEAL

A atividade apresentada adiante foi desenvolvida pelas professoras Evenilda Patrocínio, Joseane Monteiro e Deise Lopes, da cidade de Santa Bárbara. Ela é uma sugestão metodológica desenvolvida pelo Programa Educativo do Museu das Telecomunicações do Oi Futuro e sugerida como atividade prática durante a formação. Foi interessante a forma cuidadosa como as professoras propuseram outras fontes de discussão antes de incitarem o olhar crítico dos alunos sobre os aspectos da própria cidade e da escola. Como relatado, após essa sensibilização eles já demonstraram um entendimento mais claro do processo inclusivo. Esse trabalho de criar um olhar atento às inadequações dos espaços é de suma importância, afinal, são questionamentos que poucos que não vivenciam limitações se fazem. Assim, atividades como essa investem na compreensão das adaptações necessárias para

as pessoas com deficiência, sensibilizando os alunos sobre as maneiras nas quais todos estão implicados no processo inclusivo, como explicita o relato a seguir.

Professores responsáveis: Evenilda Patrocínio, Josane Monteiro, Deise Lopes.

Público-alvo: Alunos do 3º ano do ensino fundamental.

Objetivo: Sensibilizar os alunos sobre as dificuldades de construir espaços comuns inclusivos.

Tempo de duração: Não informado.

Desenvolvimento:

A atividade foi desenvolvida a partir da pergunta-chave:

- Como é a cidade e a escola ideais?

Etapas:

1. Exibição de vídeo do musical A cidade ideal

Após a exibição, os alunos discutiram o musical a partir dos seguintes questionamentos:

- Os personagens citados no musical possuem os mesmos sonhos e as mesmas características?
- Como é a cidade ideal para cada personagem do musical?

2. Apresentação e comentário sobre o poema "A cidade ideal"

Após a leitura, os alunos foram questionados da seguinte forma:

- A nossa cidade consegue atender às suas necessidades e de outras pessoas?

3. A escola ideal: os alunos observaram aspectos físicos da própria escola que a tornam ou não inclusiva.

Neste momento, discutiu-se:

- A nossa escola é ideal?

4. Análise de fotografias e objetos

Os alunos analisaram imagens de materiais e algumas partes da escola e indicaram se esses aspectos tornam ou não a escola acessível às pessoas com deficiência. Após as observações, eles escreveram propostas de adaptações que, para o grupo, pareceram necessárias para tornar o espaço da escola adequado para todos.

No desenvolvimento dessa atividade o grupo demonstrou um entendimento gradualmente mais claro do processo de inclusão, o que foi percebido por meio das respostas dadas em cada etapa. Em relação à "cidade ideal", percebeu-se que as pessoas são diferentes e possuem necessidades de acordo com o jeito de cada uma. Dessa forma, reconheceu-se que nossa cidade para alguns pode parecer ideal, mas não o é de fato, pois desconsidera algumas adaptações para pessoas que têm necessidades diferentes das da maioria. O grupo identificou que os passeios precisam de rampa, é necessário aumentar a segurança, construir mais creches, escolas, hospitais e criar mais oportunidades de emprego para pessoas

sem ou com limitações, para que todos possam contribuir com seus talentos para melhorar a própria cidade.

Ao observar o espaço físico da própria escola, os alunos tiveram a oportunidade de indicar os aspectos que dificultam ou facilitam o acesso das pessoas com algum tipo de

necessidade especial, assim como puderam propor sugestões de adaptações para tornar possível o acesso dessas pessoas ao ambiente escolar. Tiveram consciência de que tais adaptações melhorariam a qualidade de vida de toda a comunidade escolar e dariam mais autonomia às pessoas com deficiência.

ATIVIDADE 7

TESTE O SEU “TODOS”

A atividade a seguir foi desenvolvida pelas professoras Girlene Rodrigues e Leize Mara, da cidade de São Gonçalo do Rio Abaixo. Ela seguiu as indicações da sugestão de atividade apresentada durante a formação, envolvendo os alunos do terceiro ano do ensino fundamental da escola em uma reflexão sobre o conceito que demonstramos e aplicamos da palavra “todos”.

Essa atividade é extremamente rica em demonstrar como as dificuldades em relação à inclusão estão relacionadas a outros fatores para além da incompreensão de deficiência e limitações. Muitas ideias e conceitos que temos são atravessados por valores morais e preconceitos, que inviabilizam de fato uma discussão sobre um “todos” amplo e sem discriminação, como propõe a inclusão. Dessa forma, atividades como essa, onde é possível desvelar essa dificuldade e refletir sobre ela é de suma

importância para os alunos perceberem como seu “todos” é restrito, como percebemos no relato a seguir.

Professoras responsáveis: Girlene Rodrigues Batista Bueno Carvalho e Leize Mara de Castro Leão.

Público-alvo: Alunos do 3º ano do ensino fundamental (8 anos de idade).

Objetivo: Proporcionar uma reflexão sobre o uso da palavra “todos”. Provar o quanto costumamos ser excludentes mesmo

quando acreditamos estar agindo no sentido contrário, então, como saber de que “todos” estamos falando.

Tempo de duração: Não informado.

Para a realização desta atividade, os alunos foram divididos em grupos de três integrantes. Eles foram avisados de que receberiam um teste (replicado a seguir), no qual deveriam marcar todos aqueles que fizessem parte de seu convívio e com quem gostariam de se relacionar no dia a dia.

Desenvolvimento:

TESTE SEU “TODOS”

Marque com um “X” quem cabe no seu “todos”.

jornalistas

operadores de *telemarketing*

políticos

deficientes físicos

deficientes intelectuais

deficientes sensoriais

deficientes motores

deficientes múltiplos

TESTE SEU “TODOS”

Marque com um “X” quem cabe no seu “todos”.

() antropófagos

() imigrantes

() refugiados

() pernas de pau

() seringueiros

() caudilhos

() homossexuais

() catadores de papel

() empregadas domésticas

() vendedoras de acarajé

() ciganos

() nômades

() gueixas

() sanfoneiros

() sem-terra

() ex-presidentes

() palhaços de circo

() presidiários

() filhos de presidiários

() mendigos

() filhas de presidiárias

() hermafroditas

TESTE SEU “TODOS”

Marque com um “X” quem cabe no seu “todos”.

índios

índias

astros de Hollywood

prostitutas

assassinos

aposentados

negros

doentes mentais

Após o teste ser distribuído para preenchimento, foi dito que a atividade não era avaliativa e não tinha uma resposta certa, por isso não era preciso nem assinar (era importante apenas que se colocasse a idade e o sexo, para futuras avaliações). Foi explicado também ao grupo que não adiantava copiar as respostas, porque cada um tem seu próprio “todos”, em função dos amigos que fez, do bairro ou da cidade onde mora, de sua família etc.

Depois do teste:

Ao final da atividade, foi revelado que o teste buscava sim uma resposta, pois visa perceber quem precisa rever o uso que faz da palavra “todos”. A meta que a sociedade inclusiva propõe é um “todos” sem tamanho, do qual ninguém fica de fora, o “todos” da inclusão. Mas a realidade mostra que ainda temos um “todos” bem pequeno. Portanto, dificilmente alguém tem condições de marcar todos os itens do teste.

Relato de educador participante:

Foi uma atividade interessante, pois possibilitou observar como é formado o grupo de convivência dos alunos: aparentemente ainda é muito restrito, por isto surgem muitos conflitos entre eles. Infelizmente ainda não cabem "todos" no convívio de cada um e,

por mais que as crianças tendam a estarem juntas, elas perpetuam a exclusão do diferente. Percebo que as crianças que manifestam mais iniciativas de liderança não permanecem em grupos que contrariam as suas opiniões, pois preferem os colegas que são mais fáceis de serem contornados.

ATIVIDADE 8

CANTINHOS

A atividade a seguir foi desenvolvida pelas professoras Maria Lúcia Ferreira e Marineth Miranda, da cidade de Rio Piracicaba. Ela envolveu os alunos do segundo período da Educação Infantil em uma brincadeira coletiva, com a intenção de experienciarem diferentes brinquedos.

A proposta é um excelente exemplo de como a Educação Inclusiva pode trazer benefícios para todos, uma vez que busca um convívio sem discriminação e, dessa forma, sem tolher interesses, curiosidades e aprendizado das crianças. Ao propor que a turma interagisse com todos os brinquedos, as professoras indicaram o quão natural é o brincar, sem determinar quais

alunos poderiam ou não se interessar por quais brinquedos. Isso é fundamental, na medida em que não cria hierarquizações e, dessa forma, não obriga aqueles que gostam de brincar com diversas coisas a se “adaptarem” e focar seus gostos apenas no que é mais “adequado” para si. Cabe destacar como que as professoras observam a naturalidade que as crianças lidaram com a situação, demonstrando o quanto as limitações de gênero em relação aos brinquedos são aprendizados que vão sendo adquiridos ao longo da vivência, pois para elas o brincar é um fazer lúdico e não uma afirmação de identidade. De forma semelhante, elas apontam como a atividade foi benéfica para os alunos autistas, que foram incluídos na proposta, respeitando suas limitações. Vejamos o processo a seguir.

Professoras responsáveis: Maria Lúcia da Silva Ferreira e Marineth Miranda.

Público-alvo: Alunos do 2º período.

Objetivo: Favorecer a autonomia; incentivar o contato e a brincadeira com objetos que seriam tradicionalmente de meninos ou de meninas; respeitar regras de convivência;

oportunizar à criança brincar com diversos tipos de atividades, com diferentes materiais, simultaneamente.

Tempo de duração: Não informado.

Materiais utilizados: Pecinhas de encaixe, utensílios de cozinha infantis, caixa com bonecas e carrinhos.

Desenvolvimento:

No pátio da escola foram disponibilizados e apresentados às crianças quatro cantinhos, previamente preparados: um cantinho com pecinhas de montar, outro com uma caixa de bonecas, outro com carrinhos e o último com utensílios de cozinha infantis. Cada cantinho ficou com um grupo de quatro/cinco crianças. A cada quinze minutos, ao som de palmas, as crianças deveriam trocar de cantinho.

Relato de educador participante:

Cada cantinho foi ocupado por um grupo de quatro ou cinco crianças, e, a cada 15 minutos, eu batia palmas (sinal combinado anteriormente) e elas tinham que trocar de canto. Usando esse método todas as crianças tiveram contato com todos os materiais

disponibilizados e a brincadeira não ficou monótona, pois nenhuma delas esteve em contato por muito tempo apenas com um tipo de material. Essa dinâmica também favoreceu principalmente as duas crianças autistas, que brincaram sem demonstrar impaciência, além de proporcionar que os meninos experimentassem brincadeiras com bonecas e utensílios de cozinha e as meninas com carrinhos.

Esse contato aconteceu de forma natural, tranquila e sem preconceito, ninguém demonstrou resistência em usar o espaço ofertado. As crianças por natureza são receptíveis, aceitam mais facilmente ideias propostas, pois tudo é uma eterna brincadeira. Ao final, todos fizeram relatos orais da experiência, onde disseram que tudo foi muito divertido, pois eles brincaram de diversas atividades ao mesmo tempo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Documento orientador programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/K8nrQp>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/oVwqTk>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. **Guia de orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/QiWDyk>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. **Plano de desenvolvimento individual do aluno**. Disponível em: <<https://goo.gl/ozQqYL>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

RODRIGUES, Sonia Maria. **A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte.** 2013. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

WERNECK, Claudia. **Manual sobre desenvolvimento inclusivo para a mídia e profissionais de comunicação.** Rio de Janeiro: WVA, 2004.



FUNDAÇÃO VALE

DIRETORA-PRESIDENTE

Isis Pagy

GERÊNCIA DE PROJETOS SOCIAIS

Marcos Reys

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Eric Font

Fernanda Fingerl

Andreia Prestes

Camila Abud

Carla Vimercate

Cláudia Lopes

Juliana Alves

Mariana Pedroza

ASSOCIAÇÃO IMAGEM COMUNITÁRIA

MONTAGEM DE SALAS

Karla Damiani (coordenação)

Eveline Xavier

Jéssica Caldeira

Jéssica Kawaguiski

Laiene Inácio

Mila Barone

Priscila Justina

CRÉDITOS DA PUBLICAÇÃO

CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Karla Damiani

Letícia Lopes

Sonia Maria Rodrigues

PREPARAÇÃO DE ORIGINALS

Priscila Justina

PROJETO GRÁFICO E CAPA

Priscila Justina

ILUSTRAÇÕES

Jéssica Kawaguiski (identidade visual das salas)

Priscila Justina ("Igualdade x Equidade")

FOTOS

Arquivo AIC

Publicado digitalmente
em outubro de 2018.

Parceria:



Iniciativa:

FUNDAÇÃO VALE



Patrocínio:

