

**Caminhos para a
formação continuada
de professores na
perspectiva bilíngue
e inclusiva**



REALIZAÇÃO:



MAIS **diferenças**
Educação e Cultura Inclusivas



PREFEITURA DE
Santos

SUMÁRIO

1	Mensagem da Secretária Municipal de Educação de Santos	4
2	Mensagem do Instituto Alana	6
3	Apresentação	9
	Sobre as organizações e o projeto desenvolvido	13
	Como esta publicação está organizada.....	16
4	O que entendemos por alfabetização e letramento bilíngue e inclusivo?	18
5	Ensaio sobre letramento bilíngue	30
6	O que entendemos por formação continuada em educação inclusiva	40
7	A defesa de uma escola comum para todos	47
8	Contexto atual da formação em educação inclusiva	51

9	A metodologia do projeto: formação e acompanhamento	55
10	O Projeto Alfabetização Bilíngue e Inclusiva no município de Santos	61
	Breve contexto da rede municipal de Santos	62
	Breve caracterização das UMEs envolvidas	65
	A concretização do projeto nas escolas envolvidas	68
11	Modos de fazer da formação continuada: registros poéticos	71
	Experimentação como espaço para o imprevisível	73
	Colocar em igualdade	79
	Produção de sentidos e ampliação de repertórios	88
12	Considerações finais	96
	Referenciais bibliográficos	102

1.



Mensagem da

Secretária Municipal

de Educação de Santos

1. MENSAGEM DA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTOS



A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele.”

— Hannah Arendt

Enquanto município, almejamos conquistar uma escola que atenda a todos, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos, valorizando a equidade e a igualdade de oportunidades.

Nesse sentido, temos como ponto central de nosso trabalho a construção de espaços que atendam às necessidades de cada um. Salientamos a importância da oferta de uma educação bilíngue, respeitando as particularidades culturais e linguísticas das pessoas com surdez.

Muitas indagações povoam nossos pensamentos. Nossa luta diária é por encontrar os melhores caminhos a fim de que possamos seguir com sensibilidade e toda confiança, visando eliminar as barreiras e garantir o direito a uma educação para todos.

Em consonância com tais princípios, a Secretaria Municipal de Educação de Santos agradece a oportunidade da parceria realizada com a Mais Diferenças e o Instituto Alana, pois nesse período ficou evidenciado que juntos podemos construir escolas mais acessíveis, justas e acolhedoras a toda diversidade humana.

Cristina A. R. Barletta
Secretária Municipal de Educação de Santos

2.



Mensagem do

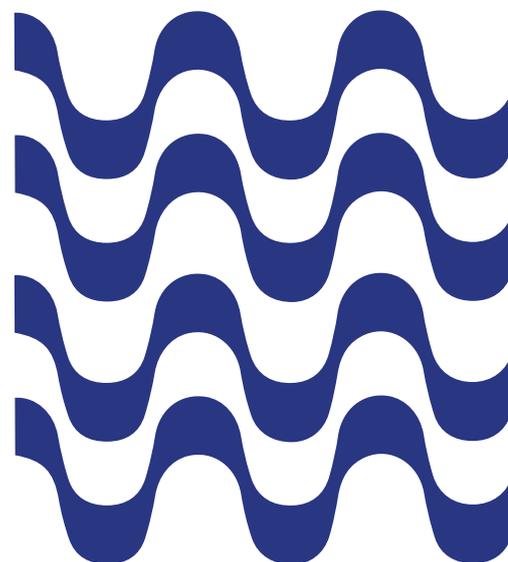
Instituto Alana

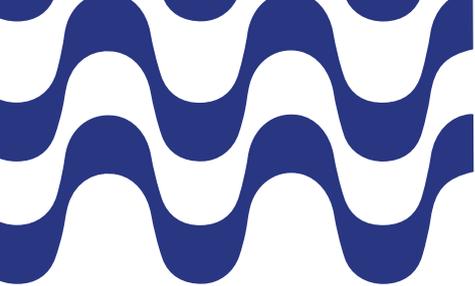
2. MENSAGEM DO INSTITUTO ALANA

O direito à educação é fundamental para o desenvolvimento integral de todas as pessoas e, para sua garantia, é essencial que o poder público considere as condições de **acesso, permanência, participação e aprendizagem** na escola regular para todas as crianças e adolescentes. Atuar intencionalmente sobre essas condições é assumir um projeto de sociedade e de escola em que todos são bem-vindos, acolhidos e podem aprender.

Para isso, é necessário que a escola rompa com um modelo de educação que segrega e exclui a partir do reconhecimento de que a inclusão escolar é chave para o exercício dos direitos de toda criança e adolescente. Assim, a escola deve pensar sobre suas práticas, seus arranjos organizacionais, os usos de recursos, suas estratégias e seu currículo e de que forma ela contempla todos os seus alunos reconhecendo as necessidades de cada estudante, acomodando os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade. As professoras, portanto, assumem, em cada sala de aula, um projeto que vislumbra várias possibilidades de acessar o conhecimento, considerando as diferenças e a singularidade do processo de aprendizagem.

É através da **educação inclusiva** que a sociedade conseguirá remover barreiras que limitam a participação de estudantes, promovendo





oportunidades de aprendizagem de forma ética e com valorização das diferenças. O desafio da escola, portanto, não é modificar ou adaptar os currículos para alguns poucos estudantes, mas pensar os objetivos, métodos, recursos e avaliações de forma a produzir experiências significativas para todas as crianças e adolescentes. A educação inclusiva é a forma pela qual a escola pode romper com barreiras que impedem a experiência de escolarização de públicos historicamente marginalizados, sobretudo dos estudantes com deficiência.

A partir desse pressuposto e reconhecendo os desafios que o cotidiano das escolas impõe às professoras, o Projeto Alfabetização Bilíngue e Inclusiva, realizado em parceria com a Mais Diferenças, foi uma iniciativa implementada na rede municipal de ensino de Santos, em São Paulo. No contexto da implementação da Lei Municipal 3.653/2019, que prevê a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no currículo das instituições públicas e privadas de ensino, o projeto buscou colocar em foco a questão do bilinguismo na escola comum como estratégia para a promoção da alfabetização e do letramento de estudantes com e sem deficiência dos anos iniciais do ensino fundamental.



3.



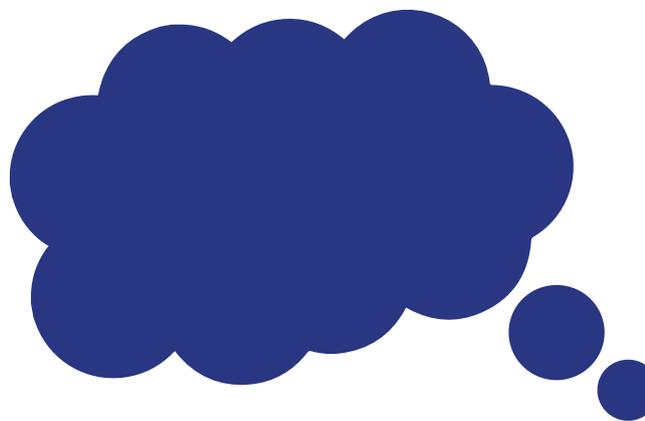
Apresentação



Sonhamos com uma escola que promova uma forma de trabalho com os saberes que convidam ao estudo, a deter-se, a apropriar-se de seu próprio modo dos materiais da cultura comum, que convida você a passear pelo alheio (...) Sonhamos com uma escola onde os olhares, a copresença simultânea dos corpos, o tato e o cheiro/olfato têm um valor que não é substituído pela eficiência, e que insiste também em perguntar-se pela justiça, o amor, a vida, ainda que não tenham utilidade imediata.”

— Inés Dussel

3. APRESENTAÇÃO

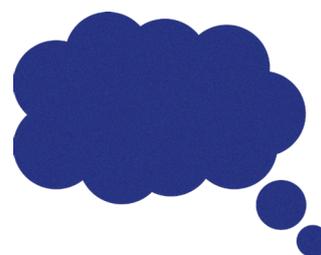


Inauguramos esta publicação com este convite amoroso e complexo de sonhar uma escola para todos, feito pela professora e pesquisadora Inés Dussel. Nós gostamos desta provocação e acreditamos que ela fala muito do que lutamos para que sejam as escolas, os processos formativos, os encontros, o fazer pedagógico, a educação. Portanto, queremos convidar vocês, leitoras e leitores, a sonhar conosco e abrir um tempo para pensar em como este convite pode nos deslocar das funções e automatismos que muitas vezes nos invadem.

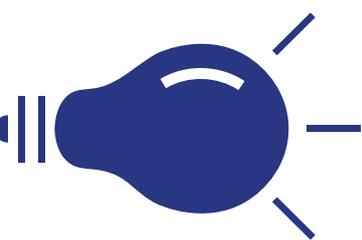
Este convite parte de um incômodo relacionado à educação que diz respeito ao que ela deveria ser. A educação e seus espaços, sujeitos e materialidades – a escola, os educadores, os gestores, os estudantes, as famílias, os recursos etc. – são alvos de constantes críticas, ofensas e descaso.

Quando falamos em educação inclusiva enquanto movimento que possibilitou a inclusão, em classes e escolas comuns, de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades¹, tais críticas são ainda mais explícitas. Argumenta-se que as escolas não estão preparadas, não têm infraestrutura e/ou outros recursos para receber esse público.

O imaginário do que a escola deveria ser muitas vezes é irreal, desconsidera que ela se inventa e reinventa todos os dias, para todos os estudantes, a partir da efervescência humana e da miscelânea material que a compõem.



Se esse incômodo diz respeito aos aspectos prescritivos da vida e da educação, de antemão é fundamental ressaltar que esta publicação não pretende prescrever estratégias de formação, mas por luz às possibilidades pedagógicas que promovam a educação inclusiva. Nossa proposta com esta publicação é convidar os leitores a refletir sobre caminhos possíveis para a formação de educadores em educação inclusiva, bilíngue e para todos e as respectivas implicações éticas e políticas desses caminhos no contexto da política pública educacional.



Este documento traz o registro de um percurso formativo em educação inclusiva realizado em duas Unidades Municipais de Educação, no município de Santos/SP, entre os anos de 2021 e 2022, em que colocamos em prática o exercício de sonhar escolas com todos e para todos.

Convém ressaltar que esta publicação reafirma, defende radicalmente e está ancorada no direito à educação inclusiva tal qual previsto na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada e internalizada no ordenamento jurídico brasileiro como Emenda Constitucional², na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e em outros referenciais normativos e conceituais que a sustentam. É sobre essas diretrizes que este texto se debruça, apresentando desdobramentos e caminhos para sua implementação a partir das reflexões e experiências da Mais Diferenças neste campo e do percurso realizado no cotidiano de duas escolas da rede municipal de Santos.



Sobre as organizações e o projeto desenvolvido

Instituto Alana e Mais Diferenças são organizações da sociedade civil que já estiveram juntas em parceria em diferentes projetos. O Projeto Alfabetização Bilíngue e Inclusiva parte do compromisso comum entre Instituto Alana, Secretaria Municipal de Educação de Santos e Mais Diferenças com o fortalecimento da educação inclusiva no Brasil.



O **Instituto Alana** é uma organização de impacto socioambiental que promove os direitos e o desenvolvimento integral da criança e fomenta novas formas de bem viver. Sua missão, que é honrar a criança, desenvolve-se no descortinar de questões sensíveis à criança, no incentivo a valores humanistas, conectados com a dimensão socioambiental, no reconhecimento da potência de cada pessoa bem como das ações coletivas e na cocriação e disseminação de conteúdos capazes de construir imagens que inspirem um futuro melhor para todos.



A **Mais Diferenças** é uma organização da sociedade civil fundada em 2005 por um grupo de profissionais com e sem deficiência com trajetórias nas temáticas da educação e da cultura em uma perspectiva acessível e inclusiva. Desenvolve e apoia iniciativas educacionais e culturais inclusivas, com foco em acessibilidade, no Desenho Universal, na inclusão e na defesa de direitos,



prioritariamente das pessoas com deficiências. Defendemos que pessoas com e sem deficiência têm o direito inalienável à convivência em todas as esferas da vida em sociedade, com equiparação de oportunidades e sem discriminação ou segregação.



A iniciativa de desenvolver o Projeto Alfabetização Bilíngue e Inclusiva surge para ampliar o campo de discussões e proposições acerca da educação bilíngue de surdos no contexto da educação inclusiva em redes de ensino brasileiras. O contexto inicial da proposta foi a da parceria entre as instituições, no âmbito da Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva³ acerca da suspensão do Decreto nº 10.502/2020, que estabeleceu a “Política Nacional de Educação Especial: inclusiva, equitativa e com aprendizagem ao longo da vida”. O Decreto foi revogado pelo governo federal no início de 2023 e foi considerado, por organizações da sociedade civil e movimentos sociais, um retrocesso na luta pela educação inclusiva e pelos direitos das pessoas com deficiência por prever a possibilidade de matrículas em escolas e classes especiais, retomando um modelo educacional segregado.

A partir de experiências anteriores da Mais Diferenças na assessoria à implementação de escolas bilíngues e inclusivas em municípios brasileiros, definiu-se uma proposta de acompanhamento de uma rede de ensino municipal que já tivesse uma trajetória na implementação da educação inclusiva, colocando em foco a questão do bilinguismo na escola comum.

O projeto teve como escopo a realização de formação continuada para educadores de escolas selecionadas, assessoria à gestão da Secretaria Municipal de Educação na pauta da Educação Bilíngue e Inclusiva e acompanhamento pedagógico *in loco* nas escolas participantes, tendo como diretrizes a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a PNEEPEI e o currículo adotado pelo município.

A partir de pesquisa de dados secundários – indicadores, estatísticas, notícias – e conhecimentos prévios das organizações envolvidas, foi selecionada a rede municipal de Santos, no estado de São Paulo. Com isso, a equipe da Mais Diferenças entrou em contato com a Secretaria Municipal de Educação (Seduc) em Santos, especificamente a Seção de Educação Especial (Sedesp) para apresentação do projeto e início da articulação.

Cabe destacar que a implementação de um projeto com a participação de diferentes atores da sociedade – duas organizações da sociedade civil com trajetórias singulares e uma Secretaria Municipal de Educação, com suas diferentes diretrizes, áreas e projetos de atuação – demandou um trabalho intenso de articulação, conhecimento de contexto, alinhamento de princípios e propósitos. A materialização do Projeto Alfabetização Bilingue e Inclusiva no município de Santos é, portanto, fruto dessa construção coletiva, dos esforços e da disponibilidade de todos os envolvidos.

As organizações coadunam com o entendimento assumido pelo Brasil a partir da PNEEPEI:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do **direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação**. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga **igualdade e diferença como valores indissociáveis**, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008. Grifos nossos).

Para a consolidação de uma escola inclusiva, portanto, são necessárias não apenas ações pedagógicas, mas uma articulação e aposta de diferentes atores em um trabalho sistemático, que estruture os espaços, os tempos e os recursos pedagógicos de forma acessível a todos os estudantes. Com a valorização e aprendizagem com as diferenças, fortalece-se a participação e construção de uma escola em

que todos os estudantes possam ser acolhidos e respeitados e que se desenvolvam com equiparação de oportunidades.

O que apresentaremos a seguir é a experiência de um projeto em que essa construção colaborativa e estruturante se fez presente. Esperamos que o texto possa inspirá-los a seguir defendendo e acreditando na escola pública e de qualidade para todos.



Como esta publicação está organizada

-  Em primeiro lugar, traremos as premissas conceituais e reflexões acerca das temáticas que o projeto articula: alfabetização e letramento bilíngue e inclusivo; formação continuada em educação inclusiva; e defesa de uma escola comum para todos.
-  Ao longo dos capítulos, incluiremos registros de práticas desenvolvidas junto a educadores, gestores e/ou estudantes das escolas participantes do projeto, que ilustram as temáticas discutidas.
-  Em seguida, apresentaremos o município de Santos, trazendo dados demográficos, educacionais e curriculares da rede municipal e uma caracterização das Unidades Municipais de Educação (UMEs) participantes.



Por fim, exibiremos os modos de fazer na formação continuada através de narrativas, registros e memórias das ações desenvolvidas no âmbito do projeto nas UMEs.



Nas considerações finais, traremos reflexões e inspirações para a continuidade do debate, bem como o fortalecimento e a ampliação de iniciativas em educação bilíngue e inclusiva em redes de ensino no Brasil.

É importante ressaltar que, a fim de preservar a identidade dos estudantes envolvidos, utilizaremos apenas a letra inicial de cada nome para fazer menção a eles no texto. Já as UMEs de Santos envolvidas serão integralmente mencionadas, por se tratar de uma informação pública que consta no Termo de Parceria tripartite firmado entre Instituto Alana, Prefeitura de Santos e Mais Diferenças.



4.



O que entendemos

por alfabetização e

letramento bilíngue

e inclusivo?

“

**A leitura do mundo
precede a leitura
da palavra.”**

— Paulo Freire

4. O QUE ENTENDEMOS POR ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO BILÍNGUE E INCLUSIVO?

Desde o início, o Projeto Alfabetização Bilíngue e Inclusiva buscou fazer uma articulação entre a alfabetização, a leitura, a escrita, os múltiplos letramentos, as línguas e as diferentes linguagens artísticas nos processos formativos e no fazer pedagógico. Esse caleidoscópio de temas propicia a ampliação de possibilidades pedagógicas com as quais o professor pode contar em sua prática, considerando as diferentes formas pelas quais os estudantes aprendem.

Entendemos a alfabetização de forma indissociada do letramento, tal qual a compreensão da professora e pesquisadora Magda Soares. A alfabetização não se limita à lógica mecânica de codificação e decodificação, ela precisa se desenvolver em contextos de letramento, em que a função social da leitura e da escrita e seus diferentes sentidos sejam trabalhados. Ao mesmo tempo, o letramento por si só não dá conta da alfabetização: é preciso aprender e compreender o sistema alfabético na leitura e na escrita. Segundo Soares,

Dissociar alfabetização de letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto

de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto dos e por meio da aprendizagem das relações fonema/grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14).

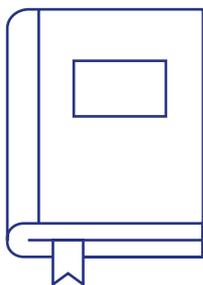
A alfabetização bilíngue e inclusiva (Libras-português) precisa partir de tais princípios para que não se limite também ao processo mecânico, apoiado apenas nos aspectos fônicos, ou seja, no som das palavras. No que diz respeito aos sujeitos surdos, é necessário um processo que vá por outro caminho: o da pedagogia visual, que contribua com a aprendizagem e as reflexões sobre a relação entre Libras e português na modalidade escrita. Segundo Skliar,

[..] a surdez é uma experiência visual [...] e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual. Não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva. (SKLIAR, 2010, p. 28).

Isso requer, em primeiríssimo lugar, a aprendizagem de uma língua pelas pessoas surdas – a Libras. Compartilhando de uma mesma língua, os sujeitos podem se constituir, se relacionar, interagir, acessar e significar o mundo em que habitam e construir conhecimento e cultura. Daí a importância de um investimento na aquisição da língua desde a primeiríssima infância, além de currículos e ambientes educadores bilíngues, onde todas as pessoas envolvidas utilizem Libras, tornando-a uma língua corrente, de interação e aprendizagem.



Sugestão de leitura!



Para saber mais sobre alfabetização de estudantes com surdez, sugerimos a leitura:

SILVA, Dominique Galdino; DEL-MASSO, Maria Candida Soares; LOPES, Andréia de Carvalho. **O processo de alfabetização de surdos a partir de uma abordagem bilíngue: desafios para aprendizagem da Língua Portuguesa.** InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 113-142, 2018. ISSN 2525-347

Trabalhar com língua e linguagens na escola contribui, portanto, para refletir a diversidade cultural e hipermodal pelas quais a sociedade se relaciona e se comunica. Não tratar sobre essa diversidade pode constituir barreiras para a participação e aprendizagem. O letramento bilíngue e inclusivo é um caminho possível, portanto, não apenas para os estudantes surdos, mas para toda a escola diversificar meios de acesso ao conhecimento e de expressão.

Nesse sentido, o conceito de múltiplos letramentos é o fio condutor do projeto, uma vez que ao trabalharmos com escolas e turmas diversas – com estudantes com diferentes deficiências, sem deficiência e com diferentes culturas e línguas (inclusive estrangeiros) – esse referencial possibilita reconhecer as infinitas formas de se aproximar e construir conhecimento. Aqui se faz importante a compreensão do conceito de múltiplos letramentos, conforme apresentado por Ramos:

Considerar os letramentos como multimodais e multiculturais significa entendê-los neste novo projeto de sociedade, do século XXI a partir de mudanças paradigmáticas profundas nos modos de comunicação e de informação. A escrita como modo predominante e o livro como mídia principal são substituídos pela visualidade como modo principal e pela tela como mídia de maior importância para a maioria da população.



Os paradigmas diferentes de comunicação e de informação estabelecem formas diferentes de ler e de entender o mundo. **A pedagogia dos multiletramentos está aberta às diferenças culturais e às múltiplas maneiras de ler e de escrever.** (RAMOS, 2022, p. 11. Grifo nosso).

A noção de multiletramento, portanto, evidencia as muitas maneiras de aprender, interagir e se comunicar. Essa multiplicidade precisa ser considerada no fazer pedagógico cotidianamente a partir da organização do planejamento das atividades de forma sistemática, tendo como premissa a eliminação de barreiras que impeçam a participação, a comunicação, a interação e a aprendizagem.

Assim, como educadores, é nossa responsabilidade disponibilizar e mediar os processos de letramento por meio de estratégias diversificadas para favorecer o acesso ao currículo e o engajamento e expressão dos estudantes. Neste ponto, essa perspectiva dialoga com as premissas e os princípios do DUA.

Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)

Inspirado pelos princípios do Desenho Universal, conceito surgido na arquitetura nos anos 1980, o Desenho Universal para Aprendizagem propõe o desenvolvimento do currículo e das práticas pedagógicas inclusivas de forma diversificada, possibilitando seu acesso por estudantes com diferentes características, sem necessidade de adaptações específicas. Para saber mais, ver Góes e Costa (2022).

Nas ações de formação e de acompanhamento realizadas ao longo do projeto, esses conceitos foram sendo costurados e explorados junto aos educadores e estudantes das escolas envolvidas, trazendo sempre a provocação: *que mundos a escola tem oferecido para estudantes lerem,*

escreverem e conhecerem? Ou, ainda, de que forma estes mundos têm sido disponibilizados para que **todos** os sujeitos da escola possam ler, escrever e, quiçá, imaginar e inventar outros mundos mais justos e igualitários?

Para finalizar este capítulo, apresentamos uma cena de acompanhamento pedagógico na UME Pedro II, em uma turma com estudantes sem deficiência e com diferentes deficiências, inclusive uma estudante surda, que dialoga com os conceitos e premissas discutidos acima.

CENA:

AS MÚLTIPLAS FORMAS DE LER

O trabalho planejado seria desenvolvido em uma sala do 5º ano, com grande diversidade entre os estudantes: um é filho de nordestinos, outro tem ascendência italiana; um possui autismo, outro possui surdez; um é muito tímido, outro é muito falante; tem o desconfiado, aquele com deficiência intelectual.... E assim se forma o grupo.

A intencionalidade da prática planejada em conjunto com a professora era desenvolver uma aula diversificada de língua portuguesa e literatura, tendo os multiletramentos como elementos norteadores para que cada estudante, no seu tempo e à sua maneira, pudesse se envolver e se sentir pertencente na construção de conhecimento.

Partimos de uma história clássica - “Chapeuzinho Vermelho”, publicada pela primeira vez por Charles Perrault e depois pelos Irmãos Grimm. Antes de dar início ao processo, perguntamos aos estudantes se conheciam a história e todos responderam que sim. Espontaneamente, cada um foi contando uma parte da história, complementando o que o outro dizia.



Como trabalhado frequentemente nas formações com os professores, para o planejamento de aulas diversificadas em uma sala em que as diferenças estão presentes, é fundamental que educadores ampliem seus repertórios, buscando em outras linguagens (por exemplo, na música, teatro, artes, cinema, literatura etc.) formas de ensinar um mesmo conteúdo, instigando os diferentes sentidos (visual, auditivo, tátil, olfativo), a curiosidade, o desejo de aprender, a fantasia e o encantamento.

Partindo dessa premissa, em visita à exposição Cria – Experiências de Invenção (SESI/FIESP, 2022), conhecemos a obra da artista Warja Lavater⁴, que em 1965 criou uma versão da clássica história de Chapeuzinho Vermelho transformando o texto em um conjunto de símbolos e sinais gráficos. A exposição conta ainda com uma releitura da obra por Marconi Drummond.

As duas obras serviram como disparadoras para a prática pedagógica, já que explicitam as diversas formas de ler e acessar um mesmo texto: por meio de uma escrita não convencional, do uso de códigos e símbolos (podendo relacioná-los com os sinais em Libras), do uso do tato, da pedagogia visual, entre outras tantas possibilidades.



Foto do livro “*Le petit chaperon rouge*” (“Chapeuzinho Vermelho”), de Warja Lavater. Paris: Maeght, 1965. O livro é uma tira de papel retangular e comprida, dobrada em efeito sanfonado representando as páginas de um livro comum. Ele é totalmente composto de símbolos coloridos.



Livro especializado sobre uma parede de 19 metros de comprimento. Os personagens e objetos são substituídos por pontos e formas coloridas. Concepção gráfica: Marconi Drummond. Exposição Cria – Experiências de Invenção. SESI/FIESP, São Paulo, 2022.

Este outro jeito de apresentar a história de Chapeuzinho Vermelho possibilita ampliar o olhar para poder enxergar o livro e o mundo de outras formas. É como contar um conto clássico de uma forma totalmente contemporânea, oferecendo novas perspectivas para uma educação que acolha e valorize a todos.

A partir dessa inspiração, planejamos junto à professora a prática pedagógica, que seria a releitura das obras no contexto de sala de aula. Explicamos aos alunos como seria realizada essa proposição. Todos ficaram curiosos e entusiasmados ao mesmo tempo.

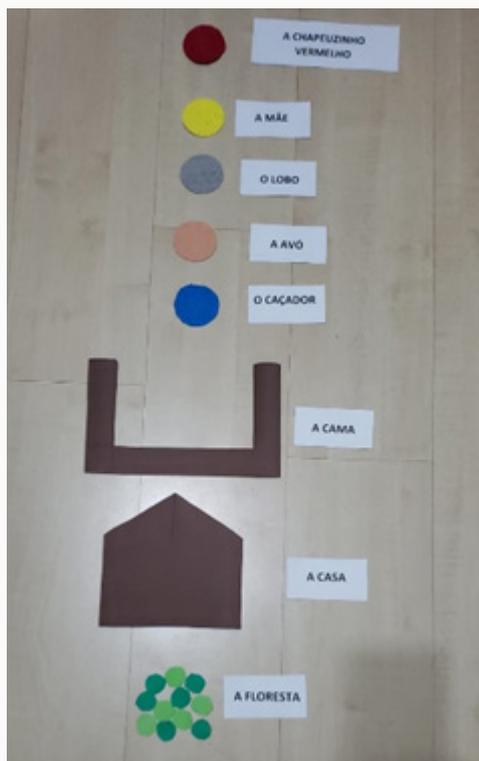
Iniciamos a atividade com a transformação do espaço da sala de aula, colocando as cadeiras e mesas em um canto, oferecendo uma nova possibilidade de ocupação do espaço. Reservamos também uma das paredes para que pudéssemos usá-la para a história. Todos os estudantes se sentaram no chão.





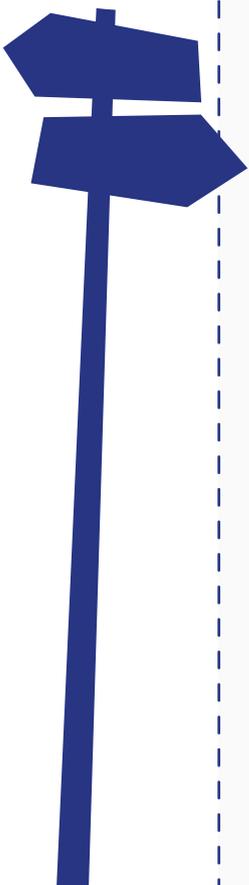
Vários alunos e alunas sentados no chão de uma sala de aula de forma desordenada.

Apresentamos os símbolos referentes à legenda e os estudantes foram tentando adivinhar o que era ao mesmo tempo que colavam na parede.



A foto mostra a legenda construída para a história, com diferentes formas geométricas e, ao lado de cada uma, o nome da personagem ou elemento do cenário que representa.

Todos participaram do processo inteiro, do mais tímido ao mais destemido. Íamos apresentando a história em uma sequência temporal e alguns cortavam a fita adesiva dupla face, outros a colocavam na parede, outros colavam a floresta e os personagens da história. O interessante foi que eles mesmos se organizaram e se revezaram nas tarefas. Usamos duas manhãs para essa primeira etapa, pois essa é uma proposição que pode ser trabalhada durante muito tempo, de acordo com a intencionalidade do professor.





Estudantes com e sem deficiência e o professor surdo montando a história espacializada na lousa da sala.

Outro ponto importante é que uma atividade como esta, mais autoral, menos controladora, que foge do convencional, além de ser prazerosa para os alunos, auxilia o educador a observar melhor o grupo, como cada um vai se colocando na atividade e ao mesmo tempo trazendo aqueles que poderiam passar despercebidos.

Na segunda manhã em que estávamos desenvolvendo a atividade, haveria uma aula de inglês com outro professor. Conseguimos envolvê-lo na atividade em andamento e ele ensinou aos alunos o nome dos personagens da história em inglês.



Aluna com surdez e professor surdo contando a história em Libras, em frente à lousa com a história espacializada.



Aluna com surdez e professor surdo contando a história em Libras.



Duas alunas contando a história em português em frente à lousa onde foi construída a história especializada.

No final da atividade, os estudantes, além de terem participado de uma história pautada na pedagogia visual, nos múltiplos letramentos e nas diferentes linguagens artísticas, também aprenderam dimensões relacionadas a outras línguas, como inglês e Libras, além da língua portuguesa planejada inicialmente.

5.



Ensaaios sobre

letramento bilíngue

“

Falamos da língua de sinais como uma língua da deficiência’. [...] Seria mais correto dizer que é uma língua diferente, que possibilita outra forma de expressão, não pela voz, mas pelo corpo.”

— Emmanuelle Laborit

5. ENSAIOS SOBRE LETRAMENTO BILÍNGUE

Uma escola que pretende construir um percurso bilíngue é uma escola aberta às diferenças de cada um e de todos os sujeitos. Ela é habitada por duas línguas, que se colocam em conversação entre si, igualmente valorizadas e circulantes pelo ambiente. Essa composição inaugura novos modos de pensar e ensinar, possibilitando a criação de práticas inexistentes em um ambiente monolíngue.

Uma escola que seja acolhedora e hospitaleira⁵ com a cultura surda e com a cultura ouvinte se dispõe a assumir os erros, os não saberes e as angústias que esse processo pode gerar. Uma escola que está aberta a descobrir a beleza de uma convivência generosa entre distintos modos de habitar o mundo vai encontrando novos gestos, atenta ao que uma língua gestual e visual pode ensinar.

O processo de construção de escolas bilíngues inclusivas possibilita a criação de novas gramáticas e pode ser entendido como um espaço-tempo onde a tradução e a coexistência de duas línguas, como aponta Flusser, são dispositivos potentes de abertura de mundos.

A tradução é um método poderoso para ampliar e aprofundar o nosso universo. Pois nossas línguas são sistemas abertos: elas permitem que elementos de outras línguas (léxico e gramática) as complementem sem perder seu caráter. Traduções nos capacitam a dizer de outra maneira em nossa língua aquilo que foi dito anteriormente. A variedade, a semelhança estrutural e a diversidade de nossas línguas nos possibilitam abrir criativamente nosso universo para novos pensamentos, sentimentos, vontades e ações. (FLUSSER, 2010: p. 79).

Ao falarmos de novas gramáticas, nos referimos por exemplo às possibilidades que uma língua de sinais gestual e visual aporta aos processos de elaboração de conceitos, por meio das relações entre palavras e gestos, expressões e advérbios de intensidade. Além disso, a criação dos sinais de Libras, não raras vezes, conecta-se com elementos históricos, culturais e sociais do país.

VEGANO



Para ilustrar algumas dessas questões, consideremos o exemplo do sinal da palavra **“vegano”**. Conforme a imagem a seguir, ele traz, de forma muito concreta, a possibilidade de compreensão do que significa este conceito (aquele que é amigo dos animais – uma vez que representa um animal sendo acariciado).

Já em relação à intensidade, ao invés de traduzir literalmente, em Libras, a frase **“eu estou muito feliz”**, faz-se o sinal da palavra **“feliz”** com expressões e gestualidade efusivas. Ou seja, em um próprio sinal, traduz-se a intensidade do sentimento, como se vê a seguir:

FELIZ



RIO DE JANEIRO



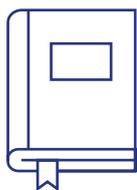
Em relação às conexões com eventos históricos, o sinal de **“Rio de Janeiro”** é representado na imagem. A localização no braço se refere à cicatriz da vacina Bacilo de Calmette e Guérin (BCG), e o contexto de criação do sinal está relacionado ao episódio da Revolta da Vacina, ocorrida em 1904 no município.

Você sabia?



A educação de surdos, ao longo da história, envolveu e envolve várias disputas acerca das concepções de educação, do que significa ser um sujeito surdo, de cultura surda, de bilinguismo, do oralismo, de organização e de estrutura de escola, de alfabetização e de letramento, da compreensão da Libras como primeira língua e do português como segunda língua na modalidade escrita, entre tantas outras questões.

Para saber mais, sugerimos:



LIVRO

LODI, Ana Claudia *et al.* **Letramento e minorias.**
Porto Alegre: Mediação, 2002.



DOCUMENTÁRIOS

Sou surda e não sabia. França (2009).
O país dos surdos. França (1993).

Estes são alguns exemplos de como a Libras pode abrir outras possibilidades de aprendizagem de conceitos. Nós, enquanto educadores, podemos entender tais conexões possíveis como campos a serem explorados nas proposições pedagógicas.

Partindo dessas reflexões, entendemos que existem algumas premissas que podem contribuir com o fortalecimento de escolas que acolham todos os estudantes, em suas subjetividades e na coletividade, dando ênfase ao bilinguismo e à importância da aquisição e da presença de Libras no processo de desenvolvimento de estudantes surdos e ouvintes.

APRENDIZAGEM DA LIBRAS DESDE O NASCIMENTO

A grande maioria das crianças surdas nascem em famílias ouvintes⁶, que não sabem Libras, não conhecem nada sobre esse universo e que precisam elaborar o que significa ter um filho surdo, desde o processo de diagnóstico e caminhos possíveis – ensino de Libras, implante coclear, aparelho auditivo, oralização. No entanto, independentemente das escolhas que as famílias fizerem, queremos fazer uma defesa da importância da aprendizagem da língua de sinais, desde o nascimento, uma vez que a linguagem é parte fundamental da constituição humana.

Vygotsky (2008) fala sobre o papel fundamental da linguagem no processo de construção do conhecimento, tendo em vista que ela é responsável pela organização do pensamento e propicia formas ricas de interação com o outro por meio de uma língua em comum: “a linguagem não apenas cumpre a função de comunicação entre as crianças, sendo também um meio para o pensamento” (Vygotsky, 1925: p. 93 in DORZIAT, 2011).

É importante ressaltar que a Libras é uma língua, e não uma linguagem como corriqueiramente é confundida. Segundo Ramos,

As línguas de sinais não são uma linguagem, elas são línguas, com todas as características presentes nas demais línguas existentes no mundo. Possuem aspectos semânticos, morfológicos, pragmáticos, sintáticos, morfossintáticos, fonológicos... É um erro confundir uma língua de sinais, como a Libras, com uma linguagem. Muitas vezes há erros deste tipo por conta de traduções equivocadas da língua inglesa para a língua portuguesa, pois na língua inglesa a palavra language abrange o duplo significado de “língua” e “linguagem”. Porém, é fundamental compreender que a Libras, como outras línguas de sinais, é uma língua completa; e que quem a domina é capaz de abstrair e de estabelecer reflexões complexas, como em quaisquer outras línguas. (RAMOS, 2022, p. 10).



Infelizmente, ainda é comum nos depararmos com crianças surdas que chegam à escola sem aquisição de uma língua, o que pode prejudicar o seu processo de desenvolvimento. Portanto, é fundamental criar e/ou fortalecer políticas públicas intersetoriais para que, desde bebês, elas possam aprender Libras e, quando chegarem na escola, já tenham uma língua para se comunicar, interagir, simbolizar, aprender e avançar no processo bilíngue.

ENSINO DE LIBRAS PARA TODA A COMUNIDADE ESCOLAR

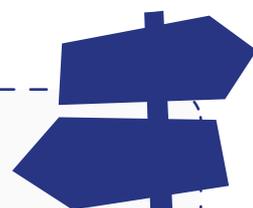
A defesa e o fortalecimento de uma escola bilíngue inclusiva pressupõem que as pessoas ouvintes possam aprender a Libras como segunda língua, o que amplia as possibilidades de interação, de compartilhamento de experiências e de aprendizagem diversificada. Ao reconhecer e reafirmar os direitos linguísticos e culturais das pessoas surdas — e das pessoas ouvintes de conviver e aprender com essa comunidade e cultura —, a escola se consagra, efetivamente, como um espaço para todos, onde as duas línguas são valorizadas e ganham vida em um processo intercultural.

CENA:

PEQUENAS MUDANÇAS, GRANDES TRANSFORMAÇÕES

No processo de acompanhamento pedagógico em uma turma, ao entrar na sala, percebemos que algo estava diferente na estudante surda daquele grupo. Ela estava mais desenvolta, presente, participando da aula e interagindo com vários colegas em Libras.

Ao indagar a professora sobre o motivo de tal mudança dessa aluna, ela nos relatou que houve uma reorganização dos grupos da escola e, naquele momento, uma colega ouvinte que sabe Libras (porque já era amiga da estudante surda desde o Fundamental I) passou a compor aquela turma.



O fato de essa estudante que conhece Libras ter chegado à sala gerou um deslocamento do lugar da língua de sinais naquele ambiente. Pudemos notar outros estudantes ouvintes interessados em aprender a língua e a estudante bilíngue atuando como mediadora entre duas culturas.

— UME Vinte e Oito de Fevereiro - 8º ano

A breve cena acima reafirma a importância da criação de arranjos que favoreçam a circulação e a aprendizagem de Libras entre todas as pessoas. Nesse caso específico, a atuação da gestão na reorganização dos grupos inaugurou outras possibilidades para a convivência bilíngue no cotidiano escolar.

VALORIZAÇÃO DA CULTURA SURDA E CONVÍVIO

A cultura surda é, como afirma Perlin, “o lugar para o sujeito surdo construir sua subjetividade de forma a assegurar a sua sobrevivência e a ter seu *status quo* diante das múltiplas culturas, múltiplas identidades” (PERLIN, 2004, p. 78). Uma escola valoriza a cultura surda quando, entre outras coisas, a Libras é um meio corrente de instrução, interação e comunicação entre todas as pessoas – surdas e ouvintes. Outra estratégia de valorização e fortalecimento dessa cultura é a presença e o convívio entre estudantes e profissionais surdos, uma vez que a cultura e a língua são construções coletivas.

A cena corrobora com a reflexão de Perlin quando dá um lugar de igualdade e equiparação entre a língua de sinais e a língua portuguesa falada, com a presença de um adulto e professor surdo e de uma adulta e professora ouvinte. Essa nova composição possibilita que estudantes surdos e ouvintes vislumbrem caminhos e perspectivas que seriam mais difíceis de acontecer sem esses arranjos.

CENA:

IDENTIDADE E PERTENCIMENTO

Em outra atividade com a turma, estávamos em uma dupla de profissionais: Guacyara, uma professora ouvinte, e Danilo, um professor surdo.

A atividade planejada junto com a professora era uma mediação de leitura a partir do título “Um sonho no caroço do abacate”, de Moacyr Scliar, cuja versão audiovisual em múltiplos formatos acessíveis foi desenvolvida pela Mais Diferenças.

No entanto, a chegada dessa pessoa surda, que se apresentou como pedagogo, narrou sua trajetória escolar bastante excludente e suas perspectivas de futuro, mobilizou a turma e demandou uma reorganização das atividades propostas.

A partir das diferentes indagações e do interesse dos estudantes, iniciamos uma conversa sobre as perspectivas, desejos e anseios dos estudantes em relação ao seu futuro. A estudante surda – talvez inspirada pela presença de Danilo – manifestou sua intenção de se tornar professora de Libras. Outra estudante ouvinte expressou: “E eu quero ser intérprete de Libras!”.

— UME Vinte e Oito de Fevereiro – 8º ano

PEDAGOGIA VISUAL E LETRAMENTO BILÍNGUE

Uma escola que acolhe as diferenças – considerando estudantes com e sem deficiência, com diferentes línguas e culturas, de distintos contextos familiares e socioeconômicos – tem a possibilidade e a responsabilidade de disponibilizar diferentes maneiras de aprender e ensinar. Nesse sentido, a perspectiva dos múltiplos letramentos contribui

para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas. Lemke afirma que “letramentos são legiões” (2010, p. 455) e que “não podemos continuar pensando que exista apenas um ‘letramento’ ou que isso seja apenas o que as mentes individuais fazem quando confrontadas com um símbolo de cada vez” (LEMKE, 2010, p. 458).



A pedagogia visual e o letramento bilíngue são campos do conhecimento que contribuem para o fortalecimento dessa perspectiva e configuram aspectos primordiais na construção de conhecimento pelas pessoas surdas. Caldas aponta que “[...] é através desta língua [Libras] que nós, surdos, imaginamos, pensamos, expressamos nossas ideias e criamos significados com os quais, entre outras linguagens, farão com que possamos interagir com os adultos, com as crianças e com o mundo”. (CALDAS, 2012, p. 142).

Portanto, nos processos de letramento em grupos heterogêneos e bilíngues, é interessante que a escola crie dispositivos onde a função social da escrita seja norteadora das práticas. Experiências leitoras contextualizadas e significativas que possibilitem a relação da língua de sinais – com toda sua riqueza visual-gestual – com múltiplos gêneros textuais ampliam os processos de significação, construção de conceitos e elaboração de pensamento em uma lógica bilíngue. Porque não se apoiam somente no oralismo, mas apostam na articulação entre leitura de imagens e leitura de textos. A cena “As múltiplas formas de ler”, apresentada anteriormente, dialoga com essa perspectiva.



6.



**O que entendemos
por formação continuada
em educação inclusiva**

“

Não é possível formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético.”

— Paulo Freire

6. O QUE ENTENDEMOS POR FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Paulo Freire, um grande mestre da educação brasileira, foi responsável por trazer reflexões para o campo da educação em temas nevrálgicos. Sua posição crítica e aberta ao diálogo inspira e convoca a assumir o compromisso ético com a educação de todos. E a forma como podemos potencializar isso nas práticas pedagógicas cotidianas é através da formação continuada de docentes.

A formação continuada de professores é um dos eixos centrais na implementação e fortalecimento de políticas públicas educacionais. Entre os princípios apresentados na Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto nº 8.752/2016), prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 13.005/2014), destacamos:

I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais;

V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;

VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar;

IX - a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

XIII - a compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica. (BRASIL, 2016).

Tais princípios são basilares na concepção do projeto, uma vez que buscamos fortalecer a perspectiva indissociável entre a teoria e os modos de fazer, partindo da valorização, do acolhimento dos professores e do entendimento da escola enquanto espaço do fazer pedagógico e dos processos de ensino e aprendizagem para todas as pessoas, sejam estudantes ou profissionais da educação.

A resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 02/2015, em seu artigo 16, estabelece que a formação continuada tem como principal objetivo “a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” e que “compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais”, podendo se concretizar por meio de diferentes arranjos: grupos de estudos, cursos, reuniões pedagógicas, entre outros.



Tanto a resolução quanto a Política Nacional de Formação Continuada complementam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), que prevê, em seu artigo 67-V, o “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”, e

a Lei Federal n.º 11.738/2008, que estabelece o piso salarial nacional para os/as profissionais do magistério público da educação básica, compreendendo que a jornada de trabalho deve prever, no mínimo, um terço do tempo dedicado a ações que podem envolver planejamento, estudo, registro e compartilhamento de proposições pedagógicas.

Em relação à rede municipal de Santos, a compreensão sobre a formação continuada é a de que esta “promove ações que atendam às necessidades dos profissionais, produzam saberes, fomentem a discussão sobre a prática pedagógica e provoquem um pensar consciente visando à transformação da prática. Espaços que se constituem em um processo contínuo de fazer e refazer-se” (SANTOS, 2021: p. 29).

A oferta de formação continuada em Santos segue as diretrizes acima e se operacionaliza de diferentes formas. Uma delas é a formação centrada na escola, prevista na Lei Complementar nº 752, de 30 de março de 2012, que dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Profissionais do Magistério Público Municipal de Santos. Nesse formato, estão previstas horas de trabalho voltadas à

atuação com a equipe escolar em grupos de formação permanente e reuniões pedagógicas, na construção, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade de ensino, no aperfeiçoamento profissional e nas atividades de interesse da unidade de ensino e da Secretaria de Educação. (SANTOS, 2021)

O Projeto Alfabetização Bilingue e Inclusiva se vinculou a esse formato, contribuindo com as UMEs nos “processos integrados e sistemáticos de fomento ao estudo e à reflexão a partir de um modelo colaborativo que corresponsabiliza a todos pela própria formação e possibilite o desenvolvimento profissional no lócus da prática” (SANTOS, 2021: p. 28).

No que diz respeito à formação continuada em educação inclusiva, esses marcos podem ser compreendidos e concretizados a partir de várias perspectivas. Considerando que a educação inclusiva é um



paradigma recente, cujas diferentes interpretações estão em estado permanente de tensionamento e construção, a formação continuada nesse campo espelha essa lógica.

Em muitas situações, temos presenciado formações continuadas em educação inclusiva em que o conhecimento é reduzido a informações, práticas repetitivas e dogmáticas, vinculadas ainda ao modelo de escolas especiais, que foi muito competente em reduzir estudantes a categorias, diagnósticos, rótulos, exercícios de treinamento e repetição e aplicação de métodos, em uma perspectiva biomédica. A partir da lógica da escola especial segregadora, algumas iniciativas de formação continuada insistem em classificar os sujeitos por graus de deficiência, valendo-se de testes e avaliações que pouco contribuem com a reflexão acerca da prática educacional e pedagógica, como preconizado pelo marco legal citado anteriormente. Nesse sentido, Angelucci problematiza:

Fica cada vez mais contundente a submissão da Educação aos saberes do campo da Saúde, posto que a condição desses sujeitos é marcada por um discurso que, apesar de não se constituir na Educação e não dizer respeito a processos [de] ensino-aprendizagem, define sua trajetória escolar e pretende reger, inclusive, suas relações com outros humanos e com a cultura. **No limite, o que acompanhamos diariamente é a procura de educadores(as) por cursos que instruem sobre determinados aspectos das Ciências da Saúde, que foquem as diferentes patologias de desenvolvimento, como se o**



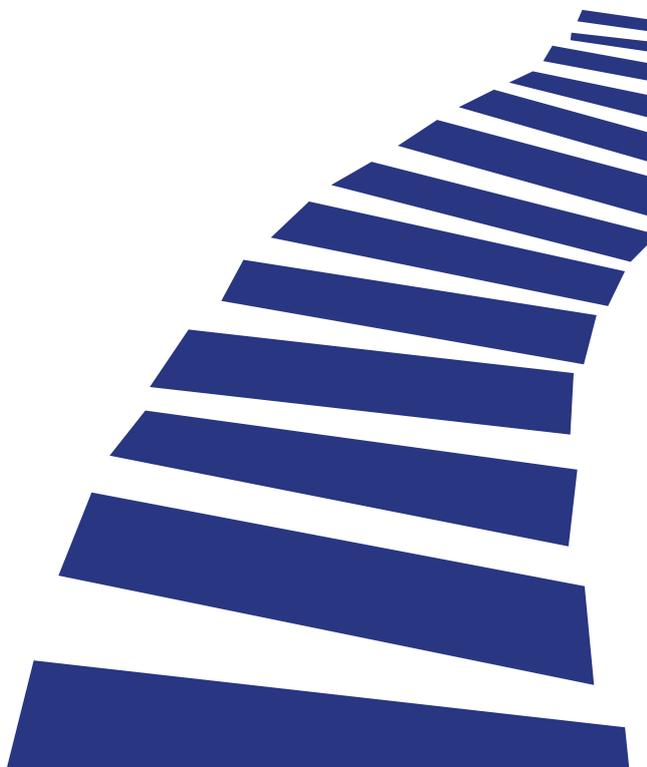
domínio das condições patológicas fosse condição *sine qua non* para que um projeto educacional possa se estabelecer.

(ANGELUCCI, 2015: p. 9. Grifo nosso).

Em contraposição a esta perspectiva, o processo de formação continuada em educação inclusiva que apresentamos neste projeto foge da lógica prescritiva e está interessado nos encontros e no inusitado que se presentifica quando as diferenças são explicitadas.

Nesse sentido, grandes educadores que são referência no campo da Pedagogia já faziam, nos séculos passados, uma defesa da inclusão e da potencialidade para todas as pessoas aprenderem. Lev Vygotsky e Maria Montessori são dois exemplos de pensadores da Educação que dedicaram tempo à observação e ao trabalho junto a estudantes com deficiência para criar princípios e estratégias pedagógicas que possibilitassem a educação para todos.

Portanto, trata-se de uma formação continuada que está atenta à *boniteza e à decência de estar no mundo, com o mundo e com os outros* e que contribui para a transformação de ambientes escolares em espaços mais acolhedores, hospitaleiros, democráticos e igualitários. Os registros poéticos que apresentaremos posteriormente materializam os princípios adotados nessa compreensão.



7.



A defesa de

uma escola comum

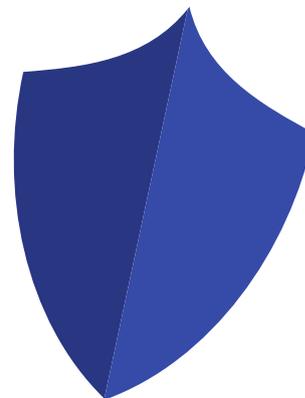
para todos

“

Toda pessoa, pelo mero fato de existir, tem direito a conhecer e saber o que a mente humana produziu. Nem pessoa, nem instituição poderá impedir este direito, pois sendo o conhecimento bem comum, este será universal e inalienável.”

— La carta de los comunes para el cuidado y disfrute de lo que de todos es, 2011

7. A DEFESA DE UMA ESCOLA COMUM PARA TODOS



Como premissa fundamental do projeto e da atuação das organizações envolvidas nesta publicação, está a noção da escola como um bem público e comum. Ao afirmá-la como bem público e comum, queremos dizer que a escola é um espaço público de todos, precisa ser construída com todos e deve estar disponível para todos.

Ao falar em disponibilidade, queremos explicitar que a escola deve estar em um exercício permanente de reflexão sobre seus tempos, espaços, materialidades, procedimentos, línguas e linguagens para que seja possível acolher e oportunizar aprendizagens significativas a todas as pessoas que ali convivem.

Sobre isso, o livro “O público e o comum: experiências em acessibilidade cultural” traz reflexões que contribuem para o entendimento dessa concepção:

O que diremos, talvez de um modo demasiado veemente: somente um mundo para todo o mundo merece o nome de mundo e apela a outro mundo. Somente uma escola para todos, para todos em geral e para ninguém em particular, para qualquer um, merece o nome de escola e invoca outra escola. (LARROSA in MAUCH, 2017: p. 15.).



Em outras palavras, a escola é um espaço que acolhe todas as pessoas. Se direcionamos nosso olhar para a escola pública, com todas as suas vicissitudes, desafios e contradições, encontramos um espaço plural e heterogêneo, onde as diferenças se explicitam e as subjetividades se constituem e se fortalecem, na convivência em um espaço coletivo.

É nesse espaço e tempo que milhares de histórias, sonhos, frustrações, línguas, cores, modos de ensinar, movimentar-se, falar, aprender, brincar, relacionar-se e habitar o mundo criam um mosaico que descortina a possibilidade do encontro, da acolhida e da hospitalidade. Assim sendo, partimos da assunção de que a escola deve ser elogiada, cuidada e honrada para que sua essência democrática, que conjuga igualdade e diferença, seja cada vez mais fortalecida.



8.



Contexto atual

da formação em

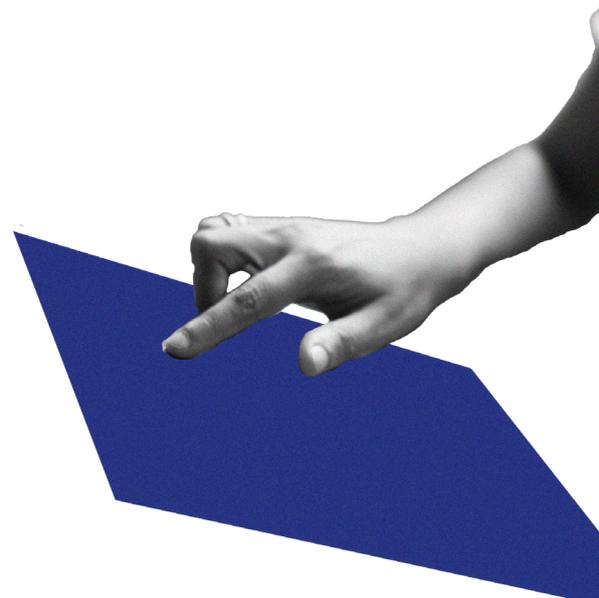
educação inclusiva

8. CONTEXTO ATUAL DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O movimento provocado pelas discussões em torno da inclusão na educação não apenas influenciou a formulação e implementação de políticas públicas como também exigiu transformações estruturais no sistema educacional. A garantia da escola para todo e qualquer estudante tem demandado transformações radicais e uma série de ações articuladas, do ponto de vista da gestão, dos fazeres pedagógicos, da relação com os tempos, os espaços e as materialidades da escola, do vínculo com o território e com as famílias, entre outros aspectos cujo prazo de maturação é longo, isto é, não mudam de uma hora para outra. Como já foi dito anteriormente, essas interpelações promovem o desafio de como pensar uma educação que reconheça e valorize as diferenças e faça valer os direitos de crianças e adolescentes.

É inegável o avanço que as políticas de educação inclusiva promoveram nas diferentes redes de ensino. Isso é comprovado no salto de matrículas de estudantes com deficiência, TEA/TGD e altas habilidades/superdotação em escolas e classes comuns desde 2008 até os dias atuais e nas diferentes diretrizes, resoluções e programas criados para a efetivação dos compromissos firmados na PNEPEI e na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.

Entendemos que esse caminho está sendo trilhado e, como toda mudança paradigmática, encontra resistências e habita um campo de disputas. Não se trata de um processo linear e envolve retrocessos no caminho. Um exemplo emblemático disso



foi a publicação do Decreto Federal nº 10.502/2020, que estabeleceu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, revogado em janeiro de 2023, como mencionado anteriormente.

Se a educação inclusiva demanda mudança em todos os aspectos, a formação continuada é um deles. É preciso que as metodologias e os conteúdos sejam radicalmente revistos, partindo-se do pressuposto de que todo e qualquer sujeito tem o direito e a potencialidade de acessar e construir conhecimentos e que é responsabilidade da instituição pensar estratégias para favorecer isso e romper barreiras que os estudantes possam vir a enfrentar.

Nesse sentido, cabe mencionar a PNEEPEI, que

tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; **formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão**; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008).

No entanto, promover ações formativas por si só não garante mudança nas práticas pedagógicas que acolham todos os estudantes. Tanto é verdade que, passada mais de uma década da PNEEPEI, a temática da educação inclusiva ainda é uma das grandes demandas formativas de educadores, conforme trazido por Mafra *et al.*:

Agora, ainda que não se questione mais de forma contundente a presença das pessoas com deficiência, o público formado por professores de sala de aula comum continua a se sentir inseguro, no que tange a inclusão, a instrumentalização do seu fazer pedagógico e continua a procura de indicação por formações específicas. Percebemos que há uma certa avidez, em parte dos professores, por contemplar a todos, mas que a formação inicial tornou-se muito frágil e esperam, então, que a da formação continuada possa preencher essas lacunas. (MAFRA *et al.*, p.86).

Sendo assim, é fundamental refletir sobre as formações em educação inclusiva a partir de uma perspectiva qualitativa: de que formação estamos falando? A partir de que concepções de escola, estudante, educador, deficiência, práticas pedagógicas e de currículo essas formações estão sendo pautadas?

Em outras palavras, se por um lado a ampliação da oferta e do acesso à formação continuada em educação inclusiva é uma conquista, por outro, é preciso assumir que não basta garantir uma formação sem que sejam explicitados os princípios que a norteiam e as metodologias que utilizam. Por exemplo, formações que se apoiam na lógica do modelo educacional segregado, com perspectivas psicométricas, comportamentais ou biomédicas, pouco contribuem para a mudança paradigmática de que falamos.

Como já mencionado, é necessário garantir formações continuadas em educação inclusiva em que o estudante seja enxergado em sua inteireza, considerando seus saberes, potencialidades, formas de aprender e as barreiras (físicas, comunicacionais e atitudinais) que impedem seu acesso e aprendizagens.



9.



A metodologia do

projeto: formação e

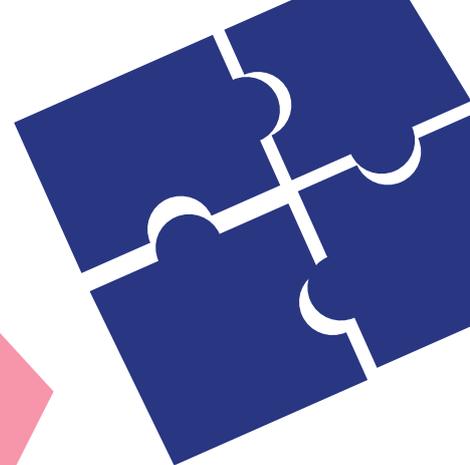
acompanhamento

“

Nada aprendemos com aquele que nos diz: ‘faça como eu’. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem: ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo.”

— Gilles Deleuze

9. A METODOLOGIA DO PROJETO: FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO



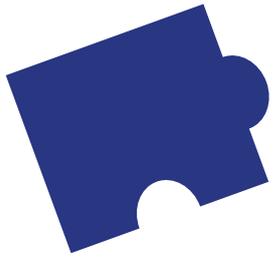
Por muito tempo, as sociedades compreenderam (e ainda compreendem) as pessoas com deficiência como “eternas crianças”: pressupõe-se que não são capazes e, por isso, tomam decisões sobre o que é bom para elas, sobre o que conseguem fazer ou não e se estão ou não autorizadas a fazer. Tudo isso sem perguntar, sem conversar, sem criar um espaço e tempo para que possam se colocar, refletir e se desenvolver. Ora, se atualmente, e cada vez mais, não reproduzimos e rejeitamos essa lógica com as crianças – porque as entendemos como sujeitos de direitos e isso inclui o direito de serem escutadas, por que, em algumas situações, ainda nos relacionamos dessa forma com pessoas com deficiência, seja qual for a idade?

Dar espaço para a expressão do outro é fundamental para compreender conhecimentos prévios, estilos de aprendizagem, interesses, formas de se relacionar. É através desse espaço que reconhecemos com quem estamos trabalhando e, com isso, podemos planejar estratégias de ações pedagógicas que tratem sobre o porquê, o quê e o como da aprendizagem. Dessa forma, trabalhamos com ênfase na promoção de

meios de representação, de expressão e de envolvimento para todos.

Da mesma maneira, quando não damos espaço ao diálogo em processos de formação continuada de educadores, ficamos apenas



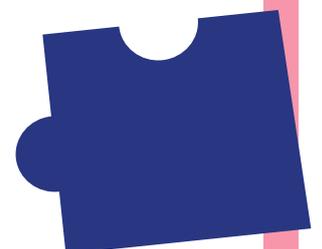


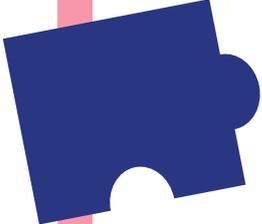
determinando procedimentos que não correspondem à diversidade de experiências e desafios vividos. Dizemos como eles devem fazer, como devem ensinar, como devem agir. Enfim, muitos *comos*.

Nossa tentativa neste projeto foi mudar o *como* para o *com*. vamos pensar juntos, fazer juntos. Estamos aqui com vocês para compartilhar, criar, conversar, inventar, errar, parar, silenciar, refletir, titubear...

A formação continuada em educação inclusiva em que acreditamos é a mesma que as práticas pedagógicas inclusivas possibilitam a estudantes com deficiência, TEA/TGD e altas habilidades/superdotação. Ela aposta na potência dos sujeitos, valoriza seus saberes e fazeres, acolhe suas incertezas, medos e resistências, disponibiliza tempo, amplia repertórios, subverte espaços e materialidades, possibilita diferentes formas de fazer. O processo de formação continuada de professores em que apostamos está vinculado a um exercício de pensamento, de estudo, de colocar e fazer perguntas, de encontro.

Essa perspectiva nos convoca a sair da lógica prescritiva de que falamos inicialmente, na qual a formação traz informações instrumentais e de aplicabilidade – como se os educadores, a escola, a sala de aula, os grupos e os estudantes fossem homogêneos – e se desvincula dos encontros, do inusitado, das demandas e das características de cada contexto. Muitas vezes, nos é vendido que a partir dessas formações, os professores estariam preparados e teriam as competências necessárias para assumir uma sala de aula inclusiva. O contrário, portanto, também está posto: sem tais formações “específicas e especializadas”, não seria possível trabalhar com estudantes com deficiência, TEA/TGD ou altas habilidades. Mas não é sobre a especificidade do diagnóstico para determinação da ação pedagógica que se trata, senão da apreensão das barreiras vivenciadas para a criação de estratégias educacionais que favoreçam a participação e a aprendizagem.





A formação que realizamos foi atravessada por processos de (trans)formação e experimentação, de aprender, mas também de (des)aprender as cartilhas, as regras, as normas, os protocolos, subvertendo os tempos, os espaços e as materialidades em busca da invenção contínua – e por vezes muito difícil – do que é ser professor em uma escola que acolhe as diferenças. Nesse sentido, Dias nos inspira:

Uma formação inventiva se esforça para manter vivo um campo problemático. Intensifica forças para poder pensar e diferir do que está colocado como única forma de dizer e enunciar um campo. Distinta de uma teoria de ensinar, ela expressa um modo de trabalhar que exige a produção de estranhamento. (DIAS, 2015: p. 195).

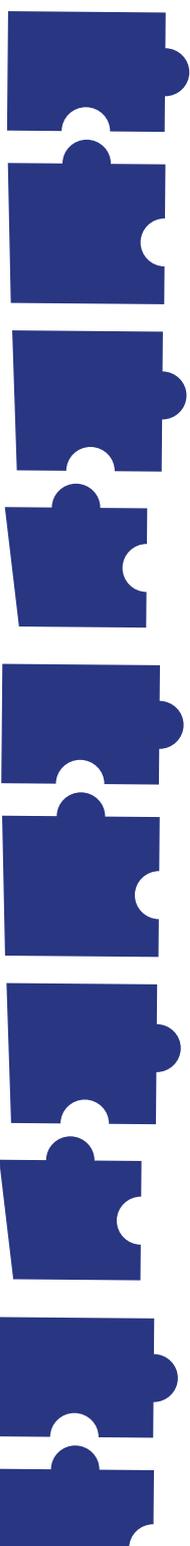
Assim, as ações do projeto envolveram estudo, experimentação e materialidade, traduzidos no plano de trabalho como ações de formação e acompanhamento pedagógico.

Este *fazer com* no acompanhamento pedagógico é uma das formas mais potentes e acolhedoras de transformar práticas pedagógicas: planejar junto e estar junto na sala de aula, entendendo que este é o lugar por excelência onde as pautas formativas podem ecoar, podem se encontrar e se misturar com a realidade.

A escolha da palavra “acompanhamento” também nos agrada. O que propomos foge da supervisão, da inspeção, da observação distanciada. É o estar junto, fazer junto, responsabilizar-se junto pelo processo educacional. Nesse sentido, a palavra acompanhamento explicita melhor o que desejamos, isso porque a etimologia da palavra acompanhar vem do latim *companio*, de *cum panis*, que significa companhia e ‘aquele com quem se repartia o pão’ (*cum* = com; *panis* = pão).

Já o Dicionário Aurélio traz algumas acepções a respeito do verbo acompanhar:

- fazer companhia a;
- ir de companhia com;
- seguir a mesma direção (com outro);
- fazer uma coisa acessória simultaneamente com a principal; juntar;
- ter o mesmo sentimento de outrem;
- sustentar o canto, a recitação ou a harmonia com sons de instrumento;
- andar de companhia;
- tocar música adequada ao que se canta.



Tanto a etimologia da palavra quanto os significados que aparecem no dicionário têm sentidos próximos da nossa proposta para o acompanhamento nas escolas. É importante reconhecer que as formadoras também são educadoras e, como tal, a proposta do acompanhamento supõe também estar junto. Muitas vezes, nós professores nos sentimos solitários, com dificuldade de pedir ajuda, de tornar público nosso trabalho, de comunizar nossas alegrias e estratégias, de assumir nossas escolhas, de saber por que fazemos o que fazemos e tantos outros sentimentos, significados e palavras que fazem parte do ofício que escolhemos.

A opção por aliar o acompanhamento à formação continuada reafirma nosso compromisso de estar junto, de fazer e experimentar juntos outros caminhos e possibilidades. O processo de acompanhamento segue uma premissa: os professores optam **se** querem a aproximação, **como** será essa aproximação e **quando** acontecerá o acompanhamento. A partir dessa escolha, podemos encontrar o tom e escolher a sinfonia que nos ajude a *sustentar o canto, a recitação ou a harmonia com sons de instrumento; que nos auxilie a ter o mesmo sentimento de outrem*, conforme apontado no dicionário.

10.



O Projeto Alfabetização

Bilíngue e Inclusiva

no município de Santos

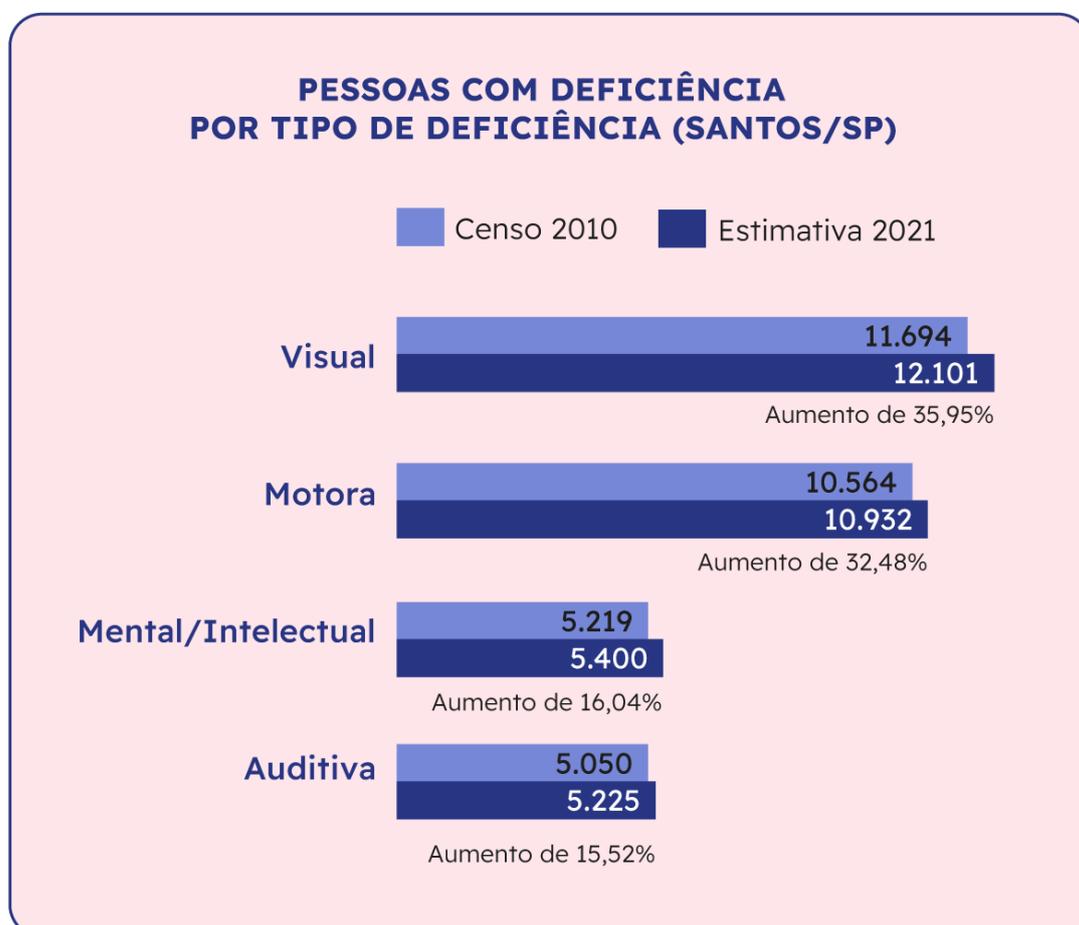
10. O PROJETO ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE E INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE SANTOS

Breve contexto da rede municipal de Santos

A cidade de Santos possui, de acordo com a estimativa populacional do IBGE para 2021, 433.991 habitantes. Destes, estima-se que 33.658 (7,8% do total) são pessoas com deficiência (SEDPCD/FIPE, 2021).

Em relação ao tipo de deficiência, prevalece a visual, representando 35% da população com deficiência do município, seguida da motora ou física (32%). A deficiência auditiva e surdez representa 15% desse público. O gráfico a seguir apresenta esses dados:

GRÁFICO 1 - Pessoas com deficiência conforme tipo de deficiência (SANTOS/SP)



Fonte: Base de dados dos Direitos das Pessoas com Deficiência – SEDPCD/FIPE, 2021.

A rede municipal de ensino de Santos, de acordo com o Censo Escolar do ano de 2020, conta com 84 escolas, sendo que 77 possuem alunos com algum tipo de deficiência, TEA/TGD, altas habilidades/superdotação matriculados no ensino regular. Quanto ao número de matrículas, dos 28.705 alunos matriculados no ensino regular da rede municipal, 1.118 (3,9%) possuem algum tipo de deficiência. A tabela a seguir apresenta o número de alunos na rede municipal de Santos por tipo de deficiência.

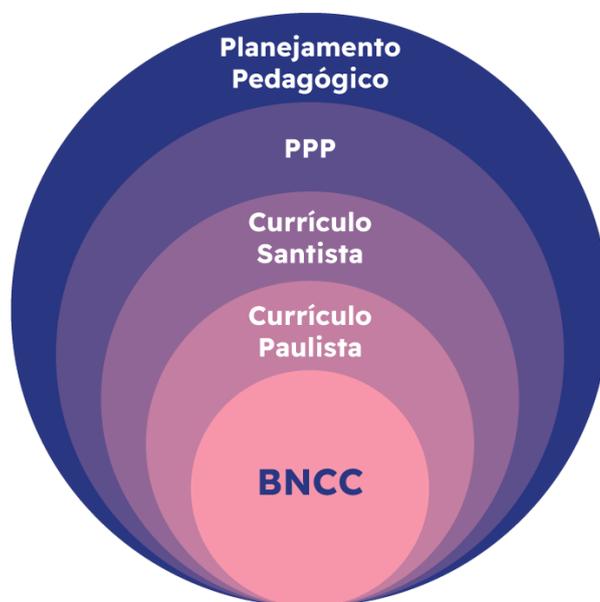
TABELA 1: Número de matrículas por tipo de deficiência – rede municipal de Santos

**NÚMERO DE MATRÍCULAS POR TIPO DE DEFICIÊNCIA
(REDE MUNICIPAL DE SANTOS)**

TIPO DE DEFICIÊNCIA	ALUNOS	
Baixa visão	17	2%
Cegueira	2	0%
Deficiência Auditiva	20	2%
Deficiência física	142	13%
Deficiência intelectual	374	33%
Surdez	25	2%
Surdocegueira	0	0%
Deficiência múltipla	28	3%
Autismo	593	53%
Superdotação	3	0%
Total de alunos	1.118	

Fonte: Censo Escolar 2020 - INEP/MEC.

O Currículo Santista, documento norteador das políticas educacionais no município, tem a BNCC como referência, sendo parte de um encadeamento lógico que se concretiza no planejamento pedagógico das UMEs.



Fonte: Currículo Santista 2021.

No que diz respeito à educação inclusiva, o Currículo Santista preconiza:

[...] temos a responsabilidade de construir um currículo inclusivo que garanta o acesso e o direito de todos, por meio de uma educação humanitária, nos aspectos culturais, sociais e pedagógicos, valorizando a diversidade, e partindo da concepção [de] que todo ser humano interage numa relação de interdependência com o outro. (SANTOS, 2021: p. 18).

O documento também incorpora, entre os marcos legais que sustentam o currículo municipal, a Lei Municipal nº 3653/2019, que dispõe sobre a inclusão de Libras como componente na Matriz Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e o Decreto Municipal nº 9161/2020, que a regulamenta.

Trata-se de um avanço significativo na política pública educacional do município em relação à educação bilíngue inclusiva, uma vez que, como

mencionado anteriormente, a presença, utilização e valorização da Libras por toda a comunidade escolar é fundamental para a equiparação de oportunidades de acesso ao currículo e interações. O documento explicita:

O ensino da Libras para todas as etapas do ensino na rede municipal busca sanar as necessidades comunicativas da comunidade surda em sua interação, trazendo acessibilidade, pois ao proporcionar a possibilidade de a sociedade tornar-se bilíngue, aumenta a probabilidade de a surdez ser vista não como uma deficiência, e sim como uma cultura singular. (Santos, 2021: p. 21).

Nesse sentido, a implementação do Currículo Santista e da Lei Municipal que incorpora a Libras nesse currículo certamente trará aprendizados fundamentais para o fortalecimento do direito à educação inclusiva, uma vez que a rede municipal de ensino se compromete com uma perspectiva bilíngue para toda a comunidade escolar. Trata-se de um processo complexo e de longo prazo, que envolve romper com paradigmas e lógicas capacitistas rumo à construção de uma sociedade intercultural.

Breve caracterização das UMEs envolvidas

Foram selecionadas, para a implementação do projeto, duas escolas da rede municipal de Santos: UME Pedro II e UME Vinte e Oito de Fevereiro. Ambas as unidades, que oferecem os anos iniciais e finais do ensino fundamental, possuem um grande número de matrículas, de acordo com o Censo Escolar de 2020 (INEP/MEC): a UME Vinte e Oito de Fevereiro é a segunda com maior número de alunos na rede, somando 978 matrículas; a UME Pedro II é a quinta nesse quesito, com 816 estudantes matriculados.

Da mesma forma, o número e o percentual de alunos com deficiência são expressivos, fazendo com que essas sejam as unidades com o maior número de alunos com deficiência na rede municipal de Santos. A UME Pedro II possui 46 alunos com deficiência matriculados, e a UME Vinte e Oito de Fevereiro possui 45 matrículas, o que representa, respectivamente, 5,6% e 4,6% do total de alunos matriculados. Ao se comparar com as médias

das redes públicas do Estado de São Paulo e do município de Santos, estes percentuais se mostram ainda mais expressivos, já que no estado a média de alunos com deficiência matriculados é de 2,6% por escola, e no município é de 3,9% em relação ao total de alunos de cada escola.

As duas UMEs em questão são as que possuem maior número de alunos com deficiência auditiva e surdez, totalizando 19 matrículas. Além disso, vale ressaltar o alto número de alunos com autismo e deficiência intelectual em ambas as escolas, somando 41 e 30 alunos, respectivamente, conforme a tabela a seguir:

TABELA 2: Número de alunos com deficiência por tipo de deficiência, TEA/TGD, altas habilidades/superdotação – UME Pedro II e UME Vinte e Oito de Fevereiro

NÚMERO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA POR TIPO DE DEFICIÊNCIA, TEA/TGD, ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (UME PEDRO II E UME VINTE E OITO DE FEVEREIRO)

TIPO DE DEFICIÊNCIA	UME Pedro II		UME Vinte e Oito de Fevereiro	
	Nº	%	Nº	%
Baixa visão	2	4%	0	0%
Cegueira	0	0%	0	0%
Deficiência Auditiva	4	9%	3	7%
Deficiência física	4	9%	4	9%
Deficiência intelectual	16	35%	14	31%
Surdez	7	15%	5	11%
Surdocegueira	0	0%	0	0%
Deficiência múltipla	4	9%	2	4%
Autismo	19	41%	22	49%
Superdotação	0	0%	0	0%
Total de alunos	46		45	

O Censo Escolar de 2020 (INEP/MEC) apresenta alguns dados sobre a formação continuada (com mínimo de 80 horas) dos 130 professores das escolas em questão. Podemos observar na tabela abaixo que apenas 34 educadores das duas UMEs possuem formações continuadas com essa carga horária. Em relação à formação continuada “específica para educação especial”, em 2020 havia três docentes lotados na UME Pedro II com essa formação, e quatro educadores lotados na UME Vinte e Oito de Fevereiro.

TABELA 3: Número de docentes por tipo de formação continuada

NÚMERO DE DOCENTES POR TIPO DE FORMAÇÃO CONTINUADA		
Formação continuada com mínimo de 80 horas	UME Pedro II	UME Vinte e Oito de Fevereiro
Específico para creche (0 a 3 anos)	2	2
Específico para pré-escola (4 e 5 anos)	2	3
Específico para anos iniciais do ensino fundamental	7	6
Específico para anos finais do ensino fundamental	1	0
Específico para ensino médio	3	0
Específico para educação de jovens e adultos	1	0
Específico para educação especial	3	4
Específico para educação indígena	0	0
Educação do campo	0	2
Educação ambiental	0	0
Educação em direitos humanos	0	0

Gênero e diversidade sexual	0	0
Direitos de criança e adolescente	0	0
Educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana	0	0
Gestão escolar	0	0
Total de professores	55	75

Fonte: Censo Escolar 2020 - INEP/MEC.

A concretização do projeto nas escolas envolvidas

Para cada UME envolvida, foram oferecidas 40 horas de formação continuada, sendo proposta inicialmente a realização de 20 horas de formação em Hora Atividade⁷ e 20 horas de acompanhamento pedagógico. Nos encontros de formação, foram trazidos para discussão os seguintes tópicos:

- **princípios, marcos legais e conceituais da educação inclusiva;**
- **recursos de acessibilidade como direito e estratégia didáticopedagógica diversificada para todos os estudantes, e não como adaptação;**
- **planejamento de práticas pedagógicas inclusivas;**
- **bilinguismo, cultura surda, pedagogia visual e a importância da Libras em contextos inclusivos;**
- **contribuições das diferentes linguagens artísticas ao fazer pedagógico e ao cotidiano escolar inclusivo.**

A equipe formadora foi desenhando, em colaboração com cada UME, o seu percurso formativo, a partir da estrutura, equipe, organização dos tempos e espaços formativos, demandas, disponibilidade, entre outros aspectos. Assim, foram trilhados dois caminhos distintos, esquematizados a seguir:

TABELA 4: Profissionais formados

UME PEDRO II

A equipe gestora da UME considerou relevante alocar as horas de formação na Parada Pedagógica, encontro formativo trimestral que suspende as aulas e que possibilita a presença de todos os educadores em um único período. Dois encontros formativos do projeto foram realizados nesse formato.

As demais atividades formativas aconteceram em dois turnos da Hora Atividade (HA) da UME.

Em relação ao acompanhamento pedagógico, foram realizadas atividades junto a 5 turmas de ensino fundamental I e II e com diferentes composições de educadores (um professor de história, uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), um professor de inglês, um professor de educação física e três professoras regentes, além dos intérpretes de Libras da UME).

Nesta UME, houve uma articulação maior com a equipe gestora, o que possibilitou um trabalho mais amplo no que diz respeito à organização escolar: a equipe do projeto participou da Parada Pedagógica, dos HAs, de reuniões entre orientação pedagógica e estudantes e do apoio e planejamento de ações formativas junto ao corpo docente.

Total de profissionais envolvidos: 60

TABELA 5: Profissionais formados

UME VINTE E OITO DE FEVEREIRO

A formação foi realizada em um turno de Hora Atividade (HA) e em uma Parada Pedagógica.

Nesta UME, o trabalho foi iniciado com um encontro de sensibilização junto a duas turmas de ensino fundamental II e educadores.

As ações de acompanhamento tiveram uma característica intensiva, a partir da manifestação de interesse de uma educadora de ensino religioso. As ações de acompanhamento foram realizadas em oito turmas de ensino fundamental II, trazendo o diálogo entre o currículo da disciplina e as proposições pedagógicas bilíngues, acessíveis e inclusivas.

Os intérpretes de Libras da UME estiveram envolvidos em todas as atividades.

Nesta UME, o trabalho se materializou por meio de diferentes ações junto à educadora para além do acompanhamento pedagógico: envolveu planejamento conjunto de aulas, compartilhamento e desenvolvimento de materiais pedagógicos bilíngues, acessíveis e inclusivos.

Total de profissionais envolvidos: 15

Como pôde ser observado, em cada UME as ações formativas se desenvolveram de formas diferentes, o que foi visto positivamente pela equipe do projeto, já que as UMEs tiveram a liberdade de se organizar de maneira que a formação continuada oferecida fizesse sentido para seus contextos. Esse desdobramento prático está intrinsecamente alinhado com as premissas trabalhadas no projeto: diversificação e ampliação de possibilidades, respeito às distintas formas de fazer, escuta e acolhimento de todas as pessoas envolvidas e suas demandas.



11.



**Modos de fazer da
formação continuada:
registros poéticos**

“

**Tenho o privilégio
de não saber tudo.
E isso explica o resto.”**

— Manoel de Barros

11. MODOS DE FAZER DA FORMAÇÃO CONTINUADA: REGISTROS POÉTICOS

A partir de agora, serão compartilhadas algumas cenas vividas nos processos de formação e acompanhamento do projeto, em diálogo com as premissas e os conceitos discutidos nos capítulos anteriores e que são norteadores da iniciativa. Entendemos as três seções deste capítulo a seguir como caminhos complementares para a concretização dos aspectos da formação continuada de professores nos cotidianos escolares. Em outras palavras, os textos a seguir refletem as experiências e os estudos da Mais Diferenças, em diferentes contextos e marcos temporais, e sua combinação na implementação do Projeto Alfabetização Bilingue e Inclusiva. Esperamos que as cenas sejam lampejos poéticos e que consigam apresentar, de forma incompleta mas ainda assim potente, os desdobramentos da iniciativa no encontro com as realidades das UMEs envolvidas. Tais cenas, singelas e efêmeras, nos alimentam e dão fôlego para continuar acreditando no ofício de educador.

Experimentação como espaço para o imprevisível

A cena que se segue narra um dos encontros em que a experimentação se fez presente já no momento formativo, isto é, os professores têm a possibilidade de vivenciar uma prática pedagógica inclusiva antes de colocá-la em ação com sua sala. Essa metodologia incentiva a autoria e o protagonismo, pois convoca a participação efetiva dos docentes, em sua inteireza, refletindo e problematizando por meio do fazer.



CENA:

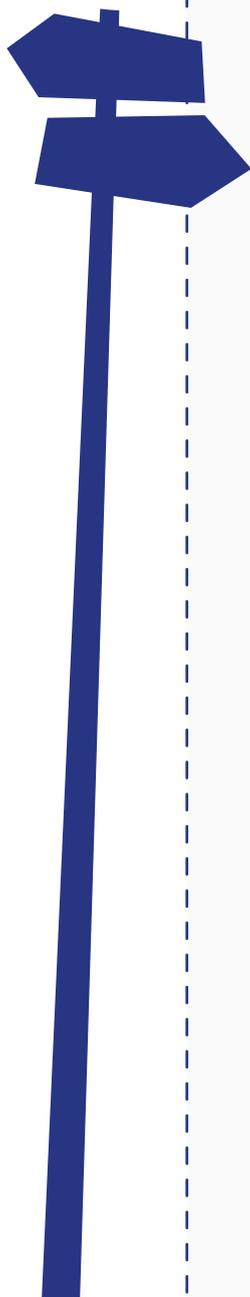
HOJE É DIA DE BONECA RITXÒKÒ!

Durante a formação da UME Pedro II, que aconteceu em uma Parada Pedagógica – dispositivo muito importante da escola que garante o tempo livre para que os professores possam estar juntos estudando, conversando, planejando e defendendo a escola e seu ofício –, as temáticas a serem abordadas foram os recursos de acessibilidade como estratégia pedagógica, como matéria de estudo para os professores, buscando sair da lógica instrumental e colocando-os em diálogo com conteúdos escolares que produzissem sentido para eles.

Nosso desejo era apresentar a audiodescrição como um dos recursos de acessibilidade fundamentais em salas de aula que tenham estudantes com deficiência visual, mas que também nos trazem infinitas possibilidades de pensar nos múltiplos letramentos, no letramento visual, na interdisciplinaridade, nas diferentes linguagens.

Além disso, queríamos disponibilizar para os professores algo que pudesse mobilizá-los, que os deslocasse de possíveis “zonas de conforto” e apresentasse temáticas com as quais eles não tinham tanta intimidade.

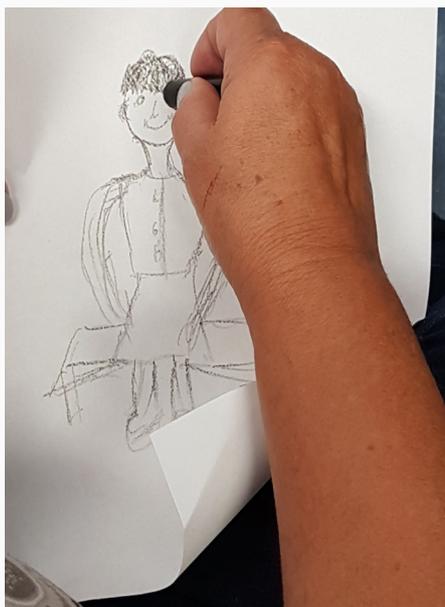
No processo de estudo e pesquisa, inerente ao nosso planejamento, optamos por trabalhar com conteúdos escolares que estavam presentes na 34ª Bienal de Artes de São Paulo – “Faz escuro, mas eu canto” – como disparadores da formação. Escolhemos o enunciado da Biblioteca Nacional, que tinha conteúdo acessível produzido.



Entendemos o planejamento como uma possibilidade criativa dos educadores. Por isso, ao planejar este encontro formativo, lemos, vimos vídeos, pesquisamos, conversamos, lembramos e criamos a proposição, começando com a descrição de uma boneca ritxòkò, parte do conteúdo do audioguia.

Após as conversas iniciais, distribuimos para cada professor uma folha de papel e um giz de cera preto. Disponibilizamos a descrição textual da boneca ritxòkò em um telão. Pedimos para que um professor lesse em voz alta. Conversamos um pouco sobre o texto. Nenhum professor sabia o que era ritxòkò. Não demos grandes explicações e pedimos que cada um deles representasse graficamente o texto.

Ao observar o grupo, percebemos aquele bochicho apaixonante de sala de aula – alguns pensando, outros desenhando muito tranquilamente, cochichos laterais, alguns com receio de começar, alguns espiando o trabalho do colega, alguns fazendo esboços, outros com o olhar pensativo... Bonecas foram aparecendo e, como podíamos esperar, absolutamente diversas.



Fotos de representações gráficas produzidas pelas educadoras a partir da descrição da boneca ritxòkò disponível no audioguia da 34ª Bienal de São Paulo.



Foto de uma lousa com representações gráficas produzidas pelas educadoras a partir da descrição da boneca ritxòkò disponível no audioguia da 34ª Bienal de São Paulo.

A cena apresentada nos faz pensar e provoca uma bela reflexão de como os processos, as leituras, as aprendizagens, mesmo que partindo de uma base comum, constroem-se de diferentes formas, considerando os interesses, repertórios, contextos e possibilidades de expressão. Esse simples exercício revela e reafirma a singularidade de cada sujeito e como é potente a escola como espaço público e coletivo que, ao acolher as diferenças dos sujeitos, também respeita as diferentes aprendizagens e formas de elaboração e construção de conhecimento.

E aí a pergunta que não quer calar: **Por que, muitas vezes, seguimos buscando uma escola homogênea, que procura normatizar corpos e subjetividades e maneiras de ensinar e aprender?**

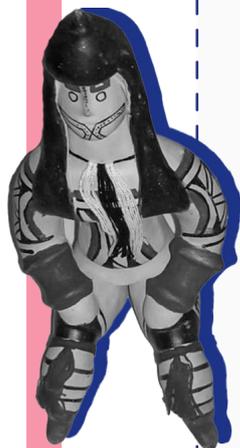
CONTINUAÇÃO DA CENA:

HOJE É DIA DE BONECA RITXÒKÒ!

Voltando à nossa cena escolar/formativa — somente após estas etapas colocamos a fotografia da escultura da boneca ritxòkò no telão —, surpresa total! Era muito diferente do que foi imaginado e criado, a partir do recurso do texto.

Para que continuássemos com a proposição de ampliação de repertório e possibilidades de experimentação de práticas pedagógicas inclusivas, acessíveis e diversificadas, escutamos o audioguia inclusivo. Nele, tínhamos uma contextualização de três obras do acervo do Museu Nacional, que incendiou: o meteorito de Santa Luzia, uma pedra ametista e a boneca ritxòkò. No áudio, escutávamos a voz da narradora, que apresentava elementos descritivos e reflexivos para pensar memória, história, ciência e arte. Com o áudio, a boneca ritxòkò, que sabiam que era uma escultura pequena em cerâmica, foi ganhando outros contornos e sentidos, pois ficam sabendo que foi produzida por um povo indígena na Ilha do Bananal... Também podiam-se escutar paisagens sonoras de fogo, incêndio e música incidental, que nos transportavam para outros mundos e cenários. Novamente, formas e gestos distintos de apreciação emergem olhos fechados, introspecção, olhos abertos e atentos acompanhando o texto, que disponibilizamos no telão.

Esta estupefação gerou uma conversa, que teve como início a constatação em relação ao grande desconhecimento sobre os povos originários, as diferentes etnias, culturas e expressões artísticas presentes no território brasileiro. Além disso, conversamos sobre como o conteúdo de uma exposição contemporânea, como a que foi trabalhada, traz elementos e uma lógica interdisciplinar, que pode inspirar para os fazeres



pedagógicos. Também conversamos sobre como a escola é um local potente para mostrar, apresentar e possibilitar que mundos falem e sejam escutados.

A cena remete a uma formação em educação inclusiva que conecta saberes e amplia repertórios de forma distinta daquilo que muitas vezes é esperado dela – a transmissão instrumental de informações sobre *adaptações e adequações curriculares*, as especificidades das deficiências e os recursos de acessibilidade como contribuições apenas para esse público.

É uma formação que se propõe, ao invés de engessar o pensamento, a ampliar, transgredir, ousar, provocar, ultrapassar fronteiras e, assim, conectar-se com a prática como algo que produza sentido para todos. Para concluir esse ponto, trazemos a discussão de Krenak, que acreditamos se relacionar com o que significa dar espaço para o imprevisível:

Há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo. Isso talvez tire um pouco da vaidade dessa humanidade que nós pensamos ser, além de diminuir a falta de reverência que temos o tempo todo com as outras companhias que fazem essa viagem cósmica com a gente. (KRENAK, 2019: p. 15).

Cabe nos perguntarmos:

- **Quando (e se) colocamos as pessoas com deficiências, TEA/TGD e altas habilidades nesse lugar de quem *nos conta histórias, nos ensina, com quem conversamos e nos interessamos genuinamente?***
- **Até que ponto apresentamos e disponibilizamos as tantas coisas interessantes do mundo às pessoas com deficiências, para que também possam desfrutar dessa *viagem cósmica*? Ou seguimos disponibilizando possibilidades restritas, migalhas e respingos desses mundos?**

Colocar em igualdade



A igualdade é fundamental e ausente, ela é atual e intempestiva, sempre dependendo da iniciativa de indivíduos e grupos que, contra o curso natural das coisas, assumem o risco de verificá-la, de inventar formas, individuais ou coletivas, de sua verificação.”

— Jacques Rancière

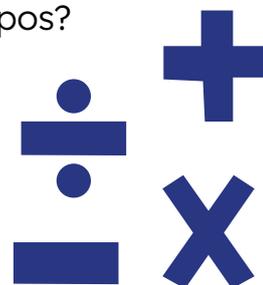
Entendemos a escola como um lugar de todas e todos os estudantes, onde suas vozes, seus saberes, seus corpos, suas experiências, seus modos de estar no mundo devem ser acolhidos e valorizados. Esse é um direito que precisa ser reconhecido, respeitado e amparado.

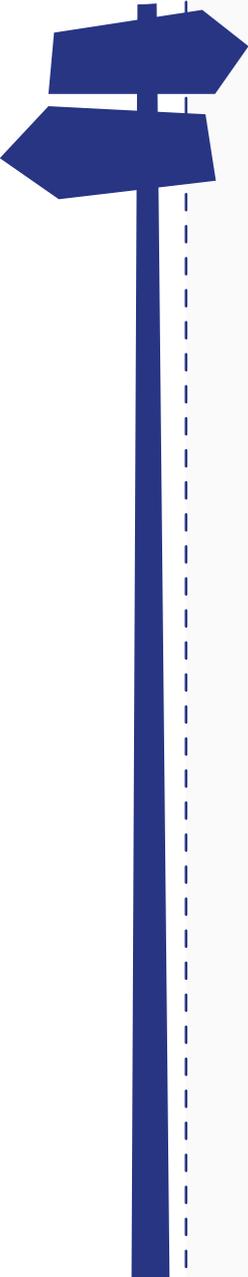
Olhar e reconhecer as diferenças possibilita compreender que alunos e alunas com e sem deficiência, TEA/TGD e altas habilidades/superdotação pensam, criam, encantam-se, sentem, aprendem de formas distintas, cada uma do seu jeito, no seu tempo.

O professor observador, atento, dedicado, que busca em outras linguagens maneiras de apresentar o mundo para os alunos não é aquele – como Rancière faz uma crítica em seu livro “O mestre ignorante” – professor explicador, que tem que explicar tudo, já que parte do pressuposto de que o outro não consegue ter a compreensão por si só e que existem pessoas sábias e ignorantes, capazes e incapazes, inteligentes e tolas.

No entanto, muitas vezes, estudantes com deficiência ainda convivem com esse estigma. Não raras vezes, essas pessoas são percebidas por aquilo que não sabem, não fazem, não conseguem, não mudam. Ou seja, são vistas como *ignorantes, incapazes e tolas*, como nos provoca o autor. O que nos interessa aqui é: Como podemos romper com tais estereótipos?

A partir desse questionamento, vamos narrar outra cena:





CENA:

UM PAR DE QUÊ?

Tudo começa em uma sala de aula do 8º ano, cuja intencionalidade planejada junto com a professora era iniciar um convite aos alunos, para que pudessem olhar para si de forma atenta, reflexiva, amorosa, partindo das seguintes observações: *Como me vejo? Como me coloco no mundo? Como estou reagindo diante do mundo, das situações?*

Lançamos esses questionamentos e trouxemos elementos para ajudá-los neste percurso. No decorrer destas proposições, o caminho que os estudantes fizeram foi muito interessante, pois, ao olharem para si, também foram experimentando e expressando seus desejos, suas angústias, seus medos, suas alegrias. A partir desses episódios evidenciados pelo grupo, foram surgindo afluentes no nosso planejamento, como a linguagem poética, por exemplo. Um dos escolhidos foi o poema de nome “Um par de coisas”, de Thiago Franco, com a seguinte provocação final:

“...E se houvesse um par de coisas que eu pudesse trazer para minha vida?

Que par seria esse?

Qual par você tem procurado?

Um par de quê?”

A partir das considerações trazidas nesse poema, convidamos os estudantes a se expressarem em um grande papel craft colocado no chão e nas mesas, escrevendo e/ou desenhando qual par eles têm procurado ou desejado. Seguindo as proposições sugeridas, os alunos também escreveram como gostariam de ser vistos pela sociedade.

FOTO 1

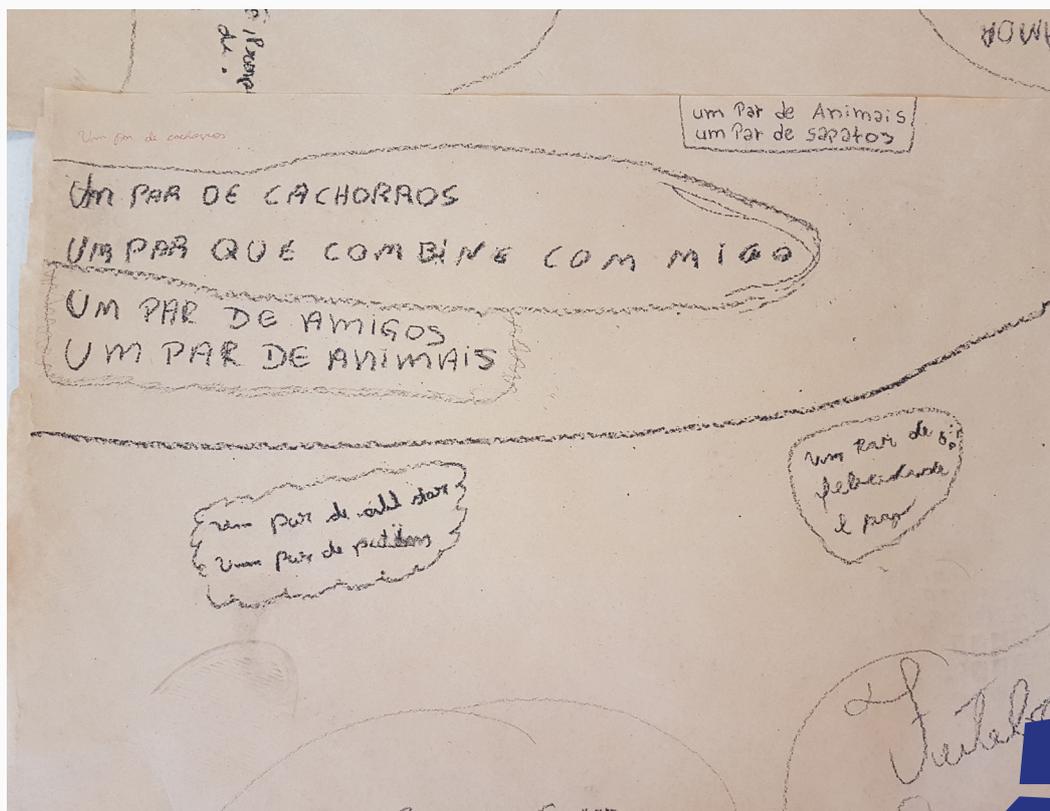


FOTO 2

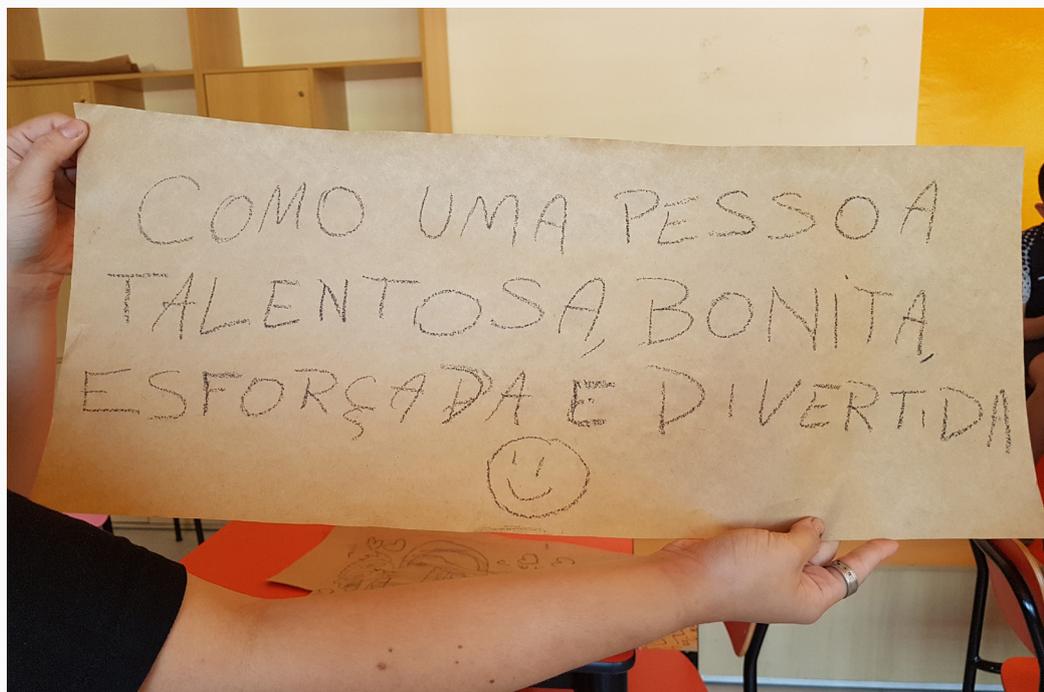


FOTO 5



As fotos acima ilustram a atividade descrita: as fotos 1, 2 e 3 são de frases escritas pelos alunos no papel craft dizendo que par de coisas eles procuram e como gostariam de ser vistos pela sociedade; a foto 4 mostra a imagem de um grande papel craft colocado no chão, onde três meninos e uma menina estão agachados escrevendo e, ao fundo, duas meninas em pé olhando o papel; a foto 5 mostra uma imagem de cima, com quatro meninas em uma mesa escrevendo no papel craft como gostariam de ser vistas pela sociedade.

Alunos e alunas dessa sala se envolveram com a atividade proposta e registraram seus desejos e expectativas.

Parece que essa proposição fez sentido, talvez pelo tema, pela maneira de abordar o assunto, pela reorganização do espaço e do material, pelo protagonismo, por estarmos fazendo com, e não para. Não viemos com algo pronto, definido; a construção foi surgindo ao longo dos encontros.

Porém, um dos alunos desse grupo, nessa primeira etapa do trabalho, recusou-se a participar, como mostra a foto abaixo:



FOTO 6



Na foto ao lado, um menino está sentado diante de uma mesa. Sua cabeça repousa em um de seus braços apoiado nessa mesa; na frente de seu rosto tem um giz de cera preto em pé. Seus olhos estão bem fechados, como uma recusa ao convite para participar da atividade.

Este é o J., ele faz parte da sala de aula que estamos descrevendo. Esta foto foi tirada no exato momento em que os demais estavam fazendo a atividade de escrita no papel craft. J. se recusou a fazer e não disse uma palavra. Durante o tempo de aula ficou nessa posição, com a cabeça apoiada na mesa.

O que J. estava querendo nos dizer? Quais eram seus anseios? Quais estratégias poderíamos utilizar para envolvê-lo?

Em uma escola para todos, essas perguntas acima precisam fazer parte da rotina, não podemos ficar em uma posição passiva e de repetição: “Ele é assim mesmo”. Todos os **nãos** que as pessoas com deficiência e TEA/TGD carregaram ao longo da história e carregam até hoje não cabem em uma escola que acolhe as diferenças. A escola, em seus preceitos formadores, tem o compromisso ético de mudar essa narrativa. Acreditar e apostar nas capacidades de todos os alunos é ter a certeza de que todos aprendem, de múltiplas formas. Para isso, o trabalho do educador exige presença, alteridade, criação e experimentação de proposições que reverberem e façam sentido.

CONTINUAÇÃO DA CENA:

UM PAR DE QUÊ?

Voltando ao nosso planejamento, a etapa seguinte deste trabalho era que os alunos, em duplas, pudessem fotografar um ao outro, utilizando a linguagem fotográfica como uma forma de expressar como cada um deseja ser visto e de se fazer presente no espaço escolar.

A ideia era possibilitar que a produção fotográfica ganhasse materialidade e fosse conhecida pela comunidade escolar. Assim, depois de uma negociação com a direção da escola, ficou acordado que os alunos fariam lambe-lambes com suas fotos, colando-os nas pilastras do pátio da escola, onde a circulação é intensa.

Para fazer as fotos⁸, foram usados celulares e uma máquina fotográfica profissional. E foi nesse momento que J. começou a participar. Ele saiu de um estado de desinteresse para um estado de atenção e envolvimento. A máquina fotográfica foi um instrumento de mediação entre ele e o mundo.

FOTO 7



FOTO 8



FOTO 9



Na foto 7, J. está em pé de frente para a câmera; ao seu lado, o professor Arthur, que delicadamente pendurou no pescoço de J. uma máquina fotográfica. J. está de cabeça baixa olhando para a máquina encostada na sua barriga. Na foto 8, J. está na mesma posição, com seus braços estendidos para baixo, porém, sua cabeça está erguida atrás da máquina fotográfica. Quem segura a máquina diante de seu rosto é Arthur; nesse momento, sem aparecer na

imagem, a professora Guacyara está à sua frente. Na foto 9, a professora Guacyara está sorrindo e segurando um celular de frente para a câmera de J.

Sentimos que naquele instante, J. se desloca de um lugar predeterminado para um lugar de possibilidades, a partir da busca, pelos educadores, de outras proposições para mobilizá-lo, sempre apostando na potência de cada sujeito e nas diferentes formas de participar que uma escola deve promover.

FOTO 10



As fotos acima mostram, respectivamente, J. sorrindo, correndo e sua imagem no lambe-lambe colado em uma pilastra do prédio escolar.

FOTO 11



FOTO 12



A criação coletiva do lambe-lambe possibilitou o envolvimento de todos os estudantes, cada um à sua maneira. Ao observar o desenvolvimento da produção, notamos que surgiram vários modos de se mostrar: mãos, rostos, mãos nos rostos, roupas, olhos, perfil, entre outros recortes e perspectivas. Isso é interessante para nos lembrar que estudantes com deficiência e TEA/TGD não são os únicos que se diferenciam, fazem diferente, fazem do seu jeito. Quando há espaço, tempo e possibilidade para expressão genuína, as diferenças se explicitam e são colocadas em igualdade, criando um mosaico diverso e singular do grupo, da escola e da comunidade.

O desdobramento dessa proposição dialoga com os conteúdos discutidos durante as ações formativas, no que diz respeito a dar tempo para que os estudantes possam se relacionar com as propostas, deixando-os livres para esta interação. Isso não significa dizer que, nos casos em que a proposição não reverbera como esperado, devemos deixar alguém de lado e continuar desenvolvendo a atividade com o restante da turma que está envolvido. Pelo contrário, nós educadores, nesse momento, aguçamos a nossa observação, buscando os elementos e novos caminhos que podem mobilizar e envolver de outras formas. Conforme preconiza o Currículo Santista: “Na verdade, a educação inclusiva, além de ser um direito inalienável, é uma resposta inteligente às demandas do mundo atual, uma vez que incentiva uma pedagogia não homogeneizadora e desenvolve competências interpessoais” (SANTOS, 2021: p. 18).



Produção de sentidos e ampliação de repertórios



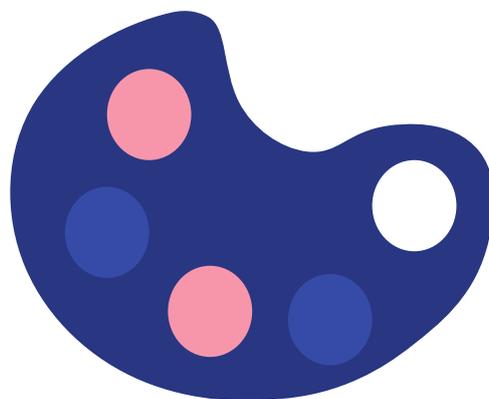
Contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida.”

— Paulo Freire

Para que tenhamos uma escola que acolha as diferenças e faça delas matéria de estudo escolar, é fundamental que nós, como educadores, tenhamos espaços para provocar nosso pensamento acerca de práticas pedagógicas inclusivas e do uso de Libras em uma perspectiva bilíngue, deslocando nossos fazeres dos lugares comuns e experimentando novas gramáticas na e da escola.

Portanto, é preciso nos perguntarmos: *O que faz sentido para nós, professores? O que nos mobiliza? Quanto tempo temos dedicado para ampliar os nossos repertórios? Que curadoria fazemos para desviar das lógicas prescritivas e homogeneizadoras em relação aos desafios de uma turma ou escola inclusiva?*

Em nossos processos de estudo e planejamento para o desenvolvimento de ações formativas e práticas pedagógicas inclusivas do projeto, temos nos colocado na aventura de estudar, pesquisar e experimentar a partir do diálogo entre as diferentes linguagens artísticas e a pedagogia. O que a fotografia, a dança, a literatura, o cinema, as artes



visuais, o teatro e a música podem nos ensinar para inventarmos e criarmos proposições que apostem na potência dos estudantes, na interdisciplinaridade do currículo, no encantamento com a descoberta, que façam sentido para todos os envolvidos?

Entremeados de estudos e leituras, temos criado espaços de compartilhamento e criação coletiva, onde cada um traz para o diálogo as suas ideias para as proposições de práticas pedagógicas inclusivas, atrelando outras materialidades, espaços e tempos que extrapolam os usuais.

Nesse exercício coletivo, também temos brincado muito, conversado, nos surpreendido, experimentado e inventado desde o processo de planejamento. Nesse sentido, reafirmamos que tais modos de fazer e pensar a formação têm relação direta com o planejamento. O planejamento é entendido aqui como um exercício de poesia. A etimologia da palavra poesia vem do grego *poíesis* e significa criação. Nos agrada muito pensar que planejar uma aula é um exercício de criação e uma das tarefas mais importantes do ofício de professor.

Muitas vezes, o planejamento tem sido burocratizado, entendido como uma prática maçante e relegada a segundo plano. No entanto, para construir uma escola que acolha todo e qualquer estudante, o planejamento poético, amoroso, criativo e disruptivo é fundamental. Resgatar e reivindicar sua importância é imprescindível, e uma das estratégias para isso é garantir tempo para que aconteça.

O planejamento, por mais que seja um processo e responsabilidade



individual do professor, também pode ser entremeadado e organizado coletivamente. Planejar, criar e fazer juntos talvez seja uma das ações mais revolucionárias e transformadoras que pode acontecer nas escolas. É na coletividade que brotam ideias, composições vão sendo tecidas, hipóteses vão sendo problematizadas. Assim, nossos repertórios vão sendo ampliados com os saberes dos outros e, então, produzimos sentidos e inventamos novas formas de ser professores. Além disso, a inclusão exige trabalho coletivo. É impossível fazer a inclusão de forma solitária. Talvez esse seja mais um dos dispositivos potentes que a educação inclusiva presenteia à escola e à sociedade.

Em relação aos estudantes, também é necessário nos indagarmos: Qual tem sido a nossa preocupação e nosso compromisso ético em construir uma escola que seja um espaço-tempo de produção de sentidos, de aprendizagens, de descobertas, de interações, de possibilidade de imaginar novos mundos, de escrever as nossas histórias, de entrar em contato com outras realidades e ter acesso equitativo ao conhecimento construído pela humanidade? Será que temos criado e disponibilizado práticas pedagógicas bilíngues e inclusivas que ampliem os repertórios de nossos estudantes?

A cena que relataremos a seguir parte do planejamento de uma prática pedagógica inclusiva e bilíngue onde a formadora, juntamente com a professora da sala de aula, ousou apresentar repertórios e linguagens pouco usuais em salas de aula, ainda mais considerando um jovem estudante com múltiplas deficiências. Percebiam





que ele se envolvia pouco com o que estava sendo proposto, permanecendo em uma lógica repetitiva de interesse em super-heróis. Por mais que os outros estudantes interagissem com o jovem e gostassem dessa temática, parecia que pouco se investia em oferecer conteúdos diversificados, que talvez pudessem gerar uma abertura, ampliar seu repertório e criar novos sentidos.

A partir desse cenário, as professoras planejaram trazer para uma aula um vídeo de dança contemporânea, que mesmo que tivesse a música – que poderia representar algo que não fizesse sentido para o estudante –, trazia muita visualidade e movimento, aspectos importantes da cultura surda. O estudante também tem deficiência física e uma corporeidade singular, muito presente na dança contemporânea. Além disso, no vídeo tinha uma entrevista com o coreógrafo, um homem negro que narrava o percurso de sua vida. Essa dimensão do material poderia também ecoar e mostrar outros mundos possíveis para adolescentes periféricos, muitos deles negros, que enfrentam o racismo estrutural cotidianamente.

Essa proposta pode parecer ousada e não gerar nenhum eco, mas como saber o que vai gerar se não experimentarmos? E, além disso, sejamos honestos: *quantas vezes propomos algo que não mobiliza os estudantes, mas nem por isso refletimos sobre o porquê de tal situação?*

CENA:

DAR ESPAÇO AO INUSITADO

Quando iniciamos os acompanhamentos em uma das salas do 9º ano, me apresentaram o M., um adolescente branco, alto, magro, que usava óculos de lentes grossas, de cabelos negros e curtos. M. tem paralisia cerebral, surdez e baixa visão, comunica-se por meio de Libras e está em processo de letramento bilíngue (Libras como L1 e português como L2 na modalidade escrita), escreve algumas palavras simples com a ajuda de datilologia (alfabeto em língua de sinais). M. tem um bom vínculo com todos e vários amigos em sua sala.

Quando conhecemos M., ele manifestava grande interesse na temática de super-heróis. Para cada colega, conforme as características, ele relacionava e atribuía um sinal correspondente ao super-herói ou super-heroína. Perguntava ao intérprete qual era o sinal do super-herói quando não sabia. Essa estratégia pareceu uma forma de interagir com o grupo e sentir-se pertencente ao coletivo. No entanto, muitas vezes M. fugia do assunto que estava sendo trabalhado e discutido entre a professora e os estudantes, fixando-se somente nos super-heróis. Ou seja, M. aparentava estar em um mundo paralelo, não demonstrando grande interesse em outras temáticas e proposições trazidas pela docente. Algo bastante corriqueiro quando falamos em adolescentes, não é mesmo?

Outra observação inicial foi que M. parecia ter um tempo de atenção reduzido no que dizia respeito a outros assuntos que não a temática dos super-heróis. Sustentava a atenção nos primeiros momentos e depois voltava para o seu mundo. No coletivo, percebemos que essa característica de M. já estava acomodada entre todos, isto é, as pessoas não tiravam M. desse

lugar, não lhe diziam que estavam fartas de falar sobre super-heróis, não o convidavam a outras reflexões, temas e propostas.

Diante desse cenário, planejamos diversas ações com a professora, tendo como diretriz o coprotagonismo dos estudantes nas proposições. A partir da linguagem da dança contemporânea, trouxemos um vídeo em que o bailarino e coreógrafo Ismael Ivo, um homem negro, artista e oriundo de um contexto periférico, narra sua história de vida. O artista destaca o quanto ele não aceitou o lugar socialmente determinado para ele e a importância de oportunidades que lhe possibilitaram imaginar outros caminhos para sua trajetória, sendo a dança o fio condutor.

Não tínhamos certeza quanto à adesão e ao interesse dos estudantes, como e se aquele vídeo-provocação – pouco usual no repertório da escola – mobilizaria cada estudante. Para nossa surpresa e alegria, o vídeo captou a atenção de todos, que pararam para assistir às declarações e aos movimentos coreográficos do artista.

M., por sua vez, ficou encantado com o que assistia. Para que pudesse sentir a vibração da paisagem sonora do vídeo, posicionamos sua mão na saída de áudio da caixa de som e, assim, ele permaneceu durante a apresentação do filme.

FOTO 13



M., um adolescente do 9º ano, está sentado em uma cadeira, com uma mesa à sua frente onde se encontra uma caixa de som, um computador e um projetor. O adolescente está com uma das mãos em cima da caixa de som. Mais ao fundo, outros adolescentes sentados em uma arquibancada também olham para a mesma direção em que M. está olhando.

FOTO 14



M. está no mesmo lugar e na mesma posição olhando lateralmente para um telão e para uma mulher bem ao lado desse telão. Ela é a intérprete de Libras. No telão há a imagem do coreógrafo e dançarino Ismael Ivo e M. olha atentamente para o vídeo e para a intérprete, sem tirar a mão da caixa de som.

Outra surpresa desse momento foi descobrir que M. gostava de dançar: ao explicar o conceito de dança contemporânea, outro estudante se voluntariou a interpretar – dançando – sua leitura sobre isso. M. se juntou a ele e ambos inauguraram um diálogo corporal.

FOTO 15



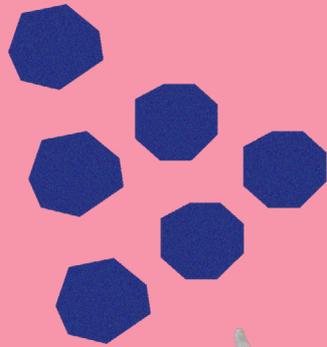
M. e seu colega dançam e fazem movimentos com seus corpos em uma sala de aula.

Essa cena nos faz refletir o quanto é fundamental disponibilizar repertórios diversos, que fogem do cotidiano de muitas salas de aula, mas que ao mesmo tempo dialogam com o currículo e com a intencionalidade do professor. Nesse sentido, ampliar repertórios de todos os envolvidos – educadores e estudantes – buscando inspiração na arte e na cultura pode contribuir para romper práticas pedagógicas muitas vezes reducionistas, homogeneizadoras e repetitivas, o que amplia as possibilidades de interação, interesse e surpresa, inaugurando novos sentidos e outras composições e trocas entre estudantes e educadores.

Essa proposição de usar a linguagem da dança contemporânea em sala de aula foi pensada para mobilizar todos os estudantes, mas buscar outros interesses para M. sair do mundo dos super-heróis e mergulhar na dança contemporânea é um belo deslocamento, ainda mais pensando em um jovem com múltiplas deficiências, em que o coletivo da sala de aula o via como um jovem com dificuldades. Infelizmente, reduzir estudantes com deficiência a mundos limitados ainda é uma prática frequente. No entanto, para nossa alegria, a possibilidade de ousar e experimentar outras formas de pensar a escola e as práticas pedagógicas tem sido um caminho de surpresas e descobertas, também para nós. De antemão, não sabemos o que, quando e como se darão tais encontros, mas nem por isso deixamos de apostar no inusitado e na potência de todos os estudantes.



12.



Considerações

finais

“

Pois arte é infância. Arte significa não saber que o mundo já é, e fazer um. Não destruir nada que se encontra, mas simplesmente não achar nada pronto. Nada mais que possibilidades. Nada mais que desejos. E, de repente, ser realização, ser verão, ter sol. Sem que se fale disso, involuntariamente. Nunca ter terminado. Nunca ter o sétimo dia. Nunca ver que tudo é bom.”

— Rainer Maria Rilke

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto nasceu da atuação e defesa de Instituto Alana e Mais Diferenças em prol da educação bilíngue e inclusiva para todas as crianças e dentro das escolas. Trata-se de uma temática urgente para o fortalecimento das políticas educacionais no âmbito municipal, uma vez que a escola é central no sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes e que, por isso, a defesa de uma escola inclusiva para todos é um campo que ainda está coberto de tensões, disputas e concepções distintas.

Para além das disputas retóricas, políticas e conceituais, resolvemos dedicar nosso tempo ao exercício de estar na escola junto com gestores, professores, intérpretes de Libras, profissionais de apoio e estudantes, inspiradas por Rilke, respeitando e *não destruindo nada que se encontra*, mas também entendendo que a vida e a escola não estão *prontas*, sendo *possibilidades* que se fazem a cada dia.

Uma escola bilíngue inclusiva e pública é o lócus por excelência para a produção de sentidos e que produz sentidos, em uma sociedade democrática. Portanto, para produzir sentidos, precisamos ampliar repertórios e criar novas gramáticas para pensar e fazer escola, envolvendo todas as pessoas.

Essa produção de sentidos e ampliação de repertórios que tanto defendemos e acreditamos precisa estar presente desde a gestão da política pública, por meio do estabelecimento de diretrizes, marcos normativos, financiamento para a operacionalização e funcionamento de escolas que sejam de fato para todos — até o compromisso de todas as pessoas que atuam no chão da escola. **O caminho em que acreditamos e pelo qual trabalhamos envolve os seguintes aspectos:**



1

Escolas polo de educação bilíngue e inclusiva, para que os estudantes surdos não estejam isolados (nem de seus pares surdos e nem de colegas ouvintes) e onde a cultura surda e a Libras estejam presentes, circulem e sejam valorizadas em igualdade de oportunidades com a língua portuguesa.

2

Oferta de AEE que contemple o ensino de Libras e o ensino em Libras.

3

Presença de professores surdos nas equipes escolares.

4

Aprendizagem de Libras por toda a comunidade escolar.

5

Garantia de tradutor e intérprete de Libras em todas as atividades em que haja estudantes surdos.

6

Investimento na formação de educadores que considere a interculturalidade, a pedagogia e o letramento visuais.

7

Presença de materiais pedagógicos acessíveis, inclusivos e bilíngues.

8

Diálogo sistemático com as famílias de estudantes com surdez, acolhendo possíveis receios, incertezas, sugestões e propostas.

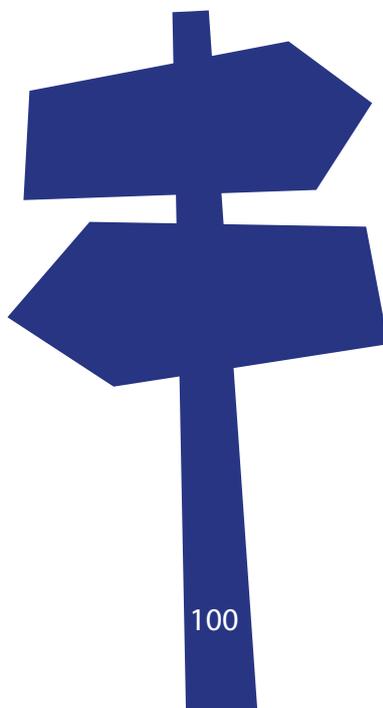
9

Trabalho intersetorial com as áreas da saúde e assistência social, para que bebês surdos e suas famílias possam aprender Libras desde a primeiríssima infância.

Tais diretrizes demandam um compromisso em múltiplos aspectos da gestão, que passa por apostar na possibilidade de desenvolvimento de todos os estudantes, priorizando em seus planos de ação, de forma transversal, as perspectivas inclusiva e bilíngue. Ainda em relação à gestão, o currículo também precisa expressar e estar atravessado por essa perspectiva, tal como foi construído o Currículo Santista. Assim, por meio de processos sistemáticos de diálogo, acolhimento, construção e formação, é possível construir uma trajetória de fortalecimento da educação inclusiva, pública, bilíngue, multicultural e de qualidade para todos.



Esperamos que esta publicação possa contribuir com o debate sobre a educação bilíngue e inclusiva nas redes municipais de educação. Trata-se de uma temática complexa, que nos demanda responsabilidade, tempo, atenção e generosidade para reiterar e renovar o compromisso público e coletivo da sociedade com a educação para todos.



NOTAS

1. Adotamos o conceito de deficiência tal como apresentado na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2009). [\[VOLTAR PARA O TEXTO\]](#)
2. O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, foi aprovado com quórum qualificado no Congresso Nacional e, portanto, é equivalente à Emenda Constitucional, conforme o Art. 5º, § 3º da Carta de 1988. [\[VOLTAR PARA O TEXTO\]](#)
3. A Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva é um grupo de entidades da sociedade civil das áreas dos direitos humanos, de pessoas com deficiência, de crianças e adolescentes e da educação que atua pelo direito à educação inclusiva no Brasil e pela revogação do Decreto 10.502/2020, de 30 de setembro de 2020, que visa alterar a Política de Educação Especial no país. Mais informações em: <https://inclusaopratomundo.org.br/>. [\[VOLTAR PARA O TEXTO\]](#)
4. Warja Honegger-Lavater (1913-2007) nasceu na Suíça. Artista e ilustradora, é conhecida principalmente por trabalhar no gênero de “livro de artista” ao criar obras que recontam contos de fadas clássicos com símbolos, em vez de palavras. [\[VOLTAR PARA O TEXTO\]](#)
5. Adotamos o conceito de hospitalidade a partir de Jacques Derrida, filósofo francês que assim a compreende: “A hospitalidade pura ou incondicional, a hospitalidade em si, abre-se ou está aberta previamente para alguém que não é esperado nem convidado, para quem quer que chegue como um visitante absolutamente estranho, como um recém-chegado, não identificável e imprevisível, em suma, totalmente outro” (DERRIDA & DUFOURMANTELLE, 2003: p. 15). [\[VOLTAR PARA O TEXTO\]](#)
6. Coll *et al.* (2004, p. 174) aponta que: “a porcentagem de surdez hereditárias situa-se em torno de 30% a 50%, onde apenas 10% das pessoas surdas têm pais surdos”, sendo que a maior incidência de surdez se deve a lesões, anoxia neonatal e doenças como rubéola, meningite, entre outras. [\[VOLTAR PARA O TEXTO\]](#)
7. Horário de trabalho pedagógico coletivo previsto na rede municipal de Santos. [\[VOLTAR PARA O TEXTO\]](#)
8. Coadunamos com Alfredo Jaar, que argumenta: “Você não tira uma fotografia, você faz uma fotografia”. Exposição Alfredo Jaar – Lamento das Imagens. Sesc Pompeia, São Paulo/SP. 2021. [\[VOLTAR PARA O TEXTO\]](#)



Referenciais

bibliográficos

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

ANGELUCCI, Carla Biancha. **A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a educação especial.** Reunião Nacional da ANPEd, v. 37, 2015.

BARROS, Manoel. **Matéria de poesia.** São Paulo: Alfaguara, 2019.

BRASIL. Casa Civil. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 31/01/2023.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007.** Organização das Nações Unidas – ONU. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 30/01/2023.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** 2ª ed. Porto Alegre: ArtMed. 2004.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Tradução de Peter Pál Pelbart. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DERRIDA, Jacques; DUFOURMANTELLE, Anne. **Da hospitalidade.** São Paulo: Escuta, 2003.

DIAS, Rosimeri. **Pesquisa-intervenção e formação inventiva de professores.** Revista Polis e Psique, 5(2), 193-209. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

DINIZ, Margareth. Formação docente para atendimento educacional às crianças que apresentam deficiências e/ou necessidades específicas: Do discurso universal ao caso a caso. In: SOUZA, José Valdir Alves de. (et al.) (Org.). **Formação de professores(as) e condição docente**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FLUSSER, Vilém. **A escrita: há futuro para a escrita?** São Paulo: Annablume, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

GÓES, Anderson Roges Teixeira; COSTA, Priscila Kabbaz Alves da. (Orgs.). **Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para educação inclusiva – vol. 1**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 172p.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MAFRA, Ana Luiza Moura; FELIPE, Ana Paula; ARROJO, Lenize Silva; LAMB, Valquíria Hillesheim. Educação Inclusiva e Formação Continuada: Interligações estratégicas na rede municipal de ensino de Florianópolis. In: DA SILVA, Solange Cristina; BECHE, Rose Clér Estivaletes; COSTA, Laureane Marília de Lima. (Orgs.). **Estudos da deficiência na educação: anticapacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado**. Florianópolis: UDESC, 2022.

MÈLICH, Joan-Carles. **La fragilidad del mundo. Ensayo sobre un tiempo precario**. Barcelona: Tusquets, 2021. p.55.

PENNAC, Daniel. **Diário de escola**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RAMOS, Danielle Mendes Pereira. **Literatura e letramento de surdos. Projeto Um Novo Olhar**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2022.

RILKE, R. M. **Cartas do poeta sobre a vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SANTOS. Secretaria de Educação. **Currículo Santista**. Edição revista e ampliada. 2021. Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=institucional/curriculo-santista>. Acesso em: 19/09/2023.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência; Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE. **Base de dados dos direitos da pessoa com deficiência**. Disponível em: <https://basededadosdeficiencia.sp.gov.br/index.php>. Acesso em: 01/11/2022.

SKLIAR, Carlos. **Experiências com a palavra: notas sobre linguagem e diferença**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista brasileira de educação, Minas Gerais, n. 25, p. 5-17, 2004.



INSTITUTO ALANA

Presidente

Ana Lucia de Mattos Barretto Villela

Vice-Presidentes

Alfredo Egydio Arruda Villela Filho
Marcos Nisti

Diretoras-Executivas

Flavia Doria
Isabella Henriques

Tesoureiro

Daniel Costa

Diretor Administrativo-Financeiro

Carlos Vieira Júnior

Diretora de Estratégia de Comunicação

Fernanda Flandoli

Diretora de Expansão

Mariana Mecchi

Diretor de Políticas
e Direitos das Crianças

Pedro Hartung

Diretora de Pessoas e Cultura

Renata Lirio

MAIS DIFERENÇAS

Coordenação-geral

Carla Mauch

Guacyara Labonia Guerreiro

Equipe técnica

Thaís Martins

Silvana Gomes

Consultor pedagógico

Arthur Calasans

Danilo Santos

Estagiários

Fernanda Moraes

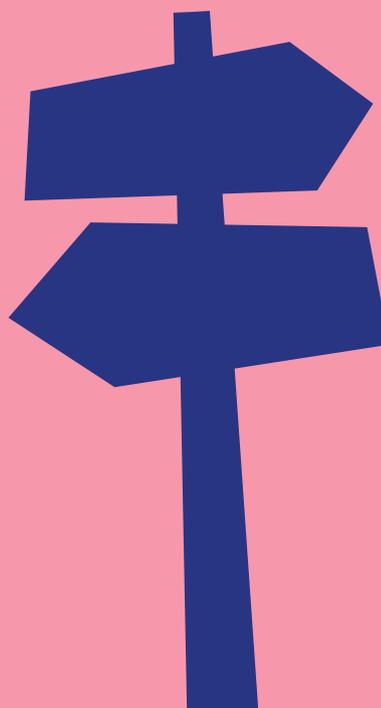
Giovanna Dedone

Nicolly Cavalcante

Letícia Rodrigues Pereira

Conteúdo acessível

Ana Rosa Bordin Rabello



**CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES NA
PERSPECTIVA BILÍNGUE E INCLUSIVA**

Texto

Carla Mauch

Guacyara Labonia Guerreiro

Thaís Martins

Revisão técnica

Beatriz Soares Benedito

Gabriel Maia Salgado

Isabel de Barros Rodrigues

Raquel Franzim

Revisão de texto

Patrícia Calazans

Projeto gráfico e diagramação

William Luz

Comunicação

Fernanda Peixoto Miranda

Acessibilidade

William Luz

Regina Cury

Fotos

Arthur Calasans

Guacyara Labonia Guerreiro



PREFEITURA DE
Santos

