



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**LASEB: CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE
EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Patrícia Sabina dos Santos

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO APOIO AO PROFESSOR
NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

Belo Horizonte

2019

Patrícia Sabina dos Santos

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO APOIO AO PROFESSOR
NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Inclusiva, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Profa. Érika Lourenço

Belo Horizonte

2019

S237c
TCC

Santos, Patricia Sabina dos, 1977-

A coordenação pedagógica como apoio ao professor na inclusão de estudantes com deficiência [manuscrito] / Patrícia Sabina dos Santos. - Belo Horizonte, 2019.

83 f., il.

Orientadora: Érika Lourenço.

Trabalho de conclusão de curso - (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Inclui bibliografia, apêndices e anexos.

1. Educação inclusiva. 2. Professores -- Formação. 3. Escolas -- Organização e administração.

I. Título. II. Lourenço, Érika. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9

Catálogo da Fonte* : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

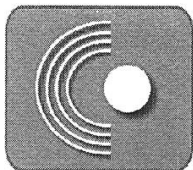
Bibliotecário[†]: Albert Torres CRB6 2582

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica[‡].)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º - "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



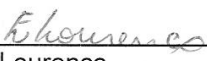
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação de Educadores para
Educação Básica

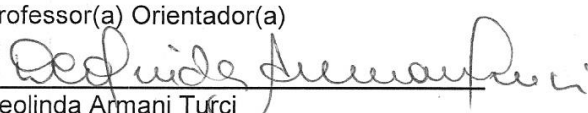
**ATA DE DEFESA DO SEPTINGENTÉSIMO SEPTUAGÉSIMO SÉTIMO TRABALHO FINAL DO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO INCLUSIVA, PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS,
ACESSIBILIDADE. PRÁTICA EDUCATIVA**

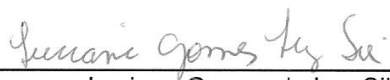
Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “**A coordenação pedagógica como apoio ao professor na inclusão de estudantes com deficiência**”, do(a) aluno(a) **Patrícia Sabina dos Santos**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Érika Lourenço (orientador) e Deolinda Armani Turci. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho APROVADO, atribuindo-lhe a nota 97, conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Luciana Gomes da Luz Silva, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) 
Patrícia Sabina dos Santos

Registro na UFMG: 2018748771


Érika Lourenço
Professor(a) Orientador(a)


Deolinda Armani Turci
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)


Luciana Gomes da Luz Silva
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação de Educadores para Educação Básica

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo, filha e filho amados.

Aos meus pais (em memória).

AGRADECIMENTOS

À Deus por estar ao meu lado em todos os meus projetos.

À minha professora orientadora, Érika Lourenço, por suas aulas inspiradoras, cordialidade e gentileza.

À minha equipe de trabalho que me permitiu a realização deste projeto de intervenção, em especial, à estíma Andreza que compartilhou momentos maravilhosos em sua classe.

SUMÁRIO

RESUMO	8
CAPÍTULO 2 - OBJETIVOS	12
2.1 - OBJETIVO GERAL	12
2.2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS	12
CAPÍTULO 3 - REFERENCIAL TEÓRICO	13
3.1 Breve histórico da Educação Inclusiva no Brasil	13
3.2 – Leis para inclusão	14
3.3 – A Prefeitura de Belo Horizonte e a Política de Educação Inclusiva	19
3.4 – Atribuições do Professor Municipal da RME/PBH	20
3.5 – A diversidade presente na escola	20
CAPÍTULO 4 – A ESCOLA CAMPO	23
4.1 – Com a luta da comunidade nasce uma escola	23
4.2 – Programas da Educação Integral	24
4.3 – A escola e sua história com estudantes com deficiência	24
4.4 – Estudantes com deficiência matriculados atualmente na escola	25
4.5 – O AEE em parceria para um melhor desenvolvimento	26
4.6 – As obras	28
4.7 – A equipe docente da escola e as impressões sobre a inclusão	29
CAPÍTULO 5 – TIPOS DE DEFICIÊNCIAS ATENDIDAS NO 1º CICLO	40
5.1 - Autismo	41
5.2 – Distrofia Muscular de Duchenne	43
5.3 – Síndrome de Down	45
CAPÍTULO 6 – A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	47
6.1 – A coordenação pedagógica como apoio ao professor	47
6.2 – LASEB como oportunidade de aprimoramento	49
6.3 – Levantamento de demandas	50
6.4 – As intervenções por meio do projeto	51
6.4 – De professor para professor	57
6.5 – O auxiliar de apoio na RME	57
CAPÍTULO 8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	62
APÊNDICE I	66
APÊNDICE II	70
APÊNDICE III	73
ANEXO I	74
ANEXO II	81

RESUMO

A Rede Municipal de Belo Horizonte propõe como diretriz para suas escolas o acolhimento e inclusão de toda diversidade, dentre elas as pessoas com deficiência. Este projeto de intervenção foi elaborado pela necessidade observada em uma das unidades desta rede. Localizada na Região do Barreiro, a escola atende um número expressivo de estudantes com deficiências e transtornos. Para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento destes estudantes é necessário um olhar atento e flexível da equipe de professores. Atuando na Coordenação Pedagógica desta escola, observei preocupações e angústias em relação ao ensino ministrado aos estudantes com deficiência. A equipe de professores, em grande maioria, acolhe a diversidade e buscam formas de adaptar e flexibilizar o currículo, a fim de melhorar a prática pedagógica com ações mais inclusivas. As deficiências e transtornos trazem desafios para o ambiente escolar, exigindo adequações físicas e pedagógicas, recursos para acessibilidade, adaptações e flexibilização do currículo. Considerando esta necessidade, no intuito de dar apoio a equipe de professores foi construído o Projeto de Intervenção ACPP - Análise Crítica da Prática Pedagógica. Na prática as ações incluem a sensibilização da equipe, estudos das deficiências e transtornos, elaboração de atividades adaptadas, e, um informativo com orientações para a inclusão dos estudantes com deficiência na rotina pedagógica escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Educação Inclusiva. Estudantes com deficiência. Coordenação Pedagógica. Formação de Professores.

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

Com a diversidade presente na escola, vários desafios fazem parte do cotidiano escolar para o atendimento e a inclusão de todos. Em se tratando da escola pública, o princípio da igualdade de condições para acesso e permanência, deve ser preservado, e aos profissionais que irão trabalhar neste contexto, uma postura inclusiva faz-se necessária.

Em minha carreira como professora, tive a oportunidade na década de 1990, de trabalhar em uma oficina de artes manuais, auxiliando estudantes com deficiência matriculados em uma escola da Prefeitura de Belo Horizonte. Nesta escola, me chamou atenção a segregação e ocultação da pessoa com deficiência nesta época. Ainda me lembro de ouvir sonhos, esperanças, planos de uma vida social. Em várias atividades, era possível observar habilidades diversas, capacidades de construção e realização de tarefas da vida diária e até mesmo de trabalho. Mas permaneciam ali, ocultos, invisíveis para a sociedade.

Até a metade da década de 1990, não havia presente nas escolas “comuns” com regularidade estudantes com alguma deficiência. Havia em Belo Horizonte uma escola para cegos, uma para surdos, outra para pessoas com deficiência intelectual, e núcleos ou associações que atendiam a pessoas com diferentes deficientes, muitas vezes, sem caráter formativo. A estes, eram prestados cuidados e tratamentos em busca de estabilização, melhoria e até mesmo cura do quadro apresentado.

Ainda na década de 1990, observa-se um movimento mais intenso, em busca de estratégias para garantir Educação de Qualidade para Todos. A Educação

Inclusiva rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas públicas e privadas do país, contestando os sistemas educacionais pautados nas tendências pedagógicas liberais. Dessa forma, surgem políticas que orientam a inclusão da diversidade, apoiadas legalmente por documentos jurídicos, que garantem direitos de acesso e permanência aos sistemas de ensino regular.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil – LDB 9394/96, diferente das anteriores, inclui a educação da Pessoa com Deficiência, preferencialmente na escola “regular” de ensino.

TÍTULO III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar; Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...) III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtorno os globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (LDB 9694/96).

Em seu capítulo V, a LDB 9394/96, regulamenta a Educação Especial, apontando diretrizes e garantias de acesso, permanência e atendimento dos estudantes com deficiência. A partir daí, as redes de ensino buscaram formas de se organizar para o cumprimento da lei.

Ainda hoje, 23 anos após a publicação da LDB 9394/96, se fala em dificuldades e constrangimentos na inclusão do estudante com deficiência. Há barreiras de ordem física, estrutural, ausência de recursos e profissionais qualificados para o atendimento da diversidade. Mais grave, que o despreparo: o preconceito.

Ao assumir a coordenação de uma Escola Pública Municipal de Belo Horizonte, em 2015, me deparei com a realidade diversa e um ambiente inclusivo. Havia estudantes com deficiência adaptados em diversas turmas da escola, participando dos momentos coletivos em classe e nas atividades gerais da escola,

em momentos oportunos, eram conduzidos por um Plano de Ensino Individualizado, adequado as capacidades do estudante.

Os estudantes com deficiência, eram acompanhados por “auxiliares de inclusão”, profissionais contratados pelo Caixa Escolar, que acompanhavam o estudante com deficiência em todas as atividades na escola, auxiliando também, nas tarefas pedagógicas orientadas pela equipe de professores.

Em situações de “crise”, manifestada por estudantes com transtorno do espectro Autista e Asperger, foi observado um desconforto de outros estudantes, insegurança de professores e preocupação das famílias. Alguns dias eram agitados. Era necessário suporte da coordenação, acolhendo muitas vezes alguns estudantes com deficiência, realizando atividades diversas para reequilibrar o comportamento.

A oportunidade de formação no Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – LASEB, na Faculdade de Educação da UFMG, área Educação Inclusiva: pessoas com deficiência, acessibilidade e prática educativa do LASEB, trouxe a expectativa de melhorar o atendimento a estes estudantes. Ao ingressar no curso, sendo apresentada a proposta da intervenção, com todas as possibilidades avaliadas, priorizei um plano de trabalho com foco na orientação de professores, buscando diminuir a ansiedade e o sentimento de impotência diante de algumas dificuldades no ensino de crianças com deficiência.

Assim, este projeto de intervenção visa priorizar ações que orientem a ação educativa do professor na perspectiva da educação inclusiva, considerando o estudante com deficiência em suas potencialidades, alinhando o plano de desenvolvimento e o projeto político pedagógico da escola no reconhecimento da individualidade presente na unidade escolar.

CAPÍTULO 2 - OBJETIVOS

2.1 - OBJETIVO GERAL

A partir do trabalho da coordenação pedagógica, apoiar e facilitar o trabalho da equipe de professores na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) significando o espaço escolar, sua rotina e atividades, identificando as capacidades dos estudantes com deficiência e as principais necessidades de adaptação do currículo e proposta pedagógica.

2.2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Selecionar e construir materiais de divulgação sobre os tipos de deficiências presentes no quadro de estudantes da escola para informar à equipe de professores e funcionários da escola.
- Sensibilizar a equipe de professores para a importância da elaboração de um PDI significativo, contextualizado e que proponha o desenvolvimento de habilidades necessárias para a progressão nos estudos.
- Elaborar junto com a equipe de professores os objetivos, metodologias, espaços e atividades adequadas para os estudantes com deficiência.
- Acolher a família do estudante com deficiência, buscando informações sobre o percurso de vida, limitações e avanços observados, bem como expectativas destas quanto ao processo de escolarização.
- Informar a família sobre a elaboração do PDI e as atividades propostas para o melhor desenvolvimento do estudante com deficiência na escola.
- Possibilitar às famílias o acompanhamento do desenvolvimento pedagógico dos estudantes com deficiência obtido por meio do PDI.

CAPÍTULO3 - REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Breve histórico da Educação Inclusiva no Brasil

O Brasil é um país marcado pela colonização. Historicamente a relação do colonizador com seus colonizados é de dominação e soberania, onde o considerado mais forte é o desbravador, que impõe poder sobre o mais fraco. Assim, nossas relações sociais são marcadas por essa concepção, onde os julgados mais fracos: mulheres, pobres, negros, indígenas, deficientes, entre outros precisam travar lutas diárias em busca de justiça social, liberdade e direitos iguais para todos.

Conforme o texto sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o primeiro Instituto Pestalozzi em Canoas, no Rio Grande do Sul(1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1932, é criada a Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. (BRASIL, 2008)

Da Educação de Excepcionais

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá

dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961)

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os estudantes com deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e acaba reforçando o encaminhamento destes para as classes e escolas especiais. (BRASIL, 2008).

Na década de 1970, vários movimentos sociais ganharam impulso no país, dentre as pautas, a luta por uma escola mais inclusiva, capaz de erradicar o analfabetismo e expandir para todas as regiões do país.

A partir da década de 1980 e início dos anos 90 as pessoas com deficiência, se organizaram, formaram comissões, coordenações, fóruns e movimentos sociais, visando assegurar, de alguma forma os seus direitos de serem reconhecidas e respeitadas em suas necessidades e de poder usufruir do convívio e participação social como as demais pessoas. Neste período, várias leis foram aprovadas para tratar direta e especificamente a questão da inclusão, promovendo a cidadania para as pessoas com deficiência, leis estas que serão tratadas no próximo tópico.

3.2–Leis para inclusão

A Constituição Cidadã da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, tornou-se o principal símbolo do processo de redemocratização nacional, e para muitos a esperança de inserção social, de ser considerado cidadão, de ter a oportunidade de participação do mercado de trabalho, e ter acesso a educação, entre outros direitos até então restrito a uma minoria.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (*"Caput" do artigo com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009*)

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Inciso acrescido pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien(1990), chama a atenção para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola. Para o alcance das metas de educação para todos, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994, propõe aprofundar a discussão, problematizando as causas da exclusão escolar. A partir desta reflexão acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que: o princípio fundamental

desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados. (BRASIL, 1997).

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial no Brasil, orientando o processo de integração instrucional que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais. Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política de 1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial. (BRASIL, 1994)

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, apresenta em seu artigo 59, a orientação que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos de forma a atender às necessidades individuais.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e

modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência. A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas de apoiar seu uso e difusão.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas inclusivos, promovendo a formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito ao acesso de todos à escolarização, à oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE e à garantia da acessibilidade.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007), reafirmado pela Agenda Social, apresenta como prioridades a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a

acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC. Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

O Decreto nº 6571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7611/2011, institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, este Decreto também define o Atendimento Educacional Especializado Complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar.

Com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação – CNE publica a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica. Este documento determina o público alvo da educação especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista é criada pela Lei nº 12.764/2012. Além de consolidar um conjunto de direitos, esta lei em seu artigo 7º, veda a recusa de matrícula a pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório.

O documento do Ministério Público “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular” apresenta um referencial para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, organizados para atender o conjunto de necessidades e características de todos os cidadãos e o cumprimento das garantias da lei.

Mais que obedecer a leis, para a construção de uma sociedade inclusiva é necessária uma mudança de posturas e práticas.

3.3 – A Prefeitura de Belo Horizonte e a Política de Educação Inclusiva

A Prefeitura de Belo Horizonte, mantém junto à Secretaria Municipal de Educação – SMED, uma Diretoria da Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial–DEID, a qual cabe promover e coordenar políticas educacionais inclusivas para pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo, Altas Habilidades/Superdotação e transtornos de desenvolvimento, assim como promover a implementação das leis nº10.639/03 e nº11.645/08, para garantia de equidade étnico-racial nas Escolas Municipais, Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e instituições parceiras, bem como a equidade entre meninos e meninas na escola e as práticas de enfrentamento à violência contra a mulher.

“Constituem ações e serviços promovidos pela diretoria, entre outros, o transporte escolar acessível, que garanta o acesso e a frequência escolar adequada de estudantes com deficiência física e mobilidade reduzida; o

acesso ao currículo e à participação na escola por meio da promoção de acessibilidade pedagógica, comunicacional, atitudinal e de orientação individualizada aos professores regentes; o acesso personalizado à tecnologia assistiva e recursos pedagógicos acessíveis; o apoio à Inclusão Escolar por meio do auxílio individualizado aos estudantes para a realização de Atividades de Vida Diária (AVDs); a promoção do acesso à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS- e a sua disseminação entre estudantes surdos e ouvintes e o atendimento intersetorial aos jovens e adultos com deficiência.”

(Prefeitura de Belo Horizonte, 2019).

3.4 – Atribuições do Professor Municipal da RME/PBH

A profissão professor é complexa e requer formação adequada para atender com qualidade a diversidade de estudantes presentes nas escolas. A prefeitura de Belo Horizonte, define em suas políticas atribuições para o Professor Municipal que é selecionado por meio de concurso público.

Entre as atribuições do Professor Municipal estão planejar aulas e desenvolver coletivamente atividades e projetos pedagógicos, ministrar aulas promovendo o processo de ensino e aprendizagem, exercer atividades de coordenação pedagógica, participar da avaliação do rendimento escolar, atender às dificuldades de aprendizagem do estudante, inclusive os com deficiência, elaborar e executar projetos em consonância com o programa político pedagógico da Rede Municipal de Educação, participar de reuniões pedagógicas e demais reuniões programadas pelo Colegiado ou pela direção da escola, participar de cursos de atualização e/ou aperfeiçoamento programados pela Secretaria Municipal de Educação, pela Administração Regional e pela escola, participar de atividades escolares que envolvam a comunidade; elaborar relatórios, promover a participação dos pais ou responsáveis pelos estudantes no processo de avaliação do ensino e aprendizagem, esclarecer sistematicamente aos pais e responsáveis sobre o processo de aprendizagem, elaborar e executar projetos de pesquisa sobre o ensino da Rede Municipal de Educação, participar de programas de avaliação escolar ou institucional da Rede Municipal de Educação, desincumbir-se de outras tarefas específicas que lhe forem atribuídas. (SMED/PBH, 2014).

Uma postura inclusiva é prerrogativa no trabalho do professor municipal na rede de Belo Horizonte. A escola pública, com educação de qualidade é direito de todos. Os estudantes com dificuldades de aprendizagem e deficiência, tem seu direito respeitado, sendo atribuição do professor elaborar propostas educacionais significativas, que promovam o seu desenvolvimento e a aprendizagem.

3.5 – A diversidade presente na escola

A diversidade de estudantes presente na escola provoca o olhar atento ao currículo e às necessidades de adaptações no processo de ensino. É possível observar diversos fatores que influenciam no processo de aprendizagem, questões de ordem social, emocional, cognitiva, cultural, econômica entre outros.

Segundo Pacheco (2007), A educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social aplicando-se aqui valores de igualdade e de aceitação. As práticas pedagógicas inclusivas precisam refletir uma abordagem diversificada, flexível e mais colaborativa do que em uma escola tradicional. É preciso reavaliar o modelo escolar, adaptando-o de forma a ajustar a todas as crianças que desejarem matricular-se, independentemente de sua necessidade particular.

O movimento da educação inclusiva defende que os estudantes com deficiência sejam ensinados em escolas regulares. Este direito deve ser garantido e as escolas precisam se organizar para acolher de forma equitativa todos os estudantes, como diretriz apontada no texto introdutório da nova base nacional comum curricular (BNCC, 2018).

Ao observar a rotina da escola campo deste projeto de intervenção, e considerar os apontamentos feitos pela equipe de professores nos conselhos de classe, é possível identificar alguns fatores que interferem no melhor rendimento dos estudantes: desestruturação familiar, vulnerabilidade, trabalho infantil, alimentação deficitária, pouco tempo dedicado pelas famílias para acompanhamento dos estudos dos seus pupilos, pouca valorização da educação, entre outros.

Em seu livro “Como ajudar as crianças a aprenderem”, Tough (2017), cita que as crianças são produtos dos ambientes em que vivem, incluindo o escolar. Ao apresentar a questão sobre a vida diária de uma criança desfavorecida como fator de dificuldade para o desenvolvimento de suas habilidades, aponta que as crianças pobres, ingerem alimentos menos nutritivos e recebem pior atendimento médico. Também levanta hipóteses quanto a estimulação, avalia que pais com mais recursos fornecem livros, brinquedos educativos e acervo cultural aos seus filhos.

Paul Tough (2017), afirma que há diversos fatores que interferem no aprendizado e melhor rendimento das crianças, ao mesmo tempo, faz uma provocação aos educadores com apontamentos quanto ao trabalho pedagógico, indicando que o senso de pertencimento, autoconfiança e propósito, podem melhorar o envolvimento e favorecer ao desenvolvimento de habilidades nas crianças. Em seu livro, indica a família como fator importante no desenvolvimento escolar das crianças.

Na escola campo, muitas famílias, por motivos diversos, não acompanham a vida escolar dos filhos. É observado que algumas não auxiliam na organização dos materiais escolares, não se preocupam em verificar as atividades desenvolvidas pela escola, são impacientes nos cuidados e não compreendem que as crianças precisam de acompanhamento e cuidado diário para se desenvolverem.

Em se tratando de crianças com deficiência, os cuidados devem ser ainda maiores. É importante o diálogo da família com a equipe da escola, apresentando o percurso caminhado pelo estudante até a sua chegada à escola, os atendimentos médicos e terapêuticos investidos, avanços e perspectivas quanto ao desenvolvimento no ambiente escolar. Orientações sobre o perfil do estudante, suas características, preferências, funcionalidades, necessidades de adaptações já identificadas, alimentação adequada, entre outras informações relevantes.

É importante também, que a escola se apresente à família: condições físicas, proposta pedagógica, atividades curriculares e extracurriculares, cantina, quadras, biblioteca, laboratórios de Ciências e Informática, horta, jardins e área de convivência.

CAPÍTULO 4 – A ESCOLA CAMPO

4.1 – Com a luta da comunidade nasce uma escola

A escola campo está localizada na região do Barreiro em Belo Horizonte/MG. Escolhi esta escola por ser o local onde atuo como coordenadora pedagógica geral II, foco do meu plano de ação para este trabalho.

A história da escola começa com a luta da comunidade através da Associação Comunitária do Bairro juntamente com a Associação do Barreiro.

Durante anos, foi prometida a construção de uma escola para atender a demanda de crianças em idade escolar. Passaram muitos prefeitos sem que a promessa fosse cumprida.

A comunidade organizou-se em associação e começou a reivindicar a escola com mais ênfase. A batalha foi difícil, mas a comunidade conseguiu vencê-la.

No ano de 1990, a escola recém-criada funcionou com duas turmas em um prédio central da prefeitura de Belo Horizonte, no dia 5 de fevereiro de 1991, foi inaugurada pelo Prefeito Municipal Eduardo Brandão Azevedo.

A escola atualmente, atende 743 estudantes do 1º ao 9º ano, crianças e adolescentes da região do barreiro, sendo a grande maioria morador do bairro. A Estrutura Física da escola conta com 13 Salas de Aula, além de salas bem organizadas e específicas para acomodar professores, direção, coordenação geral, coordenação de turno, mecanografia e almoxarifado.

Para atendimento ao público a escola conta com secretaria, biblioteca, cantina, pátio para recreação e área de convivência, mini arena, vestiários masculino e feminino com banheiros para professores e funcionários, dois banheiros adaptados para cadeirantes masculino e feminino, vestiários com chuveiros. No banheiro feminino há instalação de maca para troca de fraldas e higienização.

Os estudantes contam com quadra coberta e quadra descoberta para as atividades físicas. Para atividades práticas, os espaços são divididos em laboratórios: Informática, Ciências, Intervenção Pedagógica e Recursos (A escola conta com uma sala de recursos didáticos e brinquedos pedagógicos utilizados para facilitar a aprendizagem de estudantes com dificuldade.)

4.2 – Programas da Educação Integral

A escola possui Programas de Educação Integral em dois formatos: Escola Integrada e Escola Aberta. No Programa Escola Integrada, os estudantes permanecem na escola no contraturno, neste programa, os estudantes participam de oficinas de música, teatro, artesanato, esportes e informática. Por falta de auxílio de apoio, o Programa ainda não consegue atender estudantes com deficiência que necessitam de acompanhamento individual. São atendidos estudantes com transtorno do déficit de atenção, hiperatividade e coordenação com leve grau de dependência. A todos os estudantes é oferecido café da manhã, almoço e lanche da tarde. As oficinas do Programa Escola Integrada funcionam em um anexo, uma casa alugada em frente à escola.

O Programa Escola Aberta acontece aos finais de semana, com oficinas de arte, artesanato, jogos eletrônicos, atividades de recreação e esporte. Muitos estudantes, familiares e membros da comunidade participam regularmente das oficinas de interesse, alguns estudantes com deficiência também são frequentes, normalmente sob a supervisão e acompanhamento dos pais, ou responsáveis.

4.3 – A escola e sua história com estudantes com deficiência

Segundo relato de professores que trabalham na escola desde a sua fundação, a escola sempre matriculou estudantes com deficiência. Como a escola

nasce com a movimentação e luta da comunidade local, desde a sua fundação, nunca fez restrições a nenhum estudante, recebendo crianças cegas, com mobilidade reduzida, com síndromes e deficiências diversas.

De acordo com as necessidades, a estrutura da escola vem sendo modificada. Nos últimos anos, a direção investiu em acessibilidade, banheiros adaptados com barras e portas largas, piso tátil no pátio principal e acesso às salas de aulas.

Em sua estrutura pedagógica, dispõe de jogos e brinquedos diversos para favorecer o desenvolvimento da coordenação motora grossa, fina, noções de lateralidade, tamanhos, formas, números, letras, cores, entre outros. Além deste acervo, a equipe de docente, em grande maioria, produz materiais adaptados, alguns de caráter lúdico, com recursos visuais e interativos, adequados e adaptados aos conceitos propostos pelo currículo.

O laboratório de Informática também é muito utilizado para o atendimento aos estudantes com deficiência e com dificuldade de aprendizagem. O laboratório dispõe de softwares facilitadores e são utilizadas ferramentas de pesquisa, editores de texto, produção de slides, entre outros. Com intuito de favorecer a acessibilidade a alguns conteúdos do currículo, foram adquiridos *tablets* que são utilizados com atividades visuais, táteis e interativas, que estimulam e despertam o interesse. Algumas vezes o tablet é utilizado como ferramenta lúdica, favorecendo para acalmar em momentos de crise, principalmente estudantes com autismo.

4.4 – Estudantes com deficiência matriculados atualmente na escola

A escola atualmente possui matriculados trinta e nove estudantes com deficiência. Estão presentes nos dois turnos, praticamente em todos os anos dos três ciclos, com diferentes necessidades de acessibilidade e adaptações. São elas:

Deficiência Visual: Baixa Visão; Deficiência Auditiva: Hipoacusia neurossensorial; Distúrbio específico da linguagem: Apraxia da fala, Dislexia; Deficiência Mental: Síndrome de Down; Deficiência Física: Distrofia Muscular de Duchenne; Deficiência Múltipla (Física e Mental): Paralisia Cerebral; Transtornos Diversos: Déficit de Atenção e Hiperatividade, Autismo, Asperger, Neuropsicomotor e Comportamental; Doenças Crônicas: Leucemia Linfóide Aguda, Neurofibromatose, Doença de Crohn e Doença de Wilson.

Algumas das deficiências descritas acima, trazem para a escola a necessidade de se reorganizar, orientar aos estudantes e profissionais quanto a alguns cuidados necessários para evitar acidentes ou desconfortos.

A ideia de que a escola precisa, antes, estar pronta, para depois receber os estudantes com deficiência é baseada em uma expectativa ilusória de um saber pronto capaz de prescrever como trabalhar com cada criança. Vygotsky(1984) enfatiza que a condição humana não é dada pela natureza, mas construída ao longo de um processo histórico cultural, pautado nas interações sociais realizadas entre o homem e o meio. Ou seja, o preparo do professor no contexto da educação inclusiva é o resultado da vivência e da interação cotidiana com cada um dos educandos, com e sem deficiência, a partir de uma prática pedagógica dinâmica que reconhece e valoriza as diferenças. Não há especialização capaz de antever o que somente no dia a dia poderá ser revelado.

4.5 – O AEE em parceria para um melhor desenvolvimento

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), é ofertado pela rede municipal de educação com avaliação dos casos que se encaixam no perfil traçado.

Em nossa escola, três estudantes com autismo, um com síndrome de Down e um com paralisia cerebral foram matriculados no templo ampliado, com atendimento semanal na sala de recursos do AEE, em uma escola vizinha na mesma região.

A escola campo, por ser pequena, mesmo com um número elevado de alunos que demandam o atendimento, não possui espaço favorável para montagem e atendimento da sala de recursos do AEE.

Assim, recebemos mensalmente a visita das professoras de AEE que atendem os estudantes da escola, estas compartilham avanços, dificuldades, possibilidades pedagógicas e o atendimento às famílias, alinhando procedimentos com a professora referência do estudante.

Em muitas situações, a equipe de acompanhamento da regional Barreiro, junto a equipe do AEE, esteve na escola para tratar de situações de insatisfação principalmente das famílias, muitas, relacionadas a aprendizagem, onde a família questionava não concordar com métodos, processos de ensino e avaliação da criança. Atribuía os momentos de crise, ao despreparo dos profissionais da escola. Questionavam a flexibilização da rotina para o estudante com deficiência, exigindo que ele fosse educado nas condições das outras crianças.

Ao observar a escola, as posturas, o ambiente da sala de aula e as práticas pedagógicas da professora, a equipe de acompanhamento e AEE se depararam com o plano individual de aprendizagem elaborado para o estudante. E concluíram que as reclamações partiram da ansiedade e frustrações das famílias por não terem suas expectativas atendidas nos prazos que idealizaram.

O apoio da regional e da equipe de AEE fortaleceu a equipe da escola. É muito importante este respaldo, para tranquilizar as famílias sobre os objetivos da

inclusão escolar e do plano de desenvolvimento individual, que prevê o tempo ampliado, a flexibilização do currículo, a adaptação de metodologia e uma avaliação que considere as condições de desenvolvimento da criança, valorizando habilidades não apenas cognitivas, mas interação social, desenvolvimento motor, comunicação, entre outras.

4.6 –As obras

A escola vem passando por diversas obras de restauração desde o ano de 2017. Havia trincas em dois dos prédios, e um com as paredes representando risco, que foi imediatamente isolado pela defesa civil.

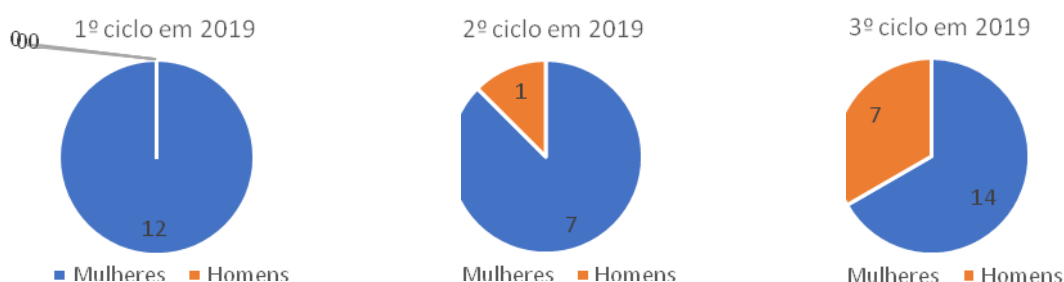
As obras na escola vêm interferindo nas atividades propostas pelo Projeto Pedagógico, principalmente as coletivas, como Festa Junina, Reuniões com as Famílias, Oficinas, espaço de lazer (como o parquinho). Por diversas vezes foi necessário mudar as salas de aula, improvisar sala para professores, interditar o auditório e biblioteca para acomodar materiais diversos das salas em obras, mudar a biblioteca de lugar, entre outras alterações na organização da escola. As frequentes mudanças causaram agitação no ambiente, e a presença de pessoas diferentes, funcionários da obra, junto ao barulho próprio das atividades da construção civil, trouxe desconforto e estranhamento a alguns estudantes com deficiência, principalmente autistas, que manifestaram agitação, ansiedade, insegurança e em alguns dias entraram em crise.

Em razão das mudanças provocadas pela situação das obras na escola campo, o projeto de intervenção planejado para ser desenvolvido ao longo dos estudos no LASEB, teve que ser alterado e adaptado por diversas vezes, conforme será explicado mais à frente.

4.7 – A equipe docente da escola e as impressões sobre a inclusão

A equipe de professores é composta em sua maioria por mulheres, principalmente no 1º e 2º ciclos, tendo apenas um professor nestes segmentos. No 3º ciclo, o número de professores homens aumenta para sete.

Gráfico 1 –Número de professores por ciclo em 2019.

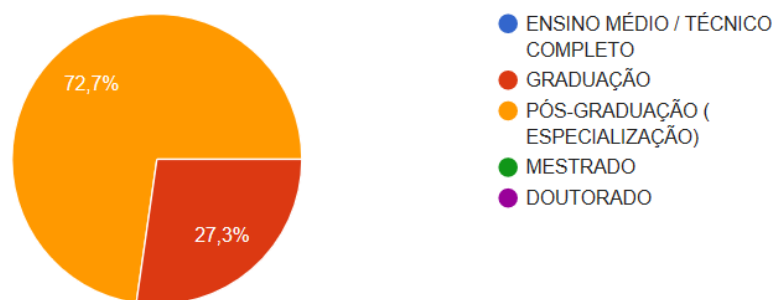


Fonte: Da pesquisa, abril de 2019.

Para iniciar um diagnóstico sobre as condições e postura inclusiva da escola, organizei um questionário utilizando os recursos da plataforma Google Formulários, que foi compartilhado por e-mail com a equipe de professores da escola. O convite de responder ao questionário foi aceito por onze professores da escola, dos quais registros as impressões e respostas a seguir.

Ao perguntar sobre a formação, é possível observar que todos são graduados, e a maioria possui curso de especialização, ultrapassando 70% (setenta por cento) dos entrevistados. Atualmente, dos quarenta e um professores regentes da escola, duas fazem Mestrado, e outros doze estão cursando Especialização na área da Educação. A equipe está em constante busca de formação e atualização profissional.

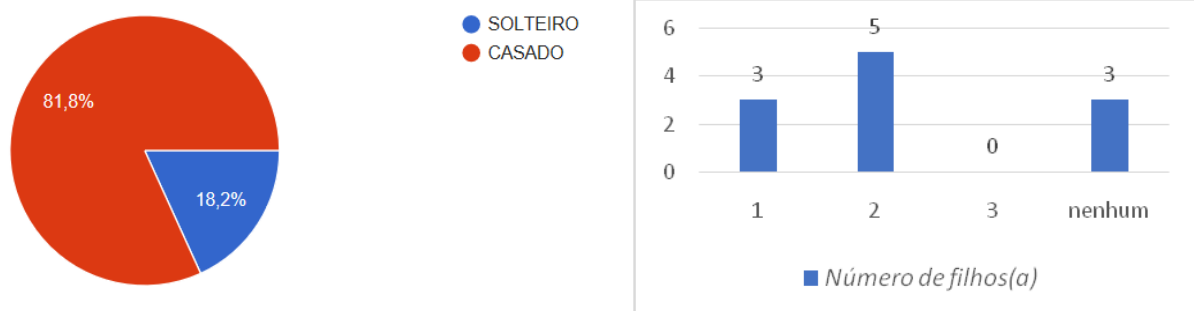
Gráfico 2 – Formação profissional dos entrevistados.



Fonte: Da pesquisa, abril de 2019.

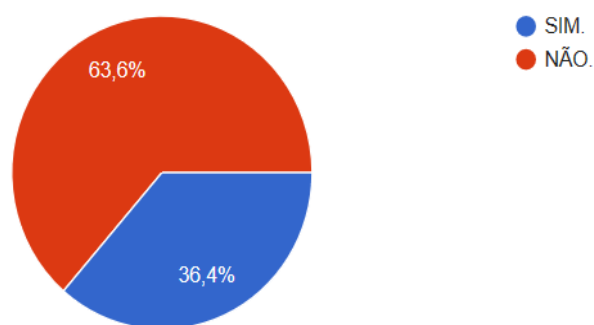
A composição familiar do grupo entrevistado foi mapeada, incluindo a informação se há pessoas com deficiência no grupo familiar do professor/ professora. Os gráficos a seguir ilustram as respostas obtidas por meio do questionário.

Gráfico 3 – Composição familiar dos entrevistados



Fonte: Da pesquisa, abril de 2019.

Gráfico 4 – Presença de pessoas com deficiência na família.

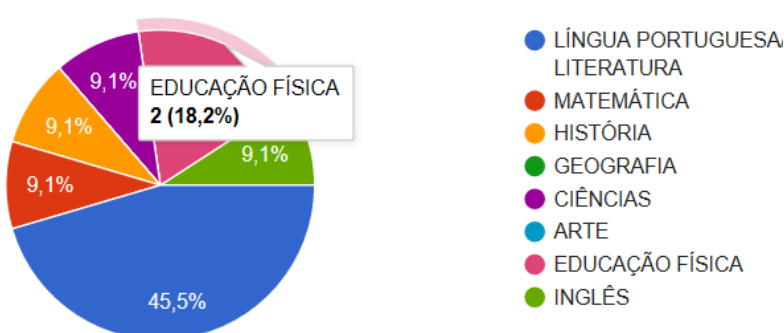


Fonte: Da pesquisa, abril de 2019.

No levantamento dos tipos de deficiência presente nas famílias, foi informado que seriam Doenças Mentais, Síndrome de Down e Deficiência Intelectual.

Em consulta as disciplinas que lecionam, foi identificado que participaram do questionário professores das diversas áreas do currículo. Este dado torna-se importante a medida que oportuniza orientar um PDI amplo, que perpassa pelo conjunto das disciplinas que compõe o currículo da escola.

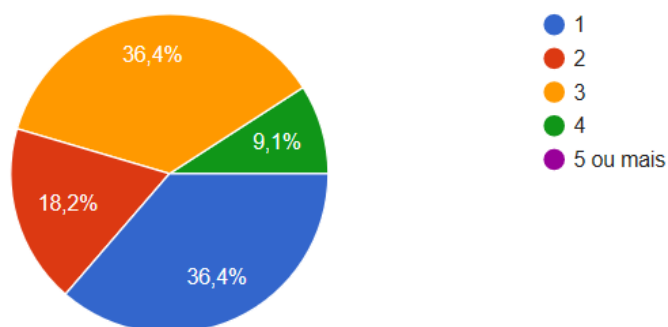
Gráfico 5 – Disciplina(s) que leciona(am)os entrevistados.



Fonte: Da pesquisa, abril de 2019.

O gráfico a seguir, responde a pergunta feita aos entrevistados: Quantos estudantes com deficiência estão presentes em média nas turmas onde leciona?

Gráfico 5 – Número de estudantes com deficiência em média por turma.



Fonte: Da pesquisa, abril de 2019.

Quando perguntado sobre os tipos de deficiências que os estudantes das turmas possuem, as respostas demonstraram conhecimentos da existência de estudantes com deficiência na escola, e em parte sobre os tipos de deficiências. Porém, algumas respostas, não possuem fundamentação e demonstram incerteza.

As respostas foram compiladas na forma original, com o intuito de direcionar o Projeto de Intervenção conforme a necessidade de elucidar aos professores sobre os tipos de deficiências que são informadas pelas famílias no momento da matrícula, ou conforme diagnóstico médico, cadastrado no Sistema de Gestão Escolar – SGE e no Censo Escolar. Seguem as respostas: “Poucos se enquadram em algum tipo de deficiência física. A grande maioria são diagnosticados com algum tipo de deficiência cognitiva em relação ao aprendizado e transtornos sociais e desenvolvimento escolar”; “Autismo, síndrome de Crohn, hiperatividade”; “Não entendi se é na turma que eu leciono ou nas turmas da escola. se for na minha turma não tem nenhum. Na escola: Autistas, síndrome de Down, síndrome de Asperger”; “Autismo, TDAH, hiperatividade, limitação motora”; “Hiperatividade, síndrome de Down, dislexia”; “Autismo, síndrome de Asperger, diabetes, aluno que apresenta quadro de convulsão”; “TDA/H = Transtorno de Déficit de Atenção e

Hiperatividade, distúrbio de aprendizagem, hiperatividade, baixa visão, autismo baixo, autismo médio, autismo associado a déficit cognitivo, síndrome de Crohn, glaucoma congênito = fotofobia, transtorno psiquiátrico, paralisia cerebral, transtorno do desenvolvimento da coordenação = TDH, crises epiléticas, doença de Wilson”; “Variadas: Físicas e intelectuais.”; “Asperger, baixa visão, Ekman Lobstein (ossos de cristal), síndrome de Down, transtorno nervoso, distúrbios da atividade e da atenção, síndrome de Wilson, autismo infantil, esquizofrenia inicial, leucemia, síndrome de TODD- transtorno opositivo desafiador, paralisia infantil, etc.”; “Autismo, Asperger, entre outros”.

Na sequência do questionário, foi perguntado ao docente se recebe alguma orientação para atender o estudante com deficiência(s) dentro da necessidade deste. As respostas a esta pergunta, provocou a reflexão sobre o título deste trabalho, que enfatiza o papel da Coordenação Pedagógica como apoio ao trabalho do professor na inclusão do estudante com deficiência. Observem nas respostas como a orientação ou a falta dela, pode impactar no trabalho docente: “Apenas orientações de manejo e conduta nos casos encaminhados a escola. Não recebemos orientações práticas de desenvolvimento pedagógico com esse tipo de estudante. Sobretudo que dê conta de atender suas necessidades individuais”; “Não, apenas informação que possui a deficiência”; “Não é o meu caso, mas em anos anteriores já tive crianças com necessidades especiais e não recebi nenhuma orientação”; “Poucas informações”; “Não.”; “Gostaria de mais respostas, penso que as escolas não estão preparadas como deveriam para receber as crianças com deficiência, digo não estão preparadas pelo poder público. Colocaram estes alunos no ensino regular, mas esqueceram de todos os recursos que necessitam no dia a dia e o suporte ao professor que necessita ser amparado neste trabalho. dentro do

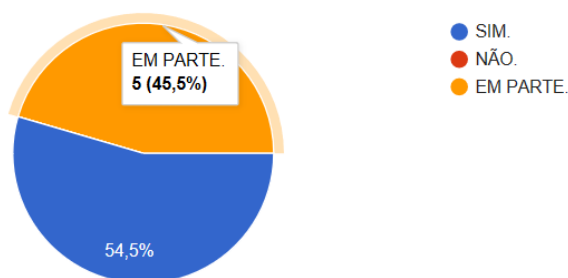
possível a nossa escola faz o seu melhor sim”; “Sim”; “Sim, da coordenação pedagógica. Como professora do P.M.A. - Programa de Melhoria da Aprendizagem ou Intervenção Pedagógica de Língua Portuguesa, recebo orientações e o laudo de cada aluno com deficiência, antes de iniciar as aulas de intervenção. Minha formação acadêmica: Letras - Língua Portuguesa e Língua Estrangeira/Inglês”; “Apenas orientações de manejo e conduta nos casos encaminhados a escola”.

A próxima pergunta se refere a recursos materiais. Foi perguntado aos professores entrevistados se há materialidade e recursos disponíveis suficientes para o trabalho com estudantes com deficiências. Nas respostas, observamos experiências diferentes: “Embora tenha recurso humano, ainda é pouco para atender as necessidades específicas desses alunos. A Materialidade e os recursos não atendem a todos. Há barreiras estruturais para o atendimento correto do aluno com deficiência”; “Não. Seria mais adequado um espaço apropriado e um acompanhamento específico

Não sei hoje”; “Poucos recursos.”; “Desconheço.”; “Dentro do que a escola pode oferecer sim”; “Em parte”; “Sim. Como professora do P.M.A. ou Intervenção Pedagógica de Língua Portuguesa”; “Poucos. O grupo troca experiências e assim vamos caminhando.”; “Acho que os professores têm que se preocupar mais com cada caso e buscar desenvolver atividades de acordo com cada caso. Isto às vezes exige tempo e às vezes eu não consigo preparar para todas as aulas. A escola disponibiliza xérox e textos informativos.”; “Como cada criança é diferente a materialidade é construída e adaptada dia a dia.”

O gráfico a seguir, ilustra as respostas para a pergunta sobre a postura da escola, onde indaga ao professor entrevistado se considera a escola campo inclusiva.

Gráfico 6 – Como os entrevistados consideram a postura inclusiva da escola.



Fonte: Da pesquisa, abril de 2019.

Continuando o questionário, para se aprofundar ainda mais sobre as necessidades de apoio ao trabalho do professor é perguntado que tipos de inclusão que o entrevistado percebe necessitar de atenção ou trabalho diferenciado na escola. As respostas variam em dimensões, talvez pelas possibilidades de especulação que a pergunta favorece. Seguem fielmente as respostas dadas a pergunta: “Primeiramente, o apoio de uma equipe multidisciplinar em casos de muita estagnação social e baixíssimo desenvolvimento educacional e social. Apenas o acesso à escola não garante a inclusão social deste educando.”; “Para os casos de autismo.” “Não se refere a escola em si, pois esta eu acho que faz mais do que pode. Em relação a rede municipal, acho que os acompanhantes deveriam ser professores formados com curso de especialização em Educação Inclusiva como no estado (não sei se ainda é, mais era). Pois já é supercarregado para o professor referência fazer planejamentos, elaborar atividades, corrigir trabalhos e atividades individuais, atender demandas externas (planilhas, relatórios, avaliações externas etc.) e ainda dá conta de fazer atividades diferenciadas para a criança com necessidades especiais com 25/30 alunos em sala de aula. Na rede municipal acaba sendo uma inclusão social apenas, pois fica muito difícil atender a demanda da

turma e a da criança especial já que esta demanda mais ainda. Acaba sendo muito frustrante para a professoras que atendem estas crianças e querem ver resultados positivos.”; “Todos tem suas especificidades.”; “Todos os casos necessitam trabalho diferenciado.”; “Todos os casos em que o aluno não consegue acompanhar as atividades da classe.”; “As inclusões nesta escola são sempre trabalhadas com respeito e compromisso. Só não se faz mais por falta de tempo (não oportunizado pelo engessamento da grade imposta pela PBH).”; “Síndrome de Todd.”; “Além das que já foram confirmadas por laudo médico, percebo alguns estudantes com extrema dificuldade de aprendizagem”.

Quando perguntado aos entrevistados sobre quais as principais dificuldades encontram no trabalho com a educação inclusiva, foi confirmado pelas respostas a necessidade da organização escolar, da gestão democrática da escola e gestão dos recursos a serem investidos de forma a priorizar o atendimento do aluno com qualidade. Seguem as respostas dos professores indicando as principais dificuldades no cotidiano escolar: “A formação pedagógica, o preparo e o tempo hábil para o trabalho diferenciado.”; “Minha capacitação e atender a todos com qualidade, já que é necessário seguir com a turma e, ao mesmo tempo, atender de forma diferenciada os alunos com inclusão.”; “Tempo para preparar atividades específicas que a inclusão demanda.”; “Formação, tempo para troca com pares de trabalho (professores da turma), número alto de alunos por sala impossibilitando atendimento individualizado, falta de tempo para montagem de atividades concretas e/ou adaptadas para os alunos de inclusão.”; “Falta de investimento da prefeitura e materiais adequados. Falta especialistas para esse trabalho. Falta acessibilidade. Não há rampas nas escolas ou fraldários Necessidade de mais capacitação para professores e auxiliares de inclusão. As turmas estão cheias demais. Não há como

fazer trabalho diferenciado.”; “Quantidade de alunos em sala, formação na área. Falta de estrutura da escola regular para apoio aos professores, como psicólogos, terapeutas, fonoaudiólogos, espaços apropriados para atendimentos destes alunos em certos momentos do dia. atendimentos para facilitar a rotina deles em um dia de aula, com estrutura e pessoal especializados.”; “A maior dificuldade que encontro é dar a atenção e orientação que o(s) aluno(s) necessitam, devido a turmas muito cheias e inúmeras particularidades dentro da sala, conteúdos a serem vencidos etc. Acredito também que falta um maior número de capacitações para os professores, onde possamos nos aperfeiçoar, trocar experiências e encontramos juntos uma maneira de tornar a inclusão realmente efetiva para esses alunos. Já observo muitos avanços, mas ainda temos muito o que caminhar nesta questão.”; “O aluno com dificuldade ou deficiência por vergonha ou se considerar “diferente”, não quer participar das aulas ofertadas durante seu turno, no horário da aula de língua portuguesa, geralmente dois ou três durante a semana dependendo da dificuldade.”; “Desconhecimento das Deficiências. Aceitação e Investimento das famílias.”; “Na maioria das vezes é tranquilo, os alunos são mais calmos ou tomam medicação para ficarem mais calmos, são na maioria interessados em aprender, mas o contato com o aluno com S. de TODD têm me assustado bastante, Não sei como fazer um bom trabalho e a coordenação vai me ajudando com dicas para eu entender esta síndrome. O aluno parece ser bem inteligente, mas tem surtos constantes e precisa de acompanhamento especializado e infelizmente, não tem.”; “Sala cheia, indisciplina por parte de vários alunos e falta de material pedagógico adequado para cada tipo de deficiência.”

A ideia de compartilhar experiências de sucesso, é uma estratégia que pode simplificar o trabalho da equipe. Assim, para finalizar o questionário, foi solicitado

aos professores que descrevessem experiência(s) de sucesso alcançadas no trabalho com a educação inclusiva na escola. Nem todos responderam a esta questão, sendo registradas respostas de nove entrevistados: “Não tive ainda.”; “Consegui que um aluno com dificuldades de aprendizagem, que chegou ao 5º ano sem ler nada, chegasse no final do ano lendo frases simples. Para mim foi um progresso significativo. Conseguir preparar atividades diferenciadas dentro de um mesmo tema para uma criança com síndrome de Down, de forma que ela se sentisse incluída na aula e desse conta de fazer a atividade, pode parecer simples ou mais do que a minha obrigação, mas para mim era uma experiência de sucesso, pois via que a criança ficava feliz em fazer uma atividade que a turma estava fazendo, de forma que ela também desse conta de fazer. Só quem está em sala de aula sabe como isso é gratificante, pois dar conta de elaborar atividades extras é quase um milagre.”; “Alfabetização (aluno autista), evolução na socialização e linguagem (autista), alfabetização e participação em atividades regulares (alunos com baixa visão), participação produtiva em trabalho em grupo e feira de ciências (alunos TDAH).”; “A inclusão é feita de forma muito precária. Não temos suporte técnico nem profissional. Não acho que tenha alcançado o sucesso esperado. Em 2017 tivemos um aluno autista, ele avançou muito graças ao trabalho incansável e participação de sua mãe e a cobrança da auxiliar de inclusão.”; “Adaptação da criança no universo das crianças da escola regular.”; “Alguns alunos avançaram no seu processo de aprendizagem na Língua Portuguesa e em outras disciplinas, aumentando sua autoestima, depois de compreenderem a melhoria no desempenho como aluno e ser social.”; “- O crescimento do J. P.”;“- Alunos que nunca tinham participado de uma aula de Educação física, por não terem habilidades, entrar em quadra e se tem felizes.”; “Um aluno com Síndrome de Wilson, trabalhei com ele

durante 3 meses mais próximo, ele gosta muito de assuntos ligados a Ciências como reciclagem, horta, planetas, tecnologias e muito ligado às questões de direito e sociedade. É teimoso e às vezes, difícil de lidar. Houve uma aprendizagem e assimilação melhor, quando acompanhado com atividades específicas de alfabetização fora da turma.”; “Há dois anos trabalho com um aluno com síndrome de Asperger, e tenho aprendido muito com ele e repenso minha prática.”

A realização desta entrevista favoreceu no alinhamento da seleção bibliográfica para a pesquisa e direcionou meus estudos em busca de respostas para apoiar a equipe de professores e atingir os objetivos geral e específicos das ações planejadas para este projeto de intervenção.

Na sequência das entrevistas, a próxima etapa foi iniciar a pesquisa bibliográfica para compreender melhor os tipos mais comuns de deficiências apresentadas pelos alunos e ter assim um melhor embasamento teórico para cada uma das propostas de intervenção.

CAPÍTULO 5 – TIPOS DE DEFICIÊNCIAS ATENDIDAS NO 1º CICLO

O número de estudantes com deficiências e necessidades de adaptações educacionais vêm aumentando a cada ano em nossa escola, alguns estudantes com deficiência, acompanham o mesmo currículo e atividades dos demais estudantes, há outros que exigem da equipe de professores a elaboração de um “Planejamento Individual”, sendo necessário observação e diagnóstico das capacidades do estudante e suas funcionalidades.

Na Rede Municipal de Belo Horizonte, os estudantes com deficiência integram as classes regulares, são incluídos como os demais estudantes, é feito o atendimento da família pelo coordenador de cada escola, e encaminhadas a diretoria regional de educação as informações sobre o estudante, e os dados de seu laudo com o diagnóstico e orientações, se já estiver em atendimento na rede de saúde. Quando comprovada a necessidade de auxílio nas “atividades de vida diária” – AVDs, a regional designa um auxiliar de apoio ao educando, para acompanhar o estudante na turma onde está matriculado. Em alguns casos, também é indicado o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

A função do auxiliar de apoio é acompanhar o estudante durante o período escolar, dando a este suporte na realização das atividades propostas pelos professores e em sua rotina escolar.

As práticas pedagógicas na escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se. (PACHECO, p. 15, 2007)

5.1 - Autismo

“Quero alertar pais, professores e terapeutas para que evitem se prender a rótulos. Eles não são precisos. (...) Não permitam que uma criança ou um adulto sejam definidos por um rótulo do DSM.”(GRANDIN, 2018)

Conforme descreve Brito (2006), O autismo é uma síndrome clínica que se caracteriza por deficiência na qualidade da interação social recíproca, da comunicação verbal e não verbal, das atividades lúdicas e imaginativas e de um repertório restrito de interesses e motivações, com grande variação no grau de intensidade.

O transtorno foi descrito pela primeira vez pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner, que publicou em 1943 seu trabalho intitulado "As perturbações autísticas do contato afetivo". No ano seguinte, Hans Asperger, um pediatra austríaco, descreveu em seu trabalho "Die Autistischen Psychopathen im Kindersalter" pacientes semelhantes aos de Kanner, exceto por uma linguagem melhor e função cognitiva menos deficiente. Até fins da década de 60, o autismo era considerado uma forma de esquizofrenia infantil e classificado dentro da categoria das "psicoses infantis".(BRITO,2006)

Segundo Grandin (2018), O DSM-III, publicado em 1980, listou o autismo infantil em uma categoria mais ampla denominada transtornos globais do desenvolvimento (TGD). Para ter o diagnóstico de autismo infantil, o paciente precisava cumprir seis critérios. Um deles era a ausência de sintomas que sugerissem esquizofrenia. Os outros eram: surgimento antes dos 30 meses; ausência geral de responsividade às pessoas; grandes déficits no desenvolvimento da linguagem; na linguagem presença de padrões peculiares de fala, como ecolalia imediata e atrasada, linguagem metafórica e inversão pronominal; reações

estranhas a diversos aspectos do desenvolvimento, resistência à mudança, interesses peculiares ou apego a objetos animados e inanimados.

Mas esta descrição não era precisa. Na verdade, ela se tornou uma espécie de alvo móvel, mudando a cada nova edição do DSM, à medida que a Associação Americana de Psiquiatria (AAP) tentava definir com precisão o que era o autismo, uma trajetória bastante comum nos diagnósticos psiquiátricos. (GRANDIN, 2018)

Em 1981, a psiquiatra e médica britânica Lorna Wing tinha apresentado o trabalho desenvolvido por Hans Asperger em 1943 e 1944. Enquanto Kanne tentava definir o autismo, Asperger identificava um tipo de criança que partilhava diversos comportamentos perceptíveis: “falta de empatia, pouca capacidade de fazer amigos, conversa unilaterais, absorção intensa em um especial e movimentos desajeitados”, observando também que essas crianças podiam falar sem parar sobre seus assuntos favoritos; ele as apelidou de “professorezinhos”. Asperger chamou a síndrome de “psicopatia autista”, mas, para Wing, devido às associações infelizes atribuídas à palavra psicopatia, “seria preferível o termo síndrome de Asperger, mais neutro.” (GRANDIN, 2018)

Em 1987, a revisão do DSM-III, DSM-III-R, não só mudou o nome do diagnóstico (de autismo infantil para transtorno autista) como expandiu o número de critérios de diagnóstico de seis para dezesseis, dividiu-os em três categorias e especificou que a pessoa deveria portar ao menos oito sintomas. Essa edição também expandiu o um diagnóstico anterior na categoria TGD, para Transtornos Globais do Desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE).

Em 1994, no DSM-IV, houve inclusão da síndrome de Asperger.

A evolução dos estudos sobre o autismo, de 1980 a 1994, foi importante para reposicionar o autismo em um espectro.

Não há cura para o autismo, são orientados terapias, tratamentos e cuidados. Muitos pacientes não necessitam de medicação, entretanto alguns remédios atuam em sintomas específicos e podem ser úteis em algumas situações, como nos transtornos de humor; naqueles com comportamento agressivo; nos que apresentam convulsões etc. A intervenção mais importante no autismo é a reabilitação precoce e intensiva, direcionada para o transtorno do comportamento e da comunicação.

5.2–Distrofia Muscular de Duchenne

Em 1858, Guillaume Duchenne, neurologista francês, documenta o caso de um menino de 9 anos que perdeu a capacidade de deambulação devido uma doença neuromuscular, conhecida e chamada de Distrofia Muscular de Duchenne (DMD).

Segundo Carbonero, Zago e Campos(2012), a DMD corresponde a segunda desordem genética mais comum em seres humanos, resultante de mutações no gene da distrofina, que leva o sistema muscular à uma piora progressiva caracterizada por fraqueza e paralisia muscular, insuficiência cardiorrespiratória, podendo acarretar óbito de adolescentes e adultos jovens.

Distrofia de Duchenne é uma doença genética de caráter recessivo, ligada ao cromossomo X, degenerativa e incapacitante. O gene defeituoso é transmitido simultaneamente pelo pai e pela mãe, que é assintomática. No entanto, cerca de 1/3 dos casos ocorre por mutação genética nova.

A criança nasce normal, mas demora um pouco para andar. Entre dois e quatro anos, cai muito. Por volta dos sete anos deixa de correr, de subir escadas. As

mulheres podem ser assintomáticas ou sintomáticas em diferentes graus, podendo desenvolver cardiomiopatia, hipertrofia de panturrilhas ou miopatia leve. Os sinais clínicos estão presentes desde o nascimento, porém são mais evidentes entre os 3 e 5 anos de idade. Inicialmente as crianças com DMD tem dificuldade em sentar-se, levantar-se, e as quedas são frequentes. Devido à fraqueza muscular, é desencadeado o sinal de *Gowers*¹. Este se caracteriza pelo fato de a criança estar agachada, e se levantar escalando o próprio corpo com os membros superiores. Com o tempo ela não consegue mais subir escadas, correr e saltar.

De modo geral, a cintura pélvica e os membros inferiores são os primeiros a sofrerem alterações funcionais, progredindo para tronco, onde a musculatura é responsável pela postura bípede, cintura escapular, membros superiores, pescoço e musculatura respiratória. Com a progressão da doença, a criança desenvolve aumento da lordose lombar, escoliose e a marcha denominada anserina. Entre os 7 e 13 anos de idade, existe a perda da capacidade de deambulação. A partir dos 10 aos 13 anos de idade, a criança é confinada à cadeira de rodas, o que agrava as deformidades de coluna e membros inferiores. O confinamento à cadeira de rodas leva também ao declínio da função pulmonar, este último em virtude das alterações ocorridas no músculo diafragma e não porque os pulmões estejam afetados, havendo aumento da insuficiência respiratória. Sendo assim, a causa da morte nesses pacientes não está relacionada com o início da manifestação da doença, mas sim com a idade em que a criança perde a capacidade de deambular e fica restrita à cadeira de rodas, prejudicando a musculatura esquelética, comprometendo os sistemas cardíaco e respiratório. (CARBONERO, ZAGO E CAMPOS. 2012)

¹ Em 1879, o neurologista inglês William Gowers descreveu o modo como os meninos afetados pela DMD tentavam se levantar. Esta manobra passou a ser conhecida como "sinal de Gowers".

5.3 – Síndrome de Down

A Síndrome de Down está relacionada a uma cromossomopatia, ou seja, a uma anormalidade na constituição cromossômica que ocorre no momento ou após a concepção. Esse erro genético se apresenta mais comumente sob a forma de um cromossoma extra no par 21, por isso, é também conhecida como trissomia 21 ou trissomia simples. Porém, outros tipos de alterações cromossômicas também foram detectados nos cariótipos de pessoas com Síndrome de Down como, por exemplo, a translocação e o mosaicismo. No entanto, em todos os três casos é sempre o cromossomo 21 o responsável pelas características fenotípicas peculiares dessa síndrome. (PIMENTEL, 2012)

Ainda segundo Pimentel (2012) As características dessa síndrome foram descritas inicialmente pelo médico inglês John Langdon Down (1866), por isso a síndrome leva o seu nome. Ele descobriu que o indivíduo com Síndrome de Down possui 47 cromossomos (e não 46), sendo o cromossomo extra ligado ao par 21. Intimamente ligada a um excesso de material cromossômico, tem nítida relação com a idade dos pais. Quanto mais idosos eles forem, maior a probabilidade de gerarem um filho com essa Síndrome, que vem associada a um comprometimento intelectual e a uma hipotonia, a redução do tônus muscular. (PIMENTEL, 2012)

Conforme o artigo publicado pela Fundação Síndrome de Down na Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde (2006), algumas características são observadas para o diagnóstico que, em geral, é feito pelo pediatra ou médico que recebe a criança logo após o parto, considerando os aspectos clínicos mais frequentes. Os indivíduos com Síndrome de Down apresentam certos traços típicos, como: cabelo liso e fino, olhos com linha ascendente e dobras da pele nos cantos internos (semelhantes aos orientais), nariz pequeno e um pouco "achatado", rosto redondo, orelhas pequenas, baixa estatura, pescoço curto e grosso, flacidez muscular, mãos pequenas com dedos curtos, prega palmar única. A partir destas características é que o médico levanta a hipótese de que o bebê tenha Síndrome de

Down, e pede o exame do cariótipo (estudo de cromossomos) que confirma ou não a Síndrome.

É importante relatar que a pessoa síndrome de Down possui predisposição para outras doenças das quais descrevo algumas a seguir: cerca de 40% são portadores de cardiopatias congênitas, têm sopros no coração e está mais sujeita a complicações, como resfriados que viram pneumonias e hepatites difíceis de curar; 4% dessas crianças têm catarata congênita, e outras têm estrabismo ou miopia, que devem ser corrigidos; podem apresentar alterações da tireoide; alteração dos glóbulos brancos do sangue, que vai desde uma reação transitória até a leucemia, cujo tratamento é o mesmo indicado para todas as crianças.

Em geral, a criança com Síndrome de Down tem desenvolvimento mais lento do que as outras crianças. Precisa de um trabalho de estimulação desde o nascimento para poder desenvolver todo seu potencial. É importante oferecer-lhes as terapias de apoio precocemente para vencer as primeiras dificuldades físicas provocadas pela hipotonia e estimular sua inserção nas atividades normais da vida diária, rotina familiar, escolar e social. (FUNDAÇÃO SÍNDROME DE DOWN, 2006)

CAPÍTULO 6 – A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

6.1 –A coordenação pedagógica como apoio ao professor

A escolha da proposta de intervenção foi feita sob o olhar do trabalho desenvolvido na coordenação da equipe de professores da escola campo. Ao evidenciar a preocupação em se incluir os estudantes com deficiência nas atividades curriculares e extra curriculares da escola, iniciei um estudo sobre os transtornos e deficiências em busca de melhor entendimento deste público.

Trabalho na função de coordenadora pedagógica desde 2004, atuei na rede privada de ensino até 2015. Nas escolas privadas onde atuei, havia obstáculos para receber a matrícula de estudantes com deficiência, desde a estrutura física até os preconceitos impostos pela sociedade, que potencializava a incapacidade da equipe de trabalho de mudar a postura e o olhar para os caminhos da inclusão.

Em 2014, fui convocada pelo concurso realizado para a RME/PBH, e iniciei minhas atividades como professora de Arte e Ciências na escola polo. Nas classes onde lecionava, havia um estudante autista, um com síndrome de Down, outro com doença de Wilson. Até aquela época ainda não tinha feito nenhum curso na área da inclusão de pessoas com deficiência. Os auxiliares que acompanhavam os estudantes a algum tempo, me indicavam tarefas que estes tinham habilidades para realizar. Não recebi por parte da coordenação e direção da escola naquele ano, orientações para o trabalho com o estudante com deficiência. Me dispus a testar atividades diversas, e em algumas aulas, ficava incomodada por não atingir com qualidade as necessidades de aprendizagem daqueles estudantes. Tendo ao longo do ano sucesso com a realização de algumas propostas, mas também, guardado a

frustração de em alguns momentos não acessar o estudante, deixando-o no vazio da ignorância.

Com a eleição da nova direção, em 2015, fui convidada a assumir a coordenação do segundo turno. Neste ano, outros estudantes com deficiência entraram para a escola, alguns com diagnósticos ainda não iniciado se pais resistentes a procurar ajuda e investigação médica para a condição da criança.

Uma rotina de observação, registros, atendimentos aos estudantes e suas famílias se iniciou. Neste trabalho, a necessidade de se orientar melhor o trabalho da equipe de professores se apresentou. Percebia a equipe da escola sempre preocupada, algumas professoras fazendo uso dos sábados escolares para planejar e desenvolver adaptações de atividades com recursos de acessibilidade para os estudantes que não acompanhavam o currículo comum. A iniciativa deste grupo em formar grupos de estudos, organizar uma rotina inclusiva e flexível, cuidar dos registros quanto aos avanços percebidos, entre outras ações, me fez compartilhar nas reuniões pedagógicas com os demais colegas da escola as experiências de sucesso, tornando a equipe mais sensível a inclusão. Mas o discurso das dificuldades ainda sobressaia.

Havia em 2016, uma reunião pedagógica extra horário, onde um grupo pequeno participava, mas era um grupo interessante por ter a representação de professores de todos os ciclos da escola. Com a demanda crescente de se cuidar da inclusão com qualidade dos estudantes com deficiência, planejei neste ano duas oficinas: uma para estudo sobre as principais deficiências presentes na escola, suas funcionalidades e possibilidades de adaptação do currículo para estes estudantes, e

outra sobre as leis que garantiam o direito de acesso, permanência e adequações das propostas para estes estudantes nas classes das escolas comuns.

O ano de 2017, foi conflituoso. Houve necessidade de mudança na estrutura pedagógica. A substituição de professores referência por motivos de licença, aposentadoria e posse de novatos, ainda nesse contexto, a troca de alguns auxiliares de apoio tornou o ambiente instável, alguns estudantes com autismo perderam o equilíbrio e se desorganizaram com muita frequência. Foi necessário em muitos momentos a intervenção da coordenação, uma das poucas referências de apoio, que havia permanecido para estes estudantes.

Todas as experiências destes três anos foram válidas para comprovar a importância do papel da coordenação escolar como apoio ao professor na inclusão do estudante com deficiência. Reforço aqui neste papel a necessidade da formação permanente das equipes de trabalho, da sensibilização para a inclusão, da flexibilização dos tempos, espaços e atividades escolares, do acolhimento e parceria com as famílias, de cuidar dos investimentos para diminuir as barreiras físicas, entre outras ações inclusivas.

6.2 – LASEB como oportunidade de aprimoramento

A parceria da Prefeitura de Belo Horizonte com a UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais para oferta dos cursos do LASEB em 2018, me trouxe a oportunidade de buscar a formação com foco na área de Educação Inclusiva. Diante da realidade da escola, e todos os conflitos nos últimos anos, fiquei muito feliz por conquistar a minha vaga neste curso.

Ao iniciar o curso, e receber a proposta de realizar um projeto de intervenção, pensei logo no histórico apresentado, e defini como objetivo, a partir da

coordenação pedagógica, apoiar e facilitar o trabalho da equipe de professores na elaboração do PDI, significando o espaço escolar, sua rotina e atividades, identificando as capacidades dos estudantes com deficiência e as principais necessidades de adaptação do currículo e proposta pedagógica.

O número de estudantes com deficiências e necessidades de adaptações educacionais vêm aumentando a cada ano, a equipe de professores precisa elaborar o PDI com base na observação, experimentação e diagnóstico das capacidades do estudante e suas funcionalidades.

A coordenação pode colaborar com o agendamento de reunião com as famílias para buscar informações úteis aos professores na elaboração do PDI, além de buscar contato com a equipe de acompanhamento médico e terapêutico, professor de Apoio Educacional Especializado (AEE), psicopedagoga, entre outros profissionais que acompanhem o estudante.

É muito importante estar atento na significação do espaço escolar, buscando todas as formas de contribuição para o desenvolvimento motor, social, cognitivo e cidadão da pessoa com deficiência. Resistindo às barreiras, preconceitos, limites impostos, equívocos cometidos pela sociedade frente à pessoa com deficiência.

6.3 – Levantamento de demandas

Ao receber a orientação do projeto de intervenção, defini um percurso para realizar as ações por meio do cronograma. Inicialmente fiz uma análise da escola campo, identificando potencialidades e fragilidades em sua estrutura física e pedagógica, considerando recursos materiais e humanos. Observei todos os estudantes com deficiência matriculados na escola, seu grau de dependência e como acontecia a inclusão destes nas classes.

Após o estudo do campo, elaborei o questionário de pesquisa para a equipe de professores, publicado no anexo I deste trabalho. A medida que os professores iam respondendo, meu trabalho ganhava corpo e referência bibliográfica específica para cada tema apontado como necessidade de estudos e urgência de ação concreta.

Após a análise das respostas dos professores, fiz o plano de ação definindo práticas para realizar com os estudantes, estudos a serem realizados com a equipe de professores e atendimento às famílias como descreverei no tópico a seguir.

6.4 – As intervenções por meio do projeto

Ao final de 2018, realizei o primeiro encontro com toda equipe de professores por turnos. Neste encontro, apresentei a proposta de intervenção e o principal objetivo de desenvolver um estudo para orientar o trabalho com os estudantes com deficiência em nossa escola, a fim de aprimorar as práticas pedagógicas, favorecer a inclusão destes estudantes no processo de ensino por meio do PDI e promover o diálogo com as famílias.

Os estudos iniciais do LASEB, proporcionados pela professora Érika Lourenço, por meio da condução da disciplina “Educação especial: do que estamos falando?”, serviram de suporte teórico para a condução do diálogo sobre educação inclusiva, seu histórico e as práticas escolares inclusivas. Muitas destas práticas, já eram comuns na escola, mas realizadas com insegurança e incerteza se estavam adequadas e mesmo corretas.

Em maio de 2019, na oportunidade de encontro com os professores, em pauta o tema avaliação escolar, aproveitei para trazer em debate a avaliação do estudante com deficiência. Ofereci a equipe como aporte teórico o texto “Como

avaliar o aluno com deficiência?” (Sartoretto, 2010), e um artigo da revista Nova Escola, intitulado “Avaliação Nota 10”(Andrade, 2001), que traz em seu conjunto de textos, uma orientação sobre os nove jeitos mais comuns de avaliação, documentos que apresento como anexo a este trabalho.

A equipe de professores se envolveu no debate sobre a inclusão, sobre os desafios, e as exigências equivocadas que algumas famílias faziam quanto ao trabalho pedagógico com a criança, buscando respaldos legais, orientações médicas e não aceitando o diagnóstico e planejamento sugerido pela escola. Assim, em muitos momentos, os conflitos e angústias se sobressaíam, sendo necessário o agendamento de reuniões entre professores, e algumas vezes com as famílias. Avalio que o espaço para o diálogo, debate, troca de experiências e até mesmo desabaços, foi valioso para o crescimento das equipes de trabalho. É por meio deste diálogo que a equipe da escola se fortalece e estabelece condições de trabalho para que a inclusão aconteça.

Em muitas discussões coletivas e individuais com a equipe de professores, as famílias, foram pontuadas como principal ponto de preocupação e conflito. Percebi por meio dos apontamentos, que o encontro com as famílias dos estudantes com deficiência, precisava ser cuidadoso, no sentido de ouvir sobre as expectativas e tratar sem julgamentos, das impressões que cada família trazia do trabalho educacional que estava sendo desenvolvido com seu filho na escola.

Foram agendadas reuniões com as famílias dos estudantes com deficiência. A princípio, o planejamento destas era para ser em grupos, porém, com os espaços da escola sendo modificados em razão das obras, as reuniões aconteceram de forma individual, reunindo a família, com a coordenação e professores.

Destas reuniões com as famílias, surgiram demandas, desejos, expectativas e realidades bem distintas. A maioria deixa claro que a opção pela escola municipal, e em especial pela escola campo, é por reconhecer um trabalho de qualidade e um ambiente acolhedor. Algumas famílias registram também, que esperam mais. Querem superação para a condição da deficiência.

Sendo um dos objetivos específicos acolher a família do estudante com deficiência em busca de informações sobre o percurso de vida, limitações e avanços observados, um dos atendimentos, me chamou a atenção o excesso de terapias a que é submetido um estudante: fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia, psicopedagoga, sendo o tratamento realizado pelos profissionais destas áreas em duas redes de saúde – uma equipe do plano de saúde particular, outro do Sistema Único de Saúde (SUS), por meio da equipe complementar, descrevi esse fato pela expressão “*overtime terapêutico*”, devido ao tempo exaustivo de atividades de estimulação ao qual a criança era submetida. Deste atendimento, me chamou a atenção dois aspectos, os laudos e relatórios dos profissionais, que em alguns aspectos são diferentes e até divergem; e, o comportamento da criança, cansado, estressado, irritado principalmente nos dias de agenda intensiva com três turnos.

Iniciei de forma mais próxima a observação de quatro estudantes do primeiro ciclo: um síndrome de Down do primeiro ano, um com Duchenne e outro com paralisia do segundo ano e um autista do 3º ano. Busquei orientações com as professoras sobre os conteúdos, textos e temas que estavam planejados para o período. Com o planejamento compartilhado, desenvolvi propostas de atividades concretas e lúdicas, organizei uma pasta para cada estudante com atividades voltadas para a alfabetização, letras móveis, números, formas, cores, entre outros,

considerando o nível de alfabetização em que cada criança se encontrava, a mobilidade, o interesse e a coordenação motora dos estudantes.

A partir da observação sobre a mobilidade desses estudantes e considerando os interesses e possibilidades de interação com os objetos de aprendizagem, projetei a adaptação de uma manta magnética aplicada a uma prancha de desenho flexível. Esta poderia ser regulada em diferentes ângulos para favorecer o manuseio. O projeto foi desenhado e encaminhado a uma carpintaria que fabricou a prancha nas dimensões adequadas ao trabalho individual e com pequenos grupos.

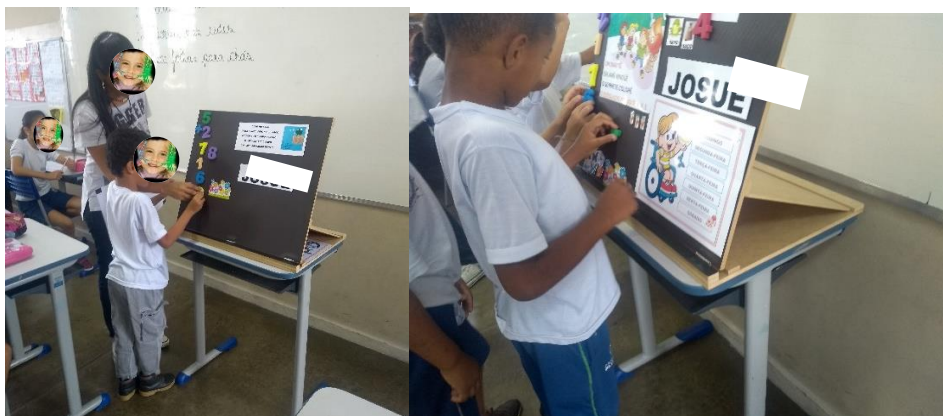
Figura 1 –Lousa imantada com atividades sendo trabalhadas em classe



Fonte : Elaborado pela autora, 2019.

Em algumas atividades houve o envolvimento de toda a classe, os colegas também se divertiram montando palavras, realizando operações, descrevendo cenas e produzindo histórias.

Figura 2 e 3 – Interação das crianças em classe e compartilhamento da atividade.



Fonte: registro fotográfico pela autora, 2019.

E foi muito interessante observar, que outras crianças com dificuldade de aprendizagem, demonstraram necessidade de utilizar das mesmas adaptações para desempenhar melhor a aprendizagem do sistema de escrita alfabético.

Figura 4 – Atividades adaptadas.



Fonte : Elaborado pela autora, 2019.

De volta ao trabalho com a equipe de professores, foi realizado um momento de compartilhamento das experiências, foram relatados os avanços observados, e como as professoras se surpreendiam com as conquistas de seus estudantes após o desenvolvimento das intervenções. As professoras registraram melhor organização, mais tentativas de comunicação, de participação e melhor rendimento geral dos estudantes com deficiência após iniciadas as atividades da intervenção.

A situação de obras emergenciais na escola campo, foi um ponto de desequilíbrio para o projeto de intervenção. Prejudicou muitas ações planejadas como reunião coletiva de pais, intervenções individuais e em pequenos grupos de estudantes com deficiência, formação dos auxiliares de apoio e uma dinâmica preparada para realizar com a equipe de professores. Como houve interdição de espaços como o auditório, sala de professores, salas de aulas, desativação temporária da biblioteca, e alterações até no pátio, a irregularidade da rotina afetou o planejamento das ações, sendo necessário cancelar algumas, e modificar a forma de realização de outras.

Na última reunião realizada com a equipe de professores, no início do mês de outubro de 2019, foi reservado um tempo para a devolutiva das ações do projeto de intervenção realizadas na escola. Para registro da pesquisa e mapeamento da escola, elaborei um folder informativo, catalogando os tipos de deficiências que acometem estudantes da escola, os desafios para a inclusão, sugestões de materiais para estudos e empoderamento para se fazer a educação inclusiva.

Para divulgação do folder, preparei uma palestra sobre educação inclusiva, apresentando o histórico da escola e sua relação com estudante com deficiência; enfatizei o “mito do preparo”, descrevendo o quanto é imprevisível os desafios da inclusão uma vez que cada indivíduo traz consigo uma necessidade diferente do outro, bem como potencialidades significativas que podem favorecer aos processos de ensino. Na oportunidade da palestra dialogada, ressalttei as ações inclusivas observadas na equipe de professores e o trabalho da escola diferenciado no acolhimento da diversidade para além das deficiências.

6.4 – De professor para professor

O diálogo em defesa da educação inclusiva ainda é conflituoso em razão do preconceito e medo de lidar com as diferenças no espaço escolar.

Por muitas vezes senti a necessidade de sair da individualidade dos atendimentos realizados na sala da coordenação e participar da realidade da sala de aula, observando, intervindo e aplicando atividades preparadas em conjunto com as professoras. Essa aula compartilhada aproximou a coordenação das professoras do 1º ciclo principalmente, momento em que decidi canalizar as ações do projeto de intervenção para este segmento, considerando a dependência dos estudantes, e o maior tempo de permanência destes conosco na escola.

De professor para professor, o diálogo amparado pela ação, a cada tempo um avanço, uma conquista, registros de muitos avanços conquistados por cada um dos estudantes acompanhados.

6.5 – O auxiliar de apoio na RME

Na Rede Municipal de Belo Horizonte, quando comprovada a necessidade de auxílio nas “Atividades de Vida Diária” (AVDs) por algum estudante, a escola faz a solicitação do auxiliar de apoio ao educando junto à Regional, em seu núcleo de inclusão. A equipe visita a escola, avalia as indicações e o grau de dependência, observa o estudante na turma onde está matriculado e aprova, ou não o encaminhamento do auxiliar de apoio.

A função do auxiliar de apoio é acompanhar o estudante durante o período escolar, dando a este suporte na realização das atividades propostas pelos professores e em sua rotina escolar.

O projeto de intervenção contribuiu também para a ação dos auxiliares de apoio, que foram orientados a avisar aos professores todas as vezes que identificarem a necessidade de diversificar a atividade para favorecer a reorganização, ou mesmo por respeito ao tempo diferenciado de produção individual de cada estudante. Por meio do projeto, foi confeccionada uma pasta para cada estudante, com atividades lúdicas e adaptação curricular do conteúdo tornando os conceitos e a apropriação destes mais acessível. No apêndice III, registro imagens das pastas confeccionadas para os estudantes, assim com a prancha magnética flexível.

Figura 5, 6 e 7 – Auxiliar de apoio em atividade



Fonte: registro fotográfico pela autora, 2019.

CAPÍTULO 7 – RESULTADOS

À luz dos estudos de Rahme (p.293, 2018), a interação social produzida no contexto da sala de aula e da escola como um todo é composta por diversas formas de ocupação deste espaço pelos sujeitos. Durante a realização das ações de intervenção, foi possível observar que a flexibilização do currículo e a interação com os pares favorece a apropriação dos conceitos e compreensão dos temas propostos.

O retorno da equipe da escola quanto aos resultados das ações realizadas foi muito positivo. Percebe-se mais tranquilidade no ambiente. As crises ainda ocorrem, mas são tratadas com tranquilidade, permitindo ao estudante com autismo passar pela crise sem constrangimentos, tendo espaço para se acalmar, e a equipe mais equilibrada para conduzir a reorganização do comportamento. A equipe aprendeu a antecipar as mudanças na rotina, apresentar individualmente pessoas ou situações novas, explicar uma atividade diferenciada que venha a ocorrer e respeitar os medos, angústias, limites entre outras reações manifestadas.

As famílias já sorriem ao chegar e ao sair, tem mais liberdade para dialogar. Solicitam reuniões e comparecem quando convidadas. A comunicação com a família melhorou e tornou-se menos tensa, sem desconfortos. Nas reuniões coletivas não há segregação ou destaques para nenhuma diferença, estas são tratadas na sua particularidade, em momentos individuais.

Em razão das obras, as ações de intervenção inicialmente pensadas para todos os estudantes com deficiência do turno da tarde, foram reduzidas e realizadas com quatro estudantes do 1º ciclo por considerar o tempo maior de permanência destes na escola.

Atuando na Coordenação Pedagógica Geral da escola, decidi que o produto da intervenção seria um folder com o panorama da escola e orientações aos

professores da escola, com o objetivo de facilitar a elaboração de um Plano de Desenvolvimento Individual – PDI, para todos os estudantes com deficiência matriculados na escola em todos os anos/ciclos, o folder a que se refere neste parágrafo encontra-se no apêndice II deste trabalho.

Durante o período do projeto de intervenção, foram formalizados quatro encontros com a equipe de professores da escola. No primeiro, apontadas as razões pela escolha do tema do curso, esclarecendo os objetivos de compartilhar com a equipe os estudos sobre a inclusão escolar e a proposta de buscar formas de facilitar e tornar mais efetivo o trabalho com os estudantes com deficiência da escola.

O segundo encontro, trouxe a apresentação da pesquisa, e como o levantamento das demandas seria importante para direcionar as ações do projeto.

A partir das respostas da pesquisa, foi planejado o terceiro encontro, delimitando as ações práticas, direcionando-as para os estudantes do primeiro ciclo. Foi oportuno esclarecer que mesmo restringindo a intervenção prática para o primeiro ciclo, um estudo sobre todos os estudantes com dificuldades de aprendizagem da escola seria mapeado. E que ao final, um documento seria compartilhado com a equipe de professores de todos os ciclos da escola.

Após os estudos e a intervenção prática, foi elaborado o folder informativo retratando o panorama da escola foi construída. No mês de setembro, com as atividades aplicadas e o folder pronta, foi realizada um encontro com a equipe de professores e apresentado todo estudo sobre os estudantes com deficiência da escola, informado sobre cada um, em sua turma e ciclo, apontando as orientações para a adaptação do trabalho com cada um. A equipe de professores do turno da

manhã reconheceu a necessidade de flexibilizar o ensino e a avaliação para os estudantes, manifestando disposição para manter a postura inclusiva da escola. Alguns, manifestaram a preocupação com alguns estudantes que não conseguem permanecer em sala de aula, e, foi refletido sobre o ganho destes estudantes frequentarem regularmente o ambiente escolar e se envolverem em diversas atividades da escola, como as práticas esportivas coletivas, trabalho na horta escolar, participação nas oficinas de danças, interação com softwares de aprendizagem entre outras.

No turno da tarde, onde se concentram as turmas do 1º e 2º ciclos, a equipe de professores reconheceu que a adaptação das atividades favorece a integração do estudante nas atividades curriculares. Acompanharam o panorama apresentado pelo folder, compreendendo que os estudantes com deficiência precisam ser acolhidos por toda equipe, que estão presentes em todos os anos e ciclos da escola, e que o registro do PDI favorece ao acompanhamento e devolutiva para as famílias sobre a evolução da aprendizagem do estudante. Ao final da apresentação, muitos aplausos e considerações sobre o conteúdo do folder. A equipe se demonstrou favorável a flexibilização do currículo, tempos e espaços, e a elaboração coletiva de um PDI para cada estudante reconhecendo suas potencialidades.

CAPÍTULO 8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após duas décadas dos movimentos, leis e lutas pela inclusão da pessoa com deficiência no espaço social, é essencial que a escola também se torne esse espaço inclusivo e seja um ponto na rede de proteção dos direitos destes estudantes.

É muito importante valorizar as diferenças e reconhecer que estas podem potencializar ações de transformação das relações no espaço escolar, favorecer a convivência harmônica, ampliar o debate sobre a diversidade e os benefícios da colaboração e participação ativa e acima de tudo, exercitar a tolerância e o respeito.

É preciso garantir as condições para que todos àqueles que ingressam na escola tenham o direito de lá permanecer e aprender.

A partir do projeto de intervenção foi possível observar melhoria no clima escolar, diminuição dos conflitos existentes, maior tolerância e respeito a diversidade, flexibilização do currículo levando em conta as capacidades dos estudantes.

A formação continuada para professores é primordial para melhoria da ação pedagógica. A escola é dinâmica, ao passar dos anos, cada geração aponta nova demanda de transformação dos processos de ensino. Avalio como urgente repensar a escola em seu modelo homogêneo, que acumula informações e classifica com um mesmo instrumento pessoas com diferentes talentos.

A realidade escolar provoca diariamente os professores a repensar suas práticas, considerando que cada estudante representa uma forma peculiar de processar a informação. Nesta ótica, a educação inclusiva, precisa considerar cada indivíduo, valorizar suas capacidades, sua história de vida e experiências.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Cristiana. NOVA ESCOLA, Paola Gentile. **Avaliação nota 10**. Acessado em: maio, 2019. <https://novaescola.org.br/conteudo/1410/avaliacao-nota-10>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Decreto No 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB4. 024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB5. 692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 7.853**, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL, MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1**. 1994. Disponível em: <<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº3.298**, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.296** de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 14 set. 2019.

BRITO, **Adriana Rocha**. **Estudo do autismo através da imagem do tensor de difusão e da espectroscopia de prótons por ressonância magnética**. Niterói, 2006. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp002144.pdf>

CARBONERO, Flávia Cristina; ZAGO, Gabriela Mariotoni; CAMPOS, Denise. Tecnologia Assistiva na Distrofia Muscular de Duchenne: Aplicabilidade e Benefícios. **Revista Neurociências** 2012;p.109-116.

CARNEIRO, Moacir Alves. **O acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns**: possibilidades e limitações. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 2.

GRANDIN, Temple; RICHARD, Panek. **O cérebro autista**: pensando através do espectro. Trad. CAVALCANTI, Cristina. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

Fundação Síndrome de Down. **Síndrome de Down**. Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde. Brasil, 2006. Acesso em 10/11/2019: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/dicas/107down.html>.

LILIA, Giacomini; SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 7.

ZATZ, Mayana. Distrofias musculares | Entrevista. Portal Drauzio, 2011. Acesso em 10/11/2019: <https://drauziovarella.uol.com.br/entrevistas-2/distrofias-musculares-entrevista/>

PACHECO, José *et al.* **Caminhos para a inclusão**: um guia para aprimoramento da equipe escolar. Trad. Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIMENTEL, Susana Couto. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva**: mediação pedagógica e formação de conceitos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Prefeitura de Belo Horizonte. Educação Inclusiva. Acesso em 04/11/2019, <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/informacoes/pedagogico/educacao-inclusiva>.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1.

SANTOS, Manuela. Distrofia muscular de Duchenne. Sociedade Portuguesa de Neuropediatria. Portugal, 2017. Acesso em 10/11/2019: <https://neuropediatria.pt/index.php/pt/para-os-pais/distrofia-muscular-de-duchenne>.

TOUGH, Paul. **Como ajudar as crianças a aprenderem**: o que funciona, o que não funciona e por quê. Trad. BORGES, Maria Luiza X. de A. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.

UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

APÊNDICE I

PESQUISA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O OBJETIVO DESTA PESQUISA É COLETAR DADOS PARA A PRODUÇÃO DE UM PROJETO DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL DULCE MARIA HOMEM NOS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

*Obrigatório

1. NOME COMPLETO (Opcional)

2. SEXO: *

Marcar apenas uma opção.

☐

MASCULINO

☐

FEMININO

3. FORMAÇÃO:

Marcar apenas uma opção.

☐☐

ENSINO MÉDIO / TÉCNICO COMPLETO

☐

GRADUAÇÃO

☐

PÓS-GRADUAÇÃO (ESPECIALIZAÇÃO)

☐

MESTRADO

DOUTORADO

4. ESTADO CIVIL *Marcar apenas uma opção.*

☐

SOLTEIRO

☐

CASADO

☐

Outro:

5. POSSUI FILHO(S) (SE SIM, QUANTOS?)

6. EM SUA FAMÍLIA HÁ PESSOA(S) COM DEFICIÊNCIA? *Marcar apenas uma opção.*

☐

SIM.

☐

NÃO.

7 SE SIM, QUAL O TIPO DE DEFICIÊNCIA(S)?

8. DISCIPLINA(S) QUE LECIONA: *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ LÍNGUA PORTUGUESA/ LITERATURA
- ☐ MATEMÁTICA
- ☐ HISTÓRIA
- ☐ GEOGRAFIA
- ☐ CIÊNCIAS
- ☐ ARTE
- ☐ EDUCAÇÃO FÍSICA
- ☐ INGLÊS

9. LECIONA EM QUANTAS TURMAS

Marcar apenas uma opção.

- ☐ ATÉ 02
- ☐ ATÉ 05
- ☐ MAIS QUE 05

10. Em qual ciclo você leciona? * *Marque todas que se aplicam.*

- ☐ 1o ciclo
- ☐ 2o ciclo
- ☐ 3o ciclo

11. QUANTOS ESTUDANTE(S) COM DEFICIÊNCIAS HÁ EM MÉDIA POR TURMA? * *Marcar apenas uma opção.*

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4, 5 ou mais
- ☐

12. QUE TIPO DE DEFICIÊNCIA(S) ELES POSSUEM?

13. VOCÊ RECEBE ORIENTAÇÃO PARA ATENDER O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA(S) DENTRO DA NECESSIDADE DESTA?

14. HÁ MATERIALIDADE E RECURSOS DISPONÍVEIS SUFICIENTES PARA O TRABALHO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS?

15. QUANTOS ESTUDANTES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM VOCÊ PERCEBE EM SUA(S) TURMA?

16. VOCÊ CONSIDERA A ESCOLA MUNICIPAL DULCE MARIA HOMEM INCLUSIVA? * *Marcar apenas uma opção.*

☐

SIM.

☐

NÃO.

☐

EM PARTE.

17. EM GERAL, OS ESTUDANTES DA ESCOLA MUNICIPAL DULCE MARIA HOMEM ACOLHEM AS DIFERENÇAS DE FORMA INCLUSIVA? * *Marcar apenas uma opção.*

- ☐ SIM.
- ☐ NÃO.
- ☐ EM PARTE.
- ☐ Outro:

18 QUE TIPOS DE INCLUSÃO VOCÊ PERCEBE NECESSITAR DE ATENÇÃO OU TRABALHO DIFERENCIADO NA ESCOLA MUNICIPAL DULCE MARIA HOMEM?

19. QUAIS AS SUAS PRINCIPAIS DIFICULDADES NO TRABALHO COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

20. QUE EXPERIÊNCIA(S) DE SUCESSO VOCÊ ALCANÇOU NO TRABALHO COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

APÊNDICE II

Materiais confeccionados como propostas de adaptações para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção.

PRANCHA MAGNÉTICA FLEXÍVEL

A Prancha magnética flexível é capaz de viabilizar variados portadores de textos, recursos matemáticos, esquemas que possam auxiliar principalmente o estudante diagnosticado com Distrofia Muscular Duchenne. Também foi utilizada com boa aceitação e interesse por outros estudantes da escola, com dificuldade de aprendizagem.



Esta prancha foi feita por encomenda em uma carpintaria.

CONFECCÃO DO MATERIAL

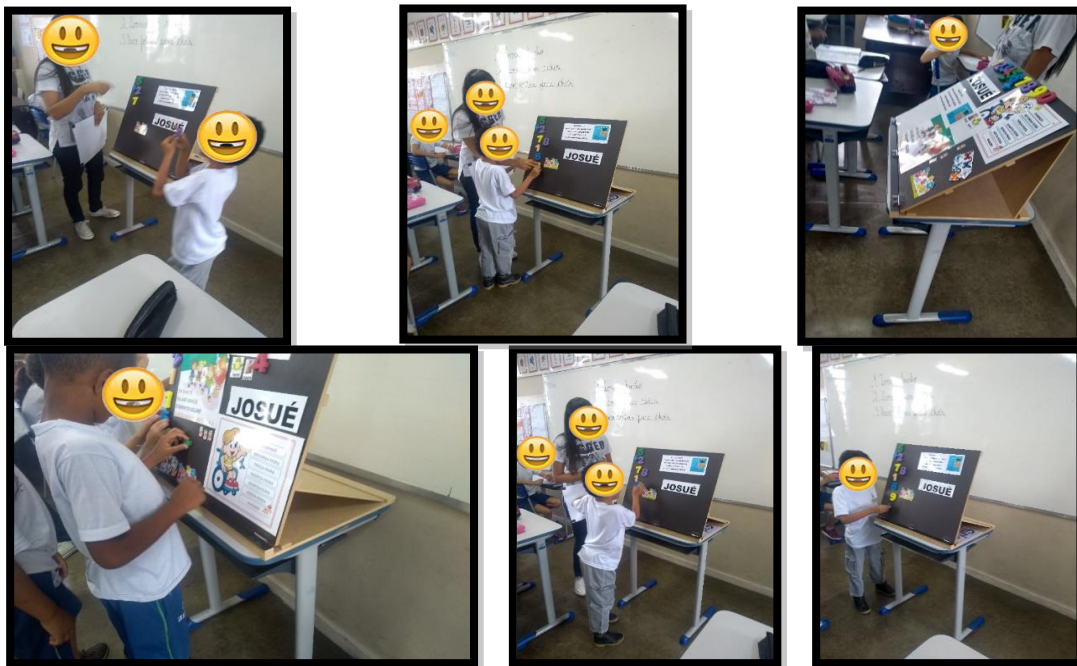
PRODUÇÃO PASSO A PASSO



DESENVOLVIMENTO DA AÇÃO EM SALA DE AULA

Em planejamento conjunto com a professora referência da turma, foram construídas atividades para o trabalho com o nome do estudante, identificação de gêneros textuais, construção de frases e pequenos textos com sentido, numerais de 0 a 9, posição, direção e adição simples.

UTILIZAÇÃO DO PRODUTO NA TURMA



Ao desenvolver essa atividade, foi identificado que o material possibilita várias aplicações e possibilita a professora a adaptar as atividades desenvolvidas na turma diariamente, utilizando a manta magnética.

Todos os estudantes da turma se empolgaram ao utilizar a prancha, o estudante J.B. ficou eufórico com as possibilidades apontadas para sua interação com os objetos de aprendizagem próprios da sua idade e ciclo.

PASTAS DE ATIVIDADES

Para cada estudante com deficiência do primeiro ciclo, foi elaborada uma pasta com atividades adaptadas e personalizadas.



A partir das entrevistas com as famílias, foram identificadas as preferências de cada estudante, personagens, lugares, animais, comidas, entre outros e feito o uso destas informações para a construção das atividades de cada um.

EXEMPLOS DAS ATIVIDADES QUE COMPÕEM AS PASTAS:

Considerando o planejamento de cada estudante foram construídas atividades para identificação de letras do alfabeto, números, formas geométricas, formação do nome e de palavras simples, noção de quantidades, cores e tamanhos, entre outros.



Nas habilidades de Ciências, desenvolvemos material para se trabalhar higiene pessoal, produtos naturais e industriais em suas aplicações e meios de produção.



APÊNDICE III

Folder oferecido aos professores com os resultados das pesquisas e intervenções realizadas na escola campo.



O objetivo deste trabalho é auxiliar os professores no aprimoramento de suas ações inclusivas. O número de estudantes com deficiências e necessidades de adaptações educacionais vem aumentando a cada ano, algumas deficiências, exigem do professor um trabalho de "Planejamento Individual", sendo necessário observação e diagnóstico das capacidades do estudante e suas funcionalidades.

NOSSOS DESAFIOS

- Conhecer melhor os tipos de deficiências (limites e funcionalidades) que acometem estudantes matriculados na escola.
- Elaborar em conjunto com toda equipe escolar um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para cada estudante com deficiência, priorizando o desenvolvimento de habilidades necessárias para melhorar a inclusão, a participação social e a progressão nos estudos.
- Acolher a família do estudante com deficiência na escola. Estabelecer parcerias buscando informações sobre o percurso de vida, limitações e avanços observados pela família, bem como expectativas desta quanto ao processo de escolarização de seu filho(a).
- Informar a família sobre o PDI e as atividades propostas para o melhor desenvolvimento do estudante.
- Possibilitar o acompanhamento das famílias na rotina escolar.

EDUCAÇÃO PARA TODOS

A grande emergência é a **vida** em sua imensa **diversidade** e àquilo que lhe pertence essencialmente que é o **cuidado**. Sem o cuidado necessário nenhuma forma de vida subsistirá.

(cf. Boff, L., *O cuidado necessário*, Vozes, Petrópolis 2012).



EDUCAÇÃO INCLUSIVA ESCOLA MUNICIPAL DULCE MARIA HOMEM



O MITO DO PREPARO

A ideia de que a escola precisa, antes, estar pronta, para depois receber os alunos com deficiência é baseada em uma expectativa ilusória de um saber pronto capaz de prescrever como trabalhar com cada criança. Vygotsky enfatiza que a condição humana não é dada pela natureza, mas construída ao longo de um processo histórico-cultural, pautado nas interações sociais realizadas entre o homem e o meio. Ou seja, o preparo do professor no contexto da educação inclusiva é o resultado da vivência e da interação cotidiana com cada um dos educandos, com e sem deficiência, a partir de uma prática pedagógica dinâmica que reconhece e valoriza as diferenças. Não há especialização capaz de antever o que somente no dia a dia poderá ser revelado.

PARA REFLETIR

"Quero alertar pais, professores e terapeutas para que evitem se prender a rótulos. Eles não são precisos. (...) Não permitam que uma criança ou um adulto sejam definidos por um rótulo..."

(GRANDIN, O cérebro autista: pág. 07)

PARA CONHECER MAIS...

LEGISLAÇÃO:

- Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.
- Declaração Mundial sobre educação para todos 1990.
- Declaração de Salamanca 1994.
- Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

LIVROS:

- O cérebro autista: pensando através do espectro. Temple Grandin, 2018.
- Caminhos para a inclusão: um guia para aprimoramento da equipe escolar. José Pacheco e outros, 2007.

SITES:

- <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva>
- <https://pedagogiaaopedaletra.com/tipos-de-deficiencia/>

FILMES

- A pessoa é para o que nasce (2002)
- Os melhores dias de nossas vidas (2004)
- Intocáveis (2012)
- Vida Animada (2016)
- Extraordinário (2017)

Elaborado por Patrícia Sabina dos Santos.
Curso Educação Inclusiva – LASEB 2019.



TIPOS DE DEFICIÊNCIA EM NOSSA ESCOLA:

Deficiência Visual:

Baixa Visão

Deficiência Auditiva:

Hipoacusia neurossensorial

Distúrbio específico da linguagem:

Apraxia da fala

Dislexia

Deficiência Intelectual:

Síndrome de Down

Deficiência Física:

Distrofia Muscular de Duchenne

Doença de Wilson

Doença de Crohn

Deficiência Múltipla (Física e Intelectual):

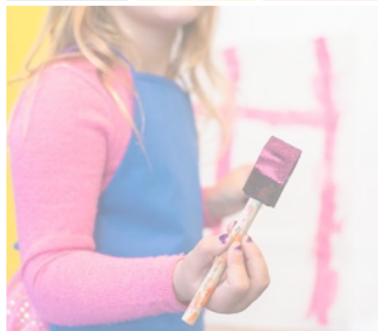
Paralisia Cerebral

Tipos de Transtornos em nossa escola:

Déficit de Atenção e Hiperatividade

Autismo e Asperger

Neuropsicomotor e Comportamental



ANEXO I



Endereço da página:

<https://novaescola.org.br/conteudo/1410/avaliacaonota-10>

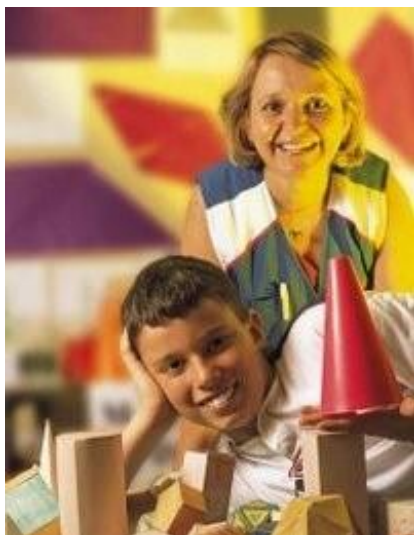
Publicado em NOVA ESCOLA 01 de Novembro | 2001

Prática Pedagógica

Avaliação nota 10

Existem diversos instrumentos para analisar o desempenho do aluno e fazer com que todos se integrem ao processo de aprendizagem. Escolha o seu

Cristiana Andrade
NOVA ESCOLA



Paola Gentile

Você tem alunos pendurados neste final de ano? Alguns deles terão de ser reprovados e isso o angustia? Ou, ao contrário, muitos terão de ser aprovados, por causa dos ciclos, mesmo sem saber tudo o que deveriam - e isso também o incomoda? A ideia de enfrentar um período de recuperação até as vésperas do Natal tira seu sono? É bem provável que a resposta a essas perguntas seja sim. Novembro é, tradicionalmente, um mês de estresse para todos os docentes e grande parte do desgaste deve-se à necessidade de fechar as notas. A avaliação, que durante décadas foi um instrumento ameaçador e autoritário, está mudando, mas continua sendo um dos grandes nós da educação moderna.

Vanda, do Pluri, em Presidente Prudente: observação atenta do trabalho com jogos matemáticos feitos para detectar as necessidades de cada aluno.

Foto: Gilvan Barreto

Mas como fazer para não sofrer com esse aspecto tão importante do dia a dia da sala de aula? Antes de mais nada, é preciso ter em mente que não há um certo e um errado quando se fala em avaliação. Nesta edição, você vai encontrar alguns elementos para tornar mais produtivo esse processo. Um deles é o quadro (no final desta reportagem), montado com a assessoria da pedagoga Ilza Martins Sant'Anna e da formadora de professores, Heloisa Cerri Ramos, com as ferramentas mais usadas nas escolas. Todos os especialistas concordam que nenhum é melhor do que outro. O ideal é mesclá-los, adaptando-os às necessidades (e à realidade) de cada turma - e, claro, aos objetivos de cada educador.

Avaliação formativa

Vanda Felício dos Reis leciona Matemática para a 6ª série no Centro Educacional Pluri, em Presidente Prudente, a 542 quilômetros de São Paulo. Enquanto a garotada se concentra na solução dos desafios propostos em jogos, ela prepara sua avaliação andando pela classe e anotando tudo o que observa para pensar em futuras atividades.

É com base nessas informações que Vanda planeja os conteúdos que vai trabalhar em sala de aula. As anotações que ela faz são importantes, mas não são tudo. Os próprios alunos escrevem relatórios individuais sobre o que sabiam antes, como participaram das tarefas, o que apreenderam e as dificuldades encontradas. No final do bimestre, todos fazem uma prova. A soma desses elementos indica a evolução dos estudantes e permite à professora conhecer a maneira particular de cada um aprender. "Quanto mais completa for a análise sobre a aprendizagem da criança, mais chance eu tenho de ajudá-la", ensina Vanda.

De fato, restringir-se a exames pontuais com atribuição de notas e calcular a média dos resultados não mede a quantidade nem a qualidade do aprendizado. Sandra Zákia de Souza, professora do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Universidade de São Paulo (USP), destaca que essa transformação depende mais do uso que se faz dos resultados da avaliação do que dos procedimentos e ferramentas utilizados. "A nota é apenas uma representação simplificada de um momento do processo de aprendizagem", afirma ela. "O que vale é o crescimento do aluno em relação a si próprio e aos objetivos propostos."

Relembrando conceitos

Por isso, não custa retomar alguns fundamentos. Cipriano Carlos Luckesi, professor de pós-graduação em Educação na Universidade Federal da Bahia, diz que o processo de avaliar tem, basicamente, três passos:

- conhecer o nível de desempenho do aluno (constatação da realidade);
- comparar essa informação com aquilo que é considerado importante no processo educativo (qualificação);
- tomar as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados.

"Seja pontual ou contínua, a avaliação só faz sentido quando provoca o desenvolvimento do educando", afirma Luckesi.

Dessa forma, é essencial definir critérios. "Cabe ao professor listar os itens realmente importantes, informá-los aos alunos e evitar mudanças sem necessidade", defende Léa Depresbiteris, pedagoga especialista em Tecnologia Educacional e Psicologia Escolar. Ou seja, só avalie o que foi ensinado. Não adianta exigir que um grupo não orientado sobre as técnicas de seminário se saia bem nesse modelo de apresentação. E é inviável exigir a aplicação prática da tabuada na prova se, em classe, foi exigida apenas sua memorização.

Avançar é preciso

O primeiro passo é a chamada avaliação inicial ou diagnóstica. O segundo, batizado de avaliação processual ou reguladora, é o conjunto de aferições feito no decorrer do processo de ensino e aprendizagem e serve para mostrar ao professor se determinada tática pedagógica está ou não dando resultados (em caso negativo, não perca tempo: busque alternativas e troque ideias com os colegas e a coordenação). O terceiro é conhecido como avaliação somativa ou integradora, momento em que o mestre estabelece o conceito final com base em tudo o que observou e anotou durante o processo.

Clotilde Bernal, professora de Ciências Naturais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcos Melegan, em São Paulo, sugere outro bom exemplo de diagnóstico inicial, com uma vantagem: essa é uma tarefa que não precisa ser feita no início do ano letivo, mas sempre que um novo conceito for introduzido em classe. Assim, é possível listar dúvidas e curiosidades sobre o tema e, com essas informações, reorientar o planejamento e pesquisas (aliás, outro excelente momento para medir o interesse e a participação dos estudantes e os procedimentos adotados por eles).

Anotar sempre

Vanda, a professora de Matemática de Presidente Prudente, concorda 100%. "Antes, era possível jogar o exercício no quadro e ficar lendo o jornal", conta. "Hoje, sei cada ponto em que o aluno tem dificuldade e o que eu preciso fazer para envolvê-lo no processo de aprendizagem. É gratificante ver o crescimento de cada um." As brincadeiras e jogos que Vanda usa em sala de aula são um ótimo exemplo de avaliação processual. Como você pode imaginar, essa prática gera uma grande quantidade de dados. E isso, obviamente, exige organização para analisar esses dados. Do contrário, a avaliação somativa pode ser prejudicada. "A chave é anotar tudo com muita objetividade, para não ser traído pela memória nem tirar conclusões precipitadas", ensina Yeda Varlota, consultora de secretarias municipais que estão implantando o sistema de ciclos.

Na Escola Cooperativa, em São Paulo, os professores usam diversas fichas.

Uma funciona como diário de classe, registro de tudo o que acontece na sala de aula, com destaque para a participação de cada aluno. Assim que uma atividade é finalizada, são anotados os comentários sobre o que aconteceu. No final do trimestre, o dossiê vira base para o preenchimento da ficha de indicadores de avaliação. O documento contém informações sobre atitude, procedimentos, conteúdos e conceitos. Antes da definição do parecer, porém, o estudante também faz sua autoavaliação. "Queremos o mais completo registro do processo de aprendizagem", define a coordenadora pedagógica Suzir Palhares.

Ao dialogar com a turma, a escola divide a responsabilidade sobre o resultado. A autoavaliação coloca o jovem como sujeito de seu próprio processo e dá mais segurança ao professor, que muitas vezes teme ser injusto ou tendencioso na hora de dar notas. Na hora do conceito final, não há uma média matemática. O educador tem de rever o trabalho realizado. "Comparamos as últimas produções dos alunos com as primeiras. É a evolução que importa", afirma Marly de Souza Barbosa, professora de Língua Portuguesa da 3ª série na Cooperativa.

Para quem acha muito complexo envolver a garotada, existe uma velha prática tão eficiente quanto: o conselho de classe. "As reuniões podem ser o caminho para superar o sistema de notas", acredita Ilza Sant'Anna. "Elas servem para aperfeiçoar o trabalho docente e adaptar o currículo." Em Porto Alegre, a Escola Municipal Dolores Alcarás Caldas não tem boletim nem nota. O dossiê do educando é preparado durante as reuniões do conselho, quando a equipe discute o relatório do professor-titular e faz uma comparação com a autoavaliação do aluno e da turma como um todo. A orientação gera é dividir a classe em grupos menores e trabalhar com cada um deles no contraturno pelo menos uma vez por semana. "Conforme as necessidades, crio tarefas específicas", diz Patrícia Costa, que leciona para o 1º ciclo.

Bons resultados

Observar, anotar, replanejar, envolver todos os alunos nas atividades de classe, fazer uma avaliação precisa e abrangente. E agora, o que fazer com os resultados? Segundo os especialistas, não se pode perder de vista que eles interessam a quatro públicos:

- **ao aluno**, que tem o direito de conhecer o próprio processo de aprendizagem para se empenhar na superação das necessidades;
- **aos pais**, também responsáveis pela Educação dos filhos e por parte significativa dos estímulos que eles recebem;
- **ao professor**, que precisa constantemente avaliar a própria prática;
- **à equipe docente e gestora**, que deve garantir continuidade e coerência no percurso escolar da criança e do jovem.

Essa é a razão pela qual todas as atividades avaliadas devem ser devolvidas aos autores com os respectivos comentários. Cuidado, porém, com o uso da caneta vermelha. Especialistas argumentam que ela pode constranger a garotada. Da mesma forma, encher o trabalho de anotações pode significar desrespeito. Tente ser discreto. Faça as considerações à parte ou use um lápis, ok?

Alguns educadores, como o espanhol Antoni Zabala e o suíço Philippe Perrenoud, defendem ainda que os detalhes da avaliação final permaneçam na privacidade aluno-professor. No Brasil prevalece outra corrente, com mais participação da comunidade escolar e da família. A Escola Projeto Vida, de São Paulo, não mantém os números finais restritos à sala de aula, mas procura um pouco de privacidade na hora de comunicá-los aos estudantes.

Os de 1ª a 4ª série recebem duas cartas por ano dos professores, uma no final do 2º bimestre e outra no início do 4º. Sueli dos Santos, que leciona na 2ª série, começa o texto ressaltando as qualidades do aluno e destacando as boas intervenções e as atitudes de cooperação. "No meio e no final, aponto os momentos nos quais ele poderia ter se saído melhor", afirma. Depois de ler a carta, cada um conversa com o mestre. Muitos escrevem de volta, revelando dificuldades e alegrias. "Avaliar é um ato amoroso", diz Luckesi. "Nós, professores, temos de acolher os acertos e erros do aluno para ajudá-lo a progredir."

Se você estiver diante de uma pilha de diários e precisa passar centenas de médias aritméticas avaliadas pelo sistema de provas, vá em frente. O ano está terminando e talvez não haja tempo para recomençar o trabalho. No próximo ano, porém, que tal ler atentamente o quadro com as formas de avaliação mais comuns e encontrar as que, misturadas, melhor se adaptam à realidade de suas turmas? Com certeza, a aprendizagem dos alunos deixará de ser apenas um número - vermelho ou azul - num quadradinho do diário.

Os nove jeitos mais comuns de avaliar

Prova objetiva	
Definição	Série de perguntas diretas, para respostas curtas, com apenas uma solução possível.
Função	Avaliar o que aluno apreendeu sobre dados singulares e específicos do conteúdo.
Vantagens	É familiar às crianças, simples de preparar e de responder e pode abranger grande parte do exposto em sala de aula.
Atenção	Foque as questões somente em conteúdos já trabalhados em sala.
Planejamento	Selecione os conteúdos para elaborar as questões e faça as chaves de correção; elabore as instruções sobre a maneira adequada de responder às perguntas.
Análise	Defina o valor de cada questão e multiplique-o pelo número de respostas corretas
Como utilizar as informações	Analise as questões que todos os alunos acertaram e retome os conteúdos referentes àquelas que a maioria da turma errou.

Prova dissertativa	
Definição	Série de perguntas que exijam capacidade de estabelecer relações, resumir, analisar e explicar.
Função	Verificar a capacidade de analisar o problema central, abstrair fatos, formular ideias e redigi-las.
Vantagens	O aluno tem liberdade para expor os pensamentos, mostrando habilidades de organização, interpretação e expressão.
Atenção	Defina o número de questões pensando no tempo que os alunos terão para resolver cada uma delas.
Planejamento	Elabore poucas questões e dê tempo suficiente para que os alunos possam pensar e sistematizar suas respostas.
Análise	Defina o valor de cada pergunta e atribua pesos à clareza das ideias, à capacidade de argumentação e à conclusão.
Como utilizar as informações	Após a correção das provas, discuta coletivamente algumas questões respondidas de diferentes modos pelos alunos.
Seminário	
Definição	Exposição oral para um público leigo, utilizando a fala e materiais de apoio adequados ao assunto.
Função	Possibilitar a transmissão verbal das informações pesquisadas de forma eficaz.
Vantagens	Contribui para a aprendizagem do ouvinte e do expositor, exige pesquisa, planejamento e organização das informações; desenvolve a comunicação oral em público.
Atenção	Apresentar um conteúdo estudado não significa memorizá-lo.
Planejamento	Ajude na delimitação do tema, forneça bibliografia e fontes de pesquisa, esclareça os procedimentos apropriados de apresentação; defina a duração e a data da apresentação; e traga bons modelos de referência.
Análise	Atribua pesos à abertura, ao desenvolvimento do tema, aos materiais utilizados e à conclusão. Estimule a classe a fazer
Como utilizar as informações	perguntas e emitir opiniões. Caso a apresentação não tenha sido satisfatória, planeje atividades específicas que possam auxiliar no desenvolvimento dos objetivos não atingidos.
Trabalho em grupo	
Definição	Atividades de natureza diversa (escrita, oral, gráfica, corporal, etc.) realizadas coletivamente.
Função	Construir conhecimentos de forma colaborativa.
Vantagens	A interação é um fator de aprendizagem. Por isso as trocas horizontais são muito importantes.
Atenção	Esse procedimento não tira do professor a necessidade de buscar informações para orientar as equipes. Nem deve substituir os momentos individuais de aprendizagem.
Planejamento	Proponha uma série de atividades relacionadas ao conteúdo a ser trabalhado, forneça fontes de pesquisa, ensine os procedimentos necessários e indique os materiais básicos para a consecução dos objetivos.
Análise	Acompanhe os grupos, intervenha e dê mais atenção àqueles que não estão conseguindo produzir.

Como utilizar as informações	Observe se houve participação de todos e colaboração entre os colegas, atribua valores às diversas etapas do processo e ao produto final.
Debate	
Definição	Discussão em que os alunos expõem seus pontos de vista a respeito de assunto polêmico.
Função	Aprender a defender uma opinião fundamentando-a em argumentos convincentes.
Vantagens	Desenvolve a habilidade de argumentação e a oralidade; faz com que o aluno aprenda a escutar com um propósito.
Atenção	Como mediador, dê chance de participação a todos e não tente apontar vencedores, pois em um debate deve-se priorizar o fluxo de informações entre as pessoas.
Planejamento	Defina o tema, oriente a pesquisa prévia, combine com os alunos o tempo, as regras e os procedimentos; mostre exemplos de bons debates. No final, peça relatórios que contenham os pontos discutidos. Se possível, grave a discussão para análise posterior.
Análise	Estabeleça pesos para a pertinência da intervenção, a adequação do uso da palavra e a obediência às regras combinadas.
Como utilizar as informações	Crie outros debates em grupos menores; analise o vídeo e aponte as deficiências e os momentos positivos.
Relatório individual	
Definição	Texto produzido pelo aluno depois de atividades práticas ou projetos temáticos.
Função	Averiguar o que o aluno aprendeu.
Vantagens	É possível avaliar o real nível de apreensão de conteúdos depois de atividades coletivas ou individuais.
Atenção	É importante escrever uma devolutiva para o aluno.
Planejamento	Defina o tema e oriente a turma sobre a estrutura apropriada (introdução, desenvolvimento, conclusão e outros itens que julgar necessários, dependendo da extensão do trabalho); o melhor modo de apresentação e o tamanho aproximado.
Análise	Estabeleça pesos para cada item que for avaliado (estrutura do texto, conteúdo, apresentação).
Como utilizar as informações	Só se aprende a escrever escrevendo. Caso algum aluno apresente dificuldade em itens essenciais, crie atividades específicas, indique bons livros e solicite mais trabalhos escritos.
Autoavaliação	
Definição	Análise oral ou por escrito, em formato livre, que o aluno faz do próprio processo de aprendizagem.
Função	Fazer o aluno adquirir a capacidade de analisar seu percurso de aprendizagem, tomando consciência de seus avanços e de suas necessidades.
Vantagens	O aluno torna-se sujeito do processo de aprendizagem, adquire responsabilidade sobre ele, aprende a enfrentar limitações e estabelecer prioridades.
Atenção	O aluno só se abrirá se sentir que há um clima de confiança entre o professor e ele e que esse instrumento será usado para ajudá-lo a aprender
Planejamento	Forneça ao aluno um roteiro de autoavaliação, definindo as áreas sobre as quais você gostaria que ele discorresse; liste habilidades e conteúdos e peça que ele indique aquelas em que se considera apto e aquelas em que precisa de reforço.
Análise	Use esse documento ou depoimento como uma das principais fontes para o planejamento das próximas intervenções.

Como utilizar as informações	Ao tomar conhecimento das necessidades do aluno, sugira atividades individuais ou em grupo para ajudá-lo a superar as dificuldades.
Observação	
Definição	Análise do desempenho do aluno em fatos do cotidiano escolar ou em situações planejadas.
Função	Seguir o desenvolvimento do aluno e ter informações objetivas sobre sua participação em sala.
Vantagens	Perceber como o aluno constrói o conhecimento, seguindo de perto todos os passos desse processo.
Atenção	Faça anotações no momento em que ocorre o fato; evite generalizações e julgamentos subjetivos; considere somente os dados fundamentais no processo de aprendizagem.
Planejamento	Elabore uma ficha organizada (checklist, escalas de classificação) prevendo atitudes, habilidades e competências que serão observadas. Isso vai auxiliar na percepção global da turma e na interpretação dos dados.
Análise	Compare as anotações do início do ano com os dados mais recentes para perceber o que o aluno já realiza com autonomia e o que ainda precisa de acompanhamento.
Como utilizar as informações	Esse instrumento serve como uma lupa sobre o processo de desenvolvimento do aluno e permite a elaboração de intervenções específicas para cada caso.
Conselho de classe	
Definição	Reunião sobre uma determinada turma, liderada pela equipe pedagógica.
Função	Compartilhar informações sobre a classe e sobre cada aluno para embasar a tomada de decisões.
Vantagens	Favorece a integração entre professores, a análise do currículo e a eficácia dos métodos utilizados; facilita a compreensão dos fatos com a exposição de diversos pontos de vista.
Atenção	Faça sempre observações concretas e não rotule o aluno; cuidado para que a reunião não se torne apenas uma confirmação de aprovação ou de reprovação.
Planejamento	Conhecendo a pauta de discussão, liste os itens que pretende comentar. Todos os participantes devem ter direito à palavra para enriquecer o diagnóstico dos problemas, suas causas e soluções.
Análise	O resultado final deve levar a um consenso da equipe em relação aos melhores encaminhamentos para cada aluno.
Como utilizar as informações	O professor deve usar essas reuniões como ferramenta de autoanálise. A equipe deve prever mudanças tanto na prática diária de cada docente como também no currículo e na dinâmica escolar, sempre que necessário.

ANEXO II

Como avaliar o aluno com deficiência?

Mara Lúcia Sartoretto

A avaliação sempre foi uma pedra no sapato do trabalho docente do professor. Quando falamos em avaliação de alunos com deficiência, então, o problema torna-se mais complexo ainda. Apesar disso, discutir a avaliação como um processo mais amplo de reflexão sobre o fracasso escolar, dos mecanismos que o constituem e das possibilidades de diminuir o violento processo de exclusão causado por ela, torna-se fundamental para possibilitarmos o acesso e a permanência com sucesso dos alunos com deficiência na escola.

De início, importa deixar claro um ponto: alunos com deficiência devem ser avaliados da mesma maneira que seus colegas. Pensar a avaliação de alunos com deficiência de maneira dissociada das concepções que temos acerca de aprendizagem, do papel da escola na formação integral dos alunos e das funções da avaliação como instrumento que permite o replanejamento das atividades do professor, não leva a nenhum resultado útil.

Nessa linha de raciocínio, para que o processo de avaliação do resultado escolar dos alunos seja realmente útil e inclusivo, é imprescindível a criação de uma nova cultura sobre aprendizagem e avaliação, uma cultura que elimine:

- o vínculo a um resultado previamente determinado pelo professor;
- o estabelecimento de parâmetros com os quais as respostas dos alunos são sempre comparadas entre si, como se o ato de aprender não fosse individual;
- o caráter de controle, adaptação e seleção que a avaliação desempenha em qualquer nível;
- a lógica de exclusão, que se baseia na homogeneidade inexistente;
- a eleição de um determinado ritmo como ideal para a construção da aprendizagem de todos os alunos.

Numa escola onde a avaliação ainda se define pela presença das características acima certamente não haverá lugar para a aceitação da diversidade como inerente ao ser humano e da aprendizagem como processo individual de construção do conhecimento. Numa educação que parte do falso pressuposto da homogeneidade não há espaço para o reconhecimento dos saberes dos alunos, que muitas vezes não se enquadram na lógica de classificação das respostas previamente definidas como certas ou erradas.

O que estamos querendo dizer é que todas as questões referentes à avaliação dizem respeito à avaliação de qualquer aluno e não apenas das pessoas com deficiências. A única diferença que há entre as pessoas ditas normais e as pessoas com deficiências está nos recursos de acessibilidade que

devem ser colocados à disposição dos alunos com deficiências para que possam aprender e expressar adequadamente suas aprendizagens. Por recursos de acessibilidade podemos entender desde as atividades com letra ampliada, digitalizadas em Braille, os intérpretes, até uma grande gama de recursos da tecnologia assistiva hoje já disponíveis, enfim, tudo aquilo que é necessário para suprir necessidades impostas pelas deficiências, sejam elas auditivas, visuais, físicas ou mentais.

Neste contexto, a avaliação escolar de alunos com deficiência ou não, deve ser verdadeiramente inclusiva e ter a finalidade de verificar continuamente os conhecimentos que cada aluno possui, no seu tempo, por seus caminhos, com seus recursos e que leva em conta uma ferramenta muito pouco explorada que é a co-aprendizagem.

Nessa mudança de perspectiva, o primeiro passo talvez seja o de nos convenceremos de que a avaliação usada apenas para medir o resultado da aprendizagem e não como parte de um compromisso com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, e com o respeito às diferenças é de muito pouca utilidade, tanto para os alunos com deficiências quanto para os alunos em geral.

De qualquer modo, a avaliação como processo que contribui para investigação constante da prática pedagógica do professor que deve ser sempre modificada e aperfeiçoada a partir dos resultados obtidos, não é tarefa simples de ser conseguida. Entender a verdadeira finalidade da avaliação escolar só será possível quando tivermos professores dispostos a aceitar novos desafios, capazes de identificar nos erros pistas que os instiguem a repensar seu planejamento e as atividades desenvolvidas em sala de aula e que considerem seus alunos como parceiros, principalmente aqueles que não se deixam encaixar no modelo de escola que reduz o conhecimento à capacidade de identificar respostas previamente definidas como certas ou erradas.

Segundo a professora Maria Teresa Mantoan, a educação inclusiva preconiza um ensino em que aprender não é um ato linear, contínuo, mas fruto de uma rede de relações que vai sendo tecida pelos aprendizes, em ambientes escolares que não discriminam, que não rotulam e que oferecem chances de sucesso para todos, dentro dos interesses, habilidades e possibilidades de cada um. Por isso, quando apenas avaliamos o produto e desconsideramos o processo vivido pelos alunos para chegar ao resultado final realizamos um corte totalmente artificial no processo de aprendizagem.

Pensando assim temos que fazer uma opção pelo que queremos avaliar: produção ou reprodução. Quando avaliamos reprodução, com muita frequência, utilizamos provas que geralmente medem respostas memorizadas e comportamentos automatizados. Ao contrário, quando optamos por avaliar aquilo que o aluno é capaz de produzir, a observação, a atenção às repostas que o aluno dá às atividades que estão sendo trabalhadas, a análise das tarefas que ele é capaz de realizar fazem parte das alternativas pedagógicas utilizadas para avaliar.

Vários instrumentos podem ser utilizados, com sucesso, para avaliar os alunos, permitindo um acompanhamento do seu percurso escolar e a evolução de suas competências e de seus conhecimentos. Um dos recursos que poderá auxiliar o professor a organizar a produção dos seus alunos e por isso avaliar com eficiência é utilizar um portfólio.

A utilização do portfólio permite conhecer a produção individual do aluno e analisar a eficiência das práticas pedagógicas do professor. A partir da observação sistemática e diária daquilo que os alunos são capazes de produzir, os professores passam a fazer descobertas a respeito daquilo que os motiva a aprenderem, como aprendem e como podem ser efetivamente avaliados.

No caso dos alunos com deficiências, os portfólios podem facilitar a tomada de decisão sobre quais os recursos de acessibilidade que deverão ser oferecidos e qual o grau de sucesso que está sendo obtido com o seu uso. Eles permitem que tomemos conhecimento não só das dificuldades, mas também das habilidades dos alunos, para que, através dos recursos necessários, estas habilidades sejam ampliadas. Permitem, também, que os professores das classes comuns possam contar com o auxílio do professor do atendimento educacional especializado, no caso dos alunos que frequentam esta modalidade, no esclarecimento de dúvidas que possam surgir a respeito da produção dos alunos.

Quando utilizamos adequadamente o portfólio no processo de avaliação podemos:

- melhorar a dinâmica da sala de aula consultando o portfólio dos alunos para elaborar as atividades;
- evitar testes padronizados;
- envolver a família no processo de avaliação;
- não utilizar a avaliação como um instrumento de classificação;
- incorporar o sentido ético e inclusivo na avaliação;
- possibilitar que o erro possa ser visto como um processo de construção de conhecimentos que dá pistas sobre o modo cada aluno está organizando o seu pensamento;

Esta maneira de avaliar permite que o professor acompanhe o processo de aprendizagem de seus alunos e descubra que cada aluno tem o seu método próprio de construir conhecimentos, o que torna absurdo um método de ensinar único e uma prova como recurso para avaliar como se houvesse homogeneidade de aprendizagem.

Nessa perspectiva, entendemos que é possível avaliar, de forma adequada e útil, alunos com deficiências. Mas, se analisarmos com atenção, tudo o que se diz da avaliação do aluno com deficiência, na verdade serve para avaliar qualquer aluno, porque a principal exigência da inclusão escolar é que a escola seja de qualidade – para todos! E uma escola de qualidade é aquela que sabe tirar partido das diferenças oportunizando aos alunos a convivência com seus pares, o exemplo dos professores que se traduz na qualidade do seu trabalho em sala de aula e no clima de acolhimento vivenciado por toda a comunidade escolar.