

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica
Área de Concentração: Educação Inclusiva

CAMILA LORENA DE LIMA

VALORIZANDO AS DIFERENÇAS:
uma proposta de sequência didática com acessibilidade para uma
turma de terceiro ano do Ensino Fundamental

BELO HORIZONTE

2019

Camila Lorena de Lima

**VALORIZANDO AS DIFERENÇAS:
uma proposta de sequência didática com acessibilidade para uma
turma de terceiro ano do Ensino Fundamental**

Trabalho apresentado ao Curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, para a obtenção do título de especialista, na área de concentração Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Terezinha Cristina da Costa Rocha

**BELO HORIZONTE
2019**

L732
TCC

Lima, Camila Lorena de, 1984 -
Valorizando as diferenças [manuscrito] : uma proposta de
seqüência didática com acessibilidade para uma turma de terceiro ano
do Ensino Fundamental/ Camila Lorena de Lima. - Belo Horizonte,
2019.
51 f. : il.

Orientadora: Terezinha Cristina da Costa Rocha.

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

Inclui bibliografia e apêndice.

1. Educação de crianças. 2. Educação Inclusiva. 3. Inclusão em
educação. 4. Identidade social. 5. Individualidade. 6. Planejamento
educacional. 8. Educação – Finalidades e objetivos. 9. Análise de
interação em educação.

I. Rocha, Terezinha Cristina da Costa. II. Universidade Federal
de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD : 370.19

Catálogo na Fonte[†] : Biblioteca da FaE/UFMG
Bibliotecária[‡]: Carmen Lúcia de Carvalho Ramos CRB/6- 2566

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

*Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pela autora, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade da autora, 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 OCTOGÉSIMO PRIMEIRO 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 **“Valorizando as Diferenças: uma proposta de sequência didática com acessibilidade para uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental”**, do(a) aluno(a) **Camila Lorena de Lima**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Terezinha Cristina da Costa Rocha (orientador) e Kamille Vaz. 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 9,5, 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) Camila Lorena de Lima
Camila Lorena de Lima

Registro na UFMG: 2018751586

Terezinha Cristina da Costa Rocha
Terezinha Cristina da Costa Rocha
Professor(a) Orientador(a)

Kamille Vaz
KamilleVaz
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

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

RESUMO

Esta pesquisa se situa no campo da Educação Inclusiva e teve como objetivo a análise da possibilidade de promoção, entre as crianças, de uma visão positiva das diferenças individuais, considerando os estudantes com e sem deficiência. A pesquisa foi realizada durante o desenvolvimento de uma sequência didática, no decorrer do primeiro semestre de 2019, que teve como intuito estimular a construção de uma identidade mais positiva dos alunos. O estudo foi desenvolvido em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, na qual havia estudantes com e sem deficiência. A fundamentação teórica do estudo teve como subsídio os trabalhos de Augustin (2012), Pacheco (2017), Stainback e Stainback (1999), Ferreira, (2016) e Silva (2000). Em relação à orientação teórico-metodológica, optou-se pela abordagem qualitativa, com observação participante e pesquisa-ação. Foram utilizados para a coleta de dados instrumentos como: anotações em campo; gravação de áudio; e entrevistas semiestruturadas. Em relação à pesquisa-ação, se concretizou por meio do desenvolvimento da sequência didática, que foi composta por quatro momentos: a sensibilização e apresentação entre os alunos; o desenvolvimento de algumas atividades físicas; a exposição e reflexão sobre um filme; e a construção de um cartaz que representasse as discussões feitas. Foi possível perceber, por meio dos resultados do estudo, que alguns estudantes passaram a se expressar e a se posicionar perante o grupo, de modo a valorizar as capacidades do outro, contudo a percepção individual das próprias habilidades no contexto escolar e o respeito à diversidade foram temas que continuam demandando a atenção dos professores.

Palavras chave: Educação Inclusiva, identidade, acessibilidade.

ABSTRACT

This research situates in the field of inclusive education and aimed to analyze the possibility of promoting, among children, a positive view of individual differences, considering students with and without disabilities. The research was conducted during the development of a didactic sequence, during the first semester of 2019, which aimed to stimulate the construction of a more positive identity of the students.

The study site was a third year elementary school class from a Belo Horizonte Municipal School School, in which there were students with and without disabilities. The theoretical basis of the study was supported by the works of Augustin (2012), Pacheco (2017), Stainback and Stainback (1999), Ferreira, (2016) and Silva (2000). Regarding the theoretical-methodological orientation, the qualitative approach was chosen, with participant observation and action research. Instruments such as: field notes; audio recording; and semi-structured interviews. Regarding action research, it was achieved through the development of the didactic sequence, which was composed of four moments: awareness and presentation among the students; the development of some physical activities; the exhibition and reflection on a film; and the construction of a poster representing the discussions. It was possible to realize, through the results of the study, that some students began to express themselves and position themselves before the group, so as to value the other's abilities, but the individual perception of their own abilities in the school context and respect for diversity. These were themes that continue to demand the attention of teachers.

Keywords: Inclusive Education, identity, acessibility.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Mapa de localização da Escola.....Página 27

Imagem 02 – A turma.....Página 31

Imagem 03 – Construção de Cartaz.....Página 37

Imagem 04 – Produção dos alunos em sala.....Página 39

Imagem 05 – Produção dos alunos em sala.....Página 39

Imagem 06 – Produção dos alunos em sala.....Página 39

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01 – Distribuição de alunos com deficiência.....Página 28

Quadro 02 –Deficiências apresentadas pelas crianças.....Página 29

Tabela 01 – Perfil dos alunos atendidos.....Página 33

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PMA	Projeto de Melhoria de Aprendizagem
RMEBH	Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Sumário

01. Introdução.....	11
02. A construção do tema de pesquisa.....	13
03. Objetivos.....	15
3.1 Objetivo geral.....	15
3.2 Objetivos específicos.....	15
04. Fundamentação teórica.....	16
4.1 Deficiência, diferença e inclusão: políticas e concepções.....	16
4.1.1 <i>Conceitos</i>	16
4.1.2 <i>Políticas</i>	17
4.3 A valorização da identidade: como pensar esse conceito?.....	22
05. Metodologia.....	24
06. Resultados e Discussão.....	28
6.1 A escola na qual a pesquisa foi realizada.....	28
6.2 O perfil dos participantes do estudo.....	32
6.3 As observações e intervenções realizadas.....	34
07. Considerações.....	42
Referências.....	44
Apêndice A: Plano de Ação.....	47

01. Introdução

No Brasil, há leis e iniciativas para atendimento das pessoas com deficiência desde o Império. Inicialmente objetivavam o desenvolvimento de habilidades básicas ou estabelecimento de capacidades de adaptação da pessoa com deficiência, possibilitando sua atuação na sociedade e no mundo do trabalho. As iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência iniciaram em, no período de 1854 a 1956, eram através de instituições privadas que ofereciam prioritariamente atendimento clínico especializado. O atendimento educacional iniciou com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, fundado no Rio de Janeiro, em 1854 e, em 1891, passou a se chamar Instituto Benjamin Constant. Logo após, foi criado o Instituto de Surdos-Mudos que, em 1957, passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, ainda existente na cidade do Rio de Janeiro (JANUZZI, 2012).

No âmbito do município de Belo Horizonte, foi assegurado, em 1989, o acesso e a matrícula compulsória àqueles estudantes com dificuldade de locomoção. Já o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência foi instituído em 1994, deveria ocorrer preferencialmente nas Escolas regulares, havendo manutenção das Escolas Especiais. Tal perspectiva se alterou após 2008, quando as crianças com deficiência passaram a frequentar Escolas Regulares e a RMEBH passou a trabalhar sob a perspectiva inclusiva.

Em 2005, foi publicada a Lei Municipal Nº 9078, que discorre sobre diversos aspectos do atendimento municipal às pessoas com deficiência. No que diz respeito à educação, podemos destacar os artigos:

Art. 51 - O atendimento educacional especializado dar-se-á, prioritariamente, no âmbito da rede pública e de forma complementar por meio de convênios de cooperação ou contratos, conforme legislação pertinente e de acordo com as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.

Art. 54 - Fica assegurada a consecução de medidas e ações que possibilitem a formação continuada em serviço dos educadores da rede pública municipal, tendo em vista o atendimento das necessidades educacionais especiais do alunado (BELO HORIZONTE, 2005, art. 51 e 54).

Mesmo havendo dispositivos legais que promulgaram enquanto direito o acesso, a permanência e a qualidade de aprendizado, a implementação de tais normas é processual, mesmo em uma capital, como é o caso da cidade de Belo Horizonte. Outra questão relevante acerca do atendimento às pessoas com

deficiência é a questão das dificuldades de reconhecimento das diferenças ou mesmo em desconstruir preconceitos.

O acesso à rede pública de ensino foi significativamente ampliado, o que pode ser considerado um avanço. Mas isso não significa, necessariamente, um ensino que atenda às suas especificidades, como está disposto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e na Lei Municipal Nº 9.078 (BELO HORIZONTE, 2005).

Atualmente as escolas recebem alunos com diversos tipos de deficiência, contudo a socialização e o desenvolvimento de interações dessas crianças, em alguns momentos e espaços, podem ficar secundarizados ou mesmo não acontecer. Sem interação, socialização e empatia pode ser aberto espaço para o preconceito.

Tendo em vista essas questões, o objetivo deste estudo é analisar e compreender a possibilidade de promoção, entre as crianças, de uma visão positiva das diferenças individuais. O intuito foi compreender se, no decorrer de intervenções com as crianças, seria possível perceber, através de falas e atitudes delas, demonstrações de compreensão da existência de características individuais consideradas símbolo de diversidade, bem como a construção de uma visão positiva e acolhedora destas particularidades.

Portanto, para a realização desse estudo foi proposta uma abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados: entrevista semiestruturada, análise documental e observação. Esses instrumentos foram utilizados em diferentes momentos, propostos na sequência didática. O trabalho foi realizado por meio da observação participante (Ludke e André, 1986), no primeiro semestre de 2019. O desenvolvimento se deu durante a aplicação de uma sequência didática.

Sequências didáticas são séries ordenadas e articuladas de atividades que compõem unidades didáticas. Possibilitam interrelacionar atividades através de parâmetros que possibilitem atender a critérios pré-estabelecidos da forma de ensinar (ZABALA, 1988).

A escolha por uma sequência didática se justifica ao considerarmos a importância das interações educacionais ao estabelecer os conteúdos de aprendizagem (ZABALA, 1988). As atividades que compõem cada fase de uma sequência didática se relacionam e contribuem para alcançar os objetivos educacionais propostos, contudo durante o desenvolvimento podem ser feitas alterações que a aprimorem, de acordo com o desenvolvimento observado.

Essa intervenção foi proposta para uma escola municipal da região Nordeste de Belo Horizonte. A escola possuía, no ano de 2019, onze estudantes com deficiência e, enquanto professora da instituição, constantemente percebia fatos que revelavam certa falta de conhecimento ou habilidade na construção de um ambiente inclusivo, empático e acessível. O que fundamentou o interesse em desenvolver este estudo.

O trabalho está dividido em cinco seções. Esta primeira apresenta um panorama geral e a contextualização do trabalho e, posteriormente, discorre-se acerca da construção do tema, através de um breve histórico da trajetória profissional e pontos que contribuíram para os atuais questionamentos. Na terceira parte, apontam-se os objetivos e conceitos que fundamentaram as observações, bem como a revisão teórica. Na quarta seção, são apontados os caminhos metodológicos e a seção final apresenta as considerações.

02. A construção do tema de pesquisa

Logo após me formar em pedagogia, no ano de 2010, ingressei na Rede Municipal de Educação. Desde então, trabalho com crianças que apresentam diversas diferenças de ordem física ou intelectual que, comumente, podem dificultar interações ou gerar preconceitos por parte de outras pessoas.

Trabalhei seis anos em uma região considerada como sendo de vulnerabilidade social, na qual diversas famílias convivem com carências das mais diversas ordens ou mesmo são expostos a situações de violência. O acesso a atividades culturais, por exemplo, pode ser considerado baixo. Sendo assim, nesse contexto, muitas vezes, fica a cargo da escola e, preponderantemente, da professora propor ações que possibilitem para as crianças acesso a outras realidades.

Nessa comunidade, havia crianças com deficiência intelectual, com deficiência física e, também, deficiências múltiplas. Na escola dessa região, trabalhei diversas vezes com estes alunos, durante 6 anos, de 2010 a 2016.

Atualmente, leciono em uma escola de primeiro ciclo, onde a presença das famílias e o acesso às atividades culturais podem ser consideradas mais favoráveis que no contexto anteriormente descrito. As mães, muitas vezes, procuram a escola

para relatar particularidades de suas crianças, o que facilita a elaboração das estratégias pedagógicas.

No ano de 2018, lecionei numa turma do terceiro ano, que era composta por 19 estudantes, dos quais dois possuíam diagnóstico de deficiência intelectual, dois de Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), duas em processo de diagnóstico e um está submetido a problemas familiares e sociais significativos. De forma geral, a turma apresentava certos descompassos em relação ao que era esperado para a idade deles e, com a colaboração da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi desenvolvido um trabalho de valorização da autoestima dos estudantes e retomada dos conteúdos, proporcionando aprimoramento de habilidades e conhecimentos, por entendermos que esse é o papel fundamental da escola. Criamos uma rotina de intervenções pedagógicas e jogos para que as crianças superassem, de forma interativa e lúdica, seus descompassos em relação aos conteúdos.

Nos dois últimos anos, vivenciei experiências de intervenção pedagógica com alunos que não alcançavam o desempenho acadêmico esperado para a idade. Em turmas de quarto e quinto ano, em agrupamentos flexíveis, nos anos de 2014 e 2015 e no Projeto de Melhoria de Aprendizagem, nos anos de 2018 (terceiro ano) e 2019 (segundo e terceiro anos). Muitos deles tinham graves problemas de convivência, como, por exemplo, reiterados registros de ocorrência por agressão verbal e física, ofensas e palavras de baixo calão, tratamento desrespeitoso e grosseiro e, ainda, comparar os colegas a animais, menosprezando suas características. As estratégias de reflexão acerca dos próprios sentimentos e compartilhamento de boas intenções, assim como visualização de atitudes nocivas (em filmes e histórias) desenvolvidas lhes proporcionaram uma melhor integração com a turma e uma visão positiva de si mesmos, por perceberem que são capazes de aprender como os outros.

A proposta deste estudo surgiu em decorrência dessas experiências pedagógicas. Por perceber, em minha atuação prática, que a convivência, os sentimentos, as emoções e a autoimagem positiva contribuem no desempenho acadêmico, pensei em uma forma de buscar referenciais teóricos que pudessem fundamentar essas ações e, através de uma orientação metodológica, realizar um estudo que pudesse lançar um olhar reflexivo e analítico sobre essas abordagens.

03. Objetivos

3.1 Objetivo geral

O objetivo geral deste estudo foi analisar e compreender as possibilidades de promoção, entre as crianças, uma visão positiva das diferenças individuais, considerando os estudantes com e sem deficiência, durante o desenvolvimento de uma sequência didática com acessibilidade, voltada para a reflexão sobre diferenças, no intuito de estimular a construção de uma identidade mais positiva de si mesmos, em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental.

3.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos estão organizados da seguinte forma:

- Refletir sobre as habilidades individuais;
- Demonstrar que cada pessoa possui habilidades e imperícias;
- Estimular o respeito à diversidade;
- Valorizar as habilidades individuais com a turma.

04. Fundamentação teórica

Nesta seção serão situados os principais referenciais teóricos e os conceitos principais mobilizados para realizar o estudo.

4.1 Deficiência, diferença e inclusão: políticas e concepções

Nesta seção serão apresentados os conceitos de Deficiência, diferença e inclusão, que foram mobilizados neste trabalho. Serão abordadas também as políticas públicas que garantem o direito à inclusão escolar.

4.1.1 Conceitos

O conceito de deficiência foi alterado ao longo dos anos, bem como a visão da sociedade acerca das pessoas com deficiência. Após findada a segunda guerra mundial, como muitos combatentes retornaram com sequelas das batalhas, foi necessária a criação de mecanismos de readaptação para estas pessoas.

Nesta ocasião, representantes de diversos países do mundo se juntaram e estabeleceram condutas a serem adotadas no intuito de proporcionar, às pessoas com deficiência, possibilidades de agir com autonomia e ter seus direitos civis respeitados.

Há três formas de pensar sobre as pessoas com deficiência: o modelo caritativo, o modelo médico e o modelo social. Cada um deles foi estabelecido em momentos históricos diferentes, mas não foram superados. Elementos destes modelos continuam existindo em maior ou menor medida.

O modelo caritativo teve início no Império Romano e foi adotado por instituições religiosas. Segundo ele, as pessoas com deficiência eram vistas “como vítimas, merecedoras de caridade e ajuda” (AUGUSTIN, 2012).

A partir do século XVIII, a medicina avançou e as pessoas com deficiência foram amplamente observadas e examinadas, passando a serem vistas como portadoras de patologias, necessitando de cura. As pessoas com deficiência foram relegadas a um papel passivo de paciente. É um modelo de deficiência que busca um “padrão de normalidade”, de funcionamento físico, intelectual e sensorial (AUGUSTIN, 2012).

O modelo social estabeleceu-se após a década de 1960, com a propagação de movimentos sociais em defesa dos direitos humanos e respeito à diversidade. As pessoas com deficiência começaram a tomar frente nas discussões acerca do tema e participar efetivamente de organizações que as atendessem. As pessoas com deficiência passaram a ser vistas como indivíduos capazes e socialmente ativos (AUGUSTIN, 2012).

Pessoas com deficiência podem apresentar alterações físicas ou mentais que, por muitos séculos, eram consideradas depreciativas ou até perigosas (PEREIRA, 2009). Estas pessoas foram eliminadas, reclusas ou limitadas em seu desenvolvimento. Em 2006, o termo diversidade funcional foi proposto, alterando o significado do que se poderia entender como deficiência (Palacios, Romañach, 2006).

Ao pensar nas pessoas com deficiência, sob a perspectiva da diversidade funcional, abandona-se a ideia de que elas deveriam ser “normalizadas”, adaptadas ou “consertadas” e passa-se a pensar em formas de tornar os ambientes e conteúdos acessíveis a qualquer pessoa. Tal forma de pensamento auxilia a inclusão das pessoas com deficiência e, também, muda a forma de pensar sobre as relações, sobretudo em ambientes escolares.

Na prefeitura de Belo Horizonte, as escolas trabalham na perspectiva da educação inclusiva e tal visão cria demandas diferentes para professores, gestores e demais formuladores de propostas pedagógicas. Alcançar a acessibilidade arquitetônica, curricular e nas relações interpessoais torna-se uma meta.

4.1.2 Políticas

As ações governamentais e políticas públicas de atendimento às necessidades das pessoas com deficiência, no Brasil, foram influenciadas por dois grandes marcos históricos: o retorno de pessoas feridas na Segunda Guerra Mundial e a pressão de organizações internacionais que passaram a influenciar medidas adotadas nos países subdesenvolvidos. Um dos interesses destas organizações se foca na educação.

Durante o período Imperial, houve, na capital, iniciativas de atendimento a pessoas com deficiência. O primeiro hospital psiquiátrico, o Hospício Dom Pedro II, vinculado à Santa Casa de Misericórdia, começou a funcionar em 9 de dezembro de

1852. Em 1904, foi instalado um espaço destinado apenas a crianças com deficiência – o Pavilhão-Escola Bourneville.

Em 1854, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. No ano de 1932, a professora Helena Antipoff foi convidada pelo governo mineiro a vir para o Brasil e criou o Instituto Pestalozzi, que passou a influenciar ações ligadas à educação especial em todo o país. Logo após, foram criadas as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (1954). Estas instituições assumiram, em diversas cidades brasileiras, o atendimento às pessoas com deficiência, sobretudo os casos mais graves. As convenções de escrita em Braille tornaram-se oficiais em 1962 (BRASIL, 1962).

Em 1961 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961) passa a definir ações, também, na educação especial em âmbito nacional. Este documento tratava da educação de pessoas com deficiência, sob a perspectiva da integração e contemplava a manutenção e financiamento para instituições particulares especializadas.

A escolarização obrigatória era de quatro anos e passou para oito anos, em 1971 (BRASIL, 1971). O público da educação especial passou a ser definido como alunos “que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Não era exigido laudo médico para tal caracterização. Por um lado, quem necessitasse de atendimento especializado, não deixaria de recebê-lo pela ausência do laudo – o que ocorre na Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) no ano de 2019. Desvios de conduta ou características sociais estigmatizadas eram motivo suficiente para tornar um aluno público da educação especial. O número de matrículas, em classes especiais, aumentou significativamente.

A crescente industrialização aumentou a demanda por escolarização e tanto o custo dos alunos em classes especiais, quanto sua permanência na instituição escolar, às vezes por toda a vida, tornaram-se motivações para mudanças neste tipo de oferta. Surgiram demandas no sentido de capacitar estas pessoas a exercer funções no mundo do trabalho e tornar sua permanência, nestas escolas, menos onerosa.

A década de 90 trouxe tensões nos quadros político e econômico. O governo deveria estabelecer políticas sociais de atenção à saúde e educação, em um contexto de restrições econômicas.

Neste ano, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien – Tailândia, se comprometendo a universalizar a educação. Em atenção a tal compromisso, foi elaborado, em 1993, o Plano decenal de Educação, que objetivava garantir a todos os brasileiros conteúdos mínimos de aprendizagem, até o fim de sua vigência. Dentre as metas estavam universalizar o acesso à população em idade escolar, reduzir as repetências em 80%, ampliar a Educação Infantil, ampliar o gasto público com educação, entre outras (BRASIL, 1993). As metas citadas tangenciam a educação especial e impulsionam o movimento de integração das pessoas com deficiência em escolas comuns.

A experiência, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais supõe, na prática que só uma pequena minoria de alunos [...] se beneficia dessas instituições... [...] Em muitos países em desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento o número de atendimentos de alunos com necessidades educativas especiais. A experiência [...] indica que as escolas integradoras, destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, Art. 10).

Em 1996, a nova LDBEN propõe a integração dos estudantes com deficiência nas escolas regulares com oferta de AEE¹. Todos os posicionamentos, no que se refere às mudanças necessárias para atingir a universalização da educação, tocam em transformações na forma de educação estabelecida, até então para pessoas com deficiência. A redução dos custos individuais com estes alunos possibilitaria a ampliação da oferta, sendo assim, as escolas comuns deveriam receber, a partir da década de 90, todas as crianças independentemente de suas características físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas.

A década de 1990 contou com mudanças sociais, na comunicação e outras tecnologias que impactaram, também, a educação. Iniciou-se outra mudança na forma de ver as pessoas com deficiência dentro da sociedade e, talvez mais importante que isso, mudou a forma como estas pessoas se veem e sua forma de agir no mundo. Tal mudança pode ser evidenciada pela alteração da perspectiva da integração para inclusão.

O Estatuto da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 2015), também conhecido como Lei Brasileira de Inclusão, aborda as necessidades de

1 O Atendimento Educacional Especializado aqui proposto não possuía o mesmo caráter do que foi instituído em 2008.

acessibilidade para pessoas com deficiência e estabelece mecanismos de superação da segregação histórica que estas pessoas passaram.

4.2 Os desafios da promoção da inclusão e da acessibilidade no contexto escolar

A escola está inserida em um contexto sociocultural, sendo assim, os pensamentos ações e palavras que constituem o imaginário social determinam as proposições e expectativas criadas acerca das instituições escolares.

A legislação prevê que qualquer criança deve frequentar a escola e a Base Nacional Comum Curricular aponta o primeiro ciclo de estudos, como limite temporal desejado para aquisição de habilidades de leitura e escrita (BNCC, 2017).

Apesar do desejo expresso, através de legislação e programas estabelecidos, o acesso de todas as crianças à escola ainda perdura. Se pensarmos na permanência e acessibilidade aos conteúdos, fica evidenciado o longo caminho a percorrer neste sentido.

Observando a transformação do que se entende por pessoa com deficiência na sociedade brasileira e as visões acerca da deficiência, é possível considerar a evolução de tal conceito.

As pessoas com deficiência eram excluídas do convívio social até o século XIX e, a partir de então, gradualmente surgiram iniciativas de inserção social e educação. Tais iniciativas eram de cunho caritativo e passaram por uma mudança de paradigma, com tratamentos médicos e terapias que auxiliam estes indivíduos a desenvolver, em muitos casos, habilidades que proporcionam autonomia. Neste sentido, as próprias pessoas com deficiência começaram a participar da construção de políticas e se posicionar quanto a pensamentos próprios, concepções e desejos acerca de si mesmos (AUGUSTIN, 2012).

A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte - REBH busca transpor as barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais na busca da promoção de acesso e permanência das pessoas com deficiência à educação regular (BELO HORIZONTE, 2005). Barreiras arquitetônicas impedem o acesso físico, como escadas ou mesmo rampas com inclinação incorreta, portas estreitas, ausência de corrimãos, pisos inadequados ou portas estreitas. Barreiras comunicacionais abrangem uma ampla gama de possibilidades, desde o sistema de comunicação ou

linguagem utilizada, links não acessíveis a pessoas com deficiência visual ou surdas, ausência de legendas ou audiodescrição, até a forma de propor questões em uma avaliação escolar, por exemplo. Barreiras atitudinais estão circunscritas às formas como pessoas se relacionam ou se portam frente a dada situação, prejudicando a participação social de pessoas com deficiência.

Em Belo Horizonte, no ano de 2017, o número de salas de AEE passou de 46 para 60. Esta ampliação demonstra a preocupação em atender às necessidades dos alunos com deficiência, uma vez que neste ambiente são criadas estratégias de acessibilidade para tais alunos.

Mesmo havendo atendimentos, eles não são suficientes pois, nem sempre a oferta do atendimento abarca o número de estudantes que apresentam tais necessidades. Nestes casos alguns alunos permanecem sem o atendimento. A demanda pelo atendimento pode ser maior que a oferta, uma vez que algumas salas de recursos atendem a diversas escolas. Outro fator que pode inviabilizar o atendimento é a discricionariedade da família em aceitar ou não o atendimento de que o estudante necessita (PACHECO, 2017).

Havendo oferta e desejo da família, eventualmente os professores regentes podem demonstrar dificuldades em aderir às propostas do professor de AEE, ou em trabalhar conjuntamente na busca de soluções para criar acessibilidade dos conteúdos. As funções do AEE ainda são desconhecidas por muitos professores e familiares, o que também dificulta alcançar os objetivos.

Para desenvolvimento da proposta pedagógica, é importante o trabalho conjunto dos professores da turma juntamente ao professor do AEE, o que nem sempre é possível, uma vez que os tempos de planejamento são escassos e muitos professores não possuem conhecimento técnico sobre inclusão. Neste caso, o professor do AEE também acumula a atribuição de assessorar os professores da turma em sua busca por esta formação em serviço.

Outro desafio relatado pelos professores do AEE é a entrada nas escolas. Talvez pelo desconhecimento e, em outros casos, por se sentir ameaçados pela presença de outro professor na sala de aula, é comum que os professores do AEE sejam mal recebidos ou, nem sejam recebidos, nas escolas e nas salas de aula nas quais estão matriculados os alunos que acompanham (PACHECO, 2017).

O atendimento no contra turno, salas de aula com grande número de alunos, salas multifuncionais com recursos escassos, desconhecimento da existência ou

função de determinados recursos, insegurança e falta de formação são também apontados como desafios para promoção de uma educação inclusiva (PACHECO, 2017).

4.3 A valorização da identidade: como pensar esse conceito?

A Prefeitura de Belo Horizonte – PBH, trabalha no desenvolvimento e aprimoramento de uma educação escolar sob a perspectiva inclusiva para todas as crianças. (BELO HORIZONTE, 2005) Tal proposição coaduna com a legislação federal, entendimentos internacionais e mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2007 e 2017, DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Valorizar as diferenças pode proporcionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais próximas às possibilidades de aprendizado dos alunos. Outra vantagem são os benefícios adquiridos pelas crianças, através do convívio social, uma vez que conviver com pessoas diferentes amplia as possibilidades de pensamento e, conseqüentemente, de construção de conhecimento (STAINBACK E STAINBACK, 1999).

A intencionalidade ao desenvolver projetos pedagógicos pode promover uma ação pedagógica mais interativa, sem hierarquização de saberes, valorizando a realidade sociocultural de alunos e professores (FERREIRA, 2016).

Algumas possibilidades pedagógicas embasadas em uma perspectiva emancipatória estão presentes na obra de Stainback e Stainback (1999), que aborda a educação das pessoas com deficiência sob a ótica da inclusão e autonomia, tendo como fio condutor a promoção de um ambiente educacional colaborativo.

O conceito de diferença está intimamente ligado ao de identidade e tomaremos como referência a definição do professor Tomaz Tadeu da Silva, doutor em Sociologia da Educação que aborda em sua obra estes conceitos como complementares

Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. Por sua vez, na perspectiva que venho tentando desenvolver,

identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas. (SILVA , 2000 p 75).

Nesta perspectiva, entendo que a construção da própria identidade como algo valorativo e a afirmação de características pessoais como singularidades, e não como depreciação frente a conceitos externos, favorece um ambiente educacional inclusivo, concordando com Stainback e Stainback (1999).

Provavelmente não há melhor situação — no intuito de ajudar os alunos a experimentar as estruturas democráticas que capacitam e apoiam todos os participantes — do que uma sala de aula que trate aberta e diretamente dos interesses, das necessidades e das possibilidades de todos os seus membros.

A sociedade Pós Moderna traz à tona a discussão das diferenças, tornando-as públicas e dando voz àqueles que, até o século XIX, eram segregados e marginalizados. Tal discussão se intensificou ao longo dos anos e “se os professores não se referem às diferenças, as discussões das crianças sobre como elas diferem ocorrem em segredo e transformam-se em ocasiões para cochichos e risadinhas, para exclusão e isolamento” (STAINBACK e STAINBACK, 1999).

Tal situação está posta para os professores e ignorá-la pode gerar graves consequências, assim apesar do acúmulo de atribuições que a escola assumiu após a universalização do acesso à educação, é pertinente que os professores explorem abertamente o tema e possibilitem às crianças um ambiente seguro para compreensão da diversidade.

Ao desenvolver com os alunos uma possibilidade de perceber as pessoas e o convívio social de forma colaborativa, o professor cria um ambiente educacional inclusivo

Uma escola inclusiva [...] é aquela que educa todos os alunos em salas de aulas regulares. Educar todos os alunos em salas de aulas regulares significa que todo aluno recebe educação e frequenta aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades, recebem todo o apoio e ajuda de que eles e seus professores possam, da mesma forma, necessitar para alcançar sucesso nas principais atividades. [...] Ela é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 11).

Partindo da perspectiva de identidade, valorizando as potencialidades de cada um, criando um ambiente colaborativo e seguro e, finalmente, incentivando a busca pelo conhecimento o professor pode ser bem sucedido na busca pela valorização das diferenças.

05. Metodologia

O presente trabalho propõe a realização de uma pesquisa qualitativa, tendo em vista a ligação dos objetivos propostos a atitudes, interações e reflexões sobre os papéis assumidos em grupo. Segundo Goldenberg (2005), “as ciências sociais devem se preocupar com a compreensão de casos particulares e não com a formulação de leis”, a observação detida de um grupo social possibilita desenvolver a “compreensão interpretativa das experiências dos indivíduos dentro do contexto em que foram vivenciadas.” Tal concepção de pesquisa se adequa à presente proposta, pois a pesquisadora desenvolve observações e reflexões, construindo conhecimento como parte da prática. Neste tipo de pesquisa, os dados coletados são prioritariamente descritivos e há maior preocupação com os processos e relações estabelecidas no decorrer da proposta em detrimento do resultado final.

Uma pesquisa qualitativa, de acordo com Ludke e André (1986), possibilita o conhecimento das características do fenômeno estudado e busca compreendê-lo no contexto em que ocorre. De acordo com as autoras, o pesquisador se dirige ao local da ocorrência, buscando diversas fontes e pontos de vista diferentes, por parte dos envolvidos. As pesquisas em educação, por suscitarem análises que em alguns momentos não eram facilmente delimitáveis, justamente pelos aspectos qualitativos, demandaram o surgimento de estratégias de análise e abordagens diferentes dos empregados tradicionalmente na perspectiva positivista (LUDKE, 2007).

Neste trabalho, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevista semiestruturada, análise documental e observações livres. Eles foram utilizados em diferentes momentos, durante a execução da proposta de sequência didática e entrevistas, em um momento posterior.

Em relação à orientação teórico-metodológica, optou-se pela abordagem qualitativa, com observação participante e pesquisa-ação, como professora na intervenção com o grupo. Na perspectiva da pesquisa-ação, o pesquisador deveria se afastar da ideia tradicional de distanciamento do fato observado e assumir “as consequências dos resultados de suas pesquisas e colocá-los em prática, para interferir no curso dos acontecimentos” (ENGEL, 2000).

Os participantes foram orientados sobre os objetivos e etapas do processo. Durante as ações propostas foi realizada gravação de áudio e anotações. Analisou-se também relatórios médicos e do desempenho dos estudantes. Outras informações foram obtidas através de conversas com professoras e a coordenadora pedagógica. Sob a perspectiva de Walford (2008), estas conversas podem ser consideradas entrevistas sob a perspectiva etnográfica, uma vez que o contato entre as professoras se deu por um período superior a doze meses e, neste tempo, o desenvolvimento do grupo de alunos foi tema de conversas no grupo de professoras que mantiveram o foco neste assunto.

Os pontos de vista das professoras, incluindo a coordenadora, acerca do desenvolvimento da turma, características específicas de algumas das crianças, suas relações interpessoais e características identitárias se estabeleceram ao longo de três anos, no Ensino Fundamental, para a maioria das crianças e desde a Educação Infantil para algumas, sendo possível perceber alterações na relação que algumas das crianças estabeleceram com os próprios conhecimentos e as implicações disso com a ideia que fazem de si mesmas.

A delimitação do tema ocorreu durante o processo de observação na escola em que atuava como professora. A interação com o grupo e a participação dos integrantes, bem como as leituras realizadas auxiliaram a especificar o foco do estudo. Neste processo surgiram comentários que ajudaram a delinear o ponto de vista da proposta. A revisão teórica também sofreu este afinamento, para acompanhar temas relevantes e perceber lacunas pertinentes no trabalho (Ludke e André, 1986).

A observação, de acordo com Ludke e André (1986), é um método de coleta de dados em pesquisas qualitativas e pode ser desenvolvida de quatro maneiras distintas, levando em consideração quanto o pesquisador revela ao grupo acerca dos objetivos da pesquisa e seu grau de envolvimento, o pesquisador pode atuar como participante total, participante como observador, observador como participante ou observador total.

Participante total: o pesquisador se insere como participante do grupo e não revela suas intenções na observação para o grupo. Neste caso há questionamentos éticos.

Participante como observador: Neste tipo de observação, o pesquisador revela ao grupo parte de suas intenções como observador.

Observador como participante: Ao revelar suas intenções como observador e os objetivos do estudo, o pesquisador busca a simpatia e colaboração do grupo.

Observador total: O pesquisador não interage com o grupo e, caso seja possível, fica oculto. Neste caso também há questões éticas observáveis.

O pesquisador pode adotar a postura de “participante total” se inserindo no grupo e realizando observações sem se revelar enquanto pesquisador (LUDKE, 2007 p. 28). No entanto, nesse estudo, a postura adotada foi como “participante observador”.

Ao adotar a postura de “participante como observador” são revelados alguns elementos acerca da pesquisa. O “observador como participante” revela totalmente suas intenções e por isso, em determinados casos, pode contar com maior colaboração dos membros do grupo observado. Esta forma de observação previne dilemas éticos advindos das outras formas de observação, pois a relação do pesquisador com o grupo se torna mais horizontal e transparente (LUDKE, 2007 p. 29).

O desenvolvimento das atividades junto ao grupo pesquisado foi feito através do planejamento e aplicação de uma sequência didática, que pode ser definida como uma “série ordenada e articulada de atividades que formam as unidades didáticas” (ZABALA, 2010 p. 53).

As relações estabelecidas entre os participantes da prática educativa, professores, meninos e meninas, foram levados em consideração no momento de escolher a forma de abordagem dos conteúdos, uma vez que estes foram selecionados levando em consideração as aptidões dos alunos, sobretudo daqueles que se sentem inseguros quanto ao próprio desempenho acadêmico, por exemplo, ao dizer que ainda não sabem ler.

De acordo com Zabala (2010) na elaboração de uma sequência didática, o professor deve seguir as seguintes fases:

- a) Atividade motivadora relacionada com uma situação conflitante da realidade experiencial dos alunos.
- b) Explicitação de perguntas ou problemas que esta situação coloca.
- c) Respostas intuitivas ou “hipóteses”.
- d) Seleção e esboço das fontes de informação e planejamento da investigação.
- e) Coleta, seleção e classificação dos dados.
- f) Expressão e comunicação (ZABALA, 2010, p.55).

Segundo o autor, essa forma de abordagem permite maior participação do estudante no próprio processo de construção do conhecimento, assim como contribui com informações ou conhecimentos que já possui. São contempladas as diferentes formas de construção do conhecimento, pois cada pessoa aprende de maneira particular, ouvindo, lendo, escrevendo etc.

A sequência didática foi elaborada para uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, composta por 18 alunos, em que a maioria deles com 8 anos, durante o mês de abril de 2019. Um aluno possui diagnóstico de deficiência intelectual e outro está em processo de diagnóstico, sendo que um destes ficou retido por desempenho no ano anterior. Há ainda outra criança diagnosticada com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Essa classe foi escolhida por ser uma das turmas em que a professora pesquisadora lecionou no ano de 2019, por haver nela crianças com deficiência e pelas características da turma, que serão pormenorizadas no item 6.2 O perfil dos participantes do estudo.

A turma não possui a mesma formação desde o primeiro ano e tem passado por alterações, portanto a noção de unidade, bem como o sentimento de colaboração não estão consolidados para todos os estudantes. Há relatos, por parte do conselho de classe do primeiro trimestre de 2019, de agressões verbais e físicas entre os alunos. Alguns deles demonstram sentimentos de inferioridade por, eventualmente, não acompanharem o desenvolvimento da turma.

A sequência didática desenvolveu-se em quatro momentos. No primeiro, as crianças tomaram conhecimento da proposta, se apresentaram dizendo o próprio nome e repetindo os nomes dos colegas e, posteriormente, escreveram um bilhete com uma palavra que representasse um bom sentimento. Logo após, os papéis foram recolhidos e distribuídos, sem identificação. No segundo momento, foram propostas atividades de alongamento, exercícios e desafios físicos. A maioria das crianças aprecia e tem bom desempenho neste tipo de atividade. O grau de dificuldade aumentava gradativamente. No terceiro encontro, foi exibido um vídeo para estimular a reflexão acerca das atitudes de acolhimento e rejeição de uma criança, frente a um filhote de cachorro com deficiência física. No último encontro, as crianças produziram um mural com desenhos, imagens e outras representações do que já aprenderam e o que ainda estão aprendendo.

06. Resultados e Discussão

Esta seção está dividida em três partes. Na primeira consta a caracterização da escola em que foi realizada a intervenção. Na segunda são apresentados os participantes do estudo e a terceira relata as observações e intervenções realizadas.

6.1 A escola na qual a pesquisa foi realizada

Nesta seção será apresentada a escola na qual o estudo foi realizado. As informações relatadas aqui foram obtidas através da análise documental realizada na pesquisa

A Escola Municipal, na qual este estudo foi realizado, está localizada na região Nordeste da cidade de Belo Horizonte e foi fundada em 1955. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, no ano de inauguração houve mil e cem alunos matriculados, distribuídos em trinta e três turmas. As aulas iniciaram em condições estruturais bastante complicadas: faltavam vidros nas janelas, a mobília não havia chegado e o acesso era precário.

A partir de 1992, a escola recebeu a Educação Infantil, atendendo a turmas compostas por alunos com seis anos que ingressaram através de sorteio, uma vez que a demanda superava a capacidade de atendimento da escola. No ano de 1994, houve ampliação desse atendimento aos alunos com cinco anos. Em 1995, houve uma ampliação da estrutura física da escola no intuito de atender à crescente demanda. No ano de 2002, a escola iniciou o atendimento de alunos a partir de dois anos. Este público é, ainda hoje, atendido pela escola. Atualmente a escola conta com turmas de Educação Infantil e Primeiro Ciclo.

Imagem 01: Mapa de Localização da Escola



Fonte: Google Maps

A imagem acima mostra um recorte do bairro onde a escola está localizada. A seta à direita assinala a escola. A elipse demarca o pavilhão que foi demolido. Observando o entorno, é possível localizar os becos no terreno vizinho à escola.

Aos alunos do primeiro ciclo é ofertada a permanência integral, através do projeto Escola Integrada. No contraturno, os alunos participam de oficinas, atividades lúdicas e culturais, além de realizarem as atividades de casa. As atividades da Escola Integrada acontecem dentro das dependências da escola, o que oferece maior segurança. Os alunos são oriundos principalmente do bairro Concórdia, mas há também alguns dos bairros vizinhos - Renascença, Graça, Lagoinha e Cachoeirinha.

A escola se localiza nas proximidades de uma área de vulnerabilidade social, sendo que as crianças dessa região estudam prioritariamente nesta escola. Contudo, de outras regiões do bairro ou adjacências, vêm alunos das mais variadas condições socioculturais. A maioria dos pais é presente na vida escolar dos alunos e a comunidade em geral se preocupa com as diretrizes e encaminhamentos da escola.

Anualmente a escola escolhe um tema para nortear os trabalhos do período e esses são apresentados em uma mostra cultural ou feira, ao final do segundo trimestre. Há também participação das turmas e Escola Integrada em outros projetos, tanto fomentados pela escola, quanto aos promovidos pela prefeitura. Nos dias de apresentações, a escola fica aberta à comunidade, que é convidada a assistir e participar. Quase diariamente, na entrada de cada turno, os alunos ou professoras fazem pequenas apresentações para o público interno.

O projeto Escola Integrada conta com três salas, dispostas da seguinte maneira: vídeo e percussão, informática, estudos (para casa) e sala da coordenação.

No prédio da Escola Regular, há oito salas de aula acessíveis a pessoas com mobilidade reduzida (portas comuns), secretaria, sala da direção, sala da caixa escolar, almoxarifado e sala da profissional de saúde na escola, juntamente a reprografia. Ainda há a Biblioteca, cantina, dois pátios cobertos, sala dos professores com sanitários – um feminino e um masculino, sanitários para demais funcionários – um feminino e um masculino, sanitários para alunos - cinco femininos e cinco masculinos, fraldário/banheiro acessível – um feminino e um masculino, e uma horta. No ano de 2018, foi construída uma rampa de acesso para a horta e salas da Escola Integrada.

Uma ala da escola está interditada e passou por demolição, em decorrência de infiltração constatada há alguns anos. Estão sendo analisadas propostas de reconstrução desse espaço.

No ano de 2019, seis dos doze alunos com deficiência, matriculados na escola, frequentaram o Atendimento Educacional Especializado.

Quadro 01: Distribuição dos alunos com deficiência

Manhã						Tarde					
Infantil			Primeiro Ciclo			Infantil			Primeiro Ciclo		
turma	total	c.d.	turma	total	c.d.	turma	total	c.d.	turma	total	c.d.
1 ano	05/16		1º ano	17/25	1	2 anos	17/16		1º ano	23/25	1
2 anos	12/20		1º ano	17/25	2	3 anos	17/20		2º ano	24/25	
3 anos	16/20		2º ano	28/25		4 anos	20/20	1	3º ano	17/25	
4/5 anos	20/25	1	3º ano	19/25	3	5 anos	20/20		3º ano	19/25	3

Fonte: dados da secretaria escolar

* c.d = Com deficiência

** O número de crianças por turma é composto por número de alunos matriculados na turma/número máximo de alunos.

Como pode ser percebido, o quadro mostra que havia 291 alunos, sendo 134 no turno da manhã e 157 à tarde. As crianças com deficiência estão matriculadas prioritariamente no primeiro turno. Seis destas crianças são acompanhadas por auxiliares de apoio ao educando. Há ainda duas professoras com deficiência que também são acompanhadas por auxiliares.

No próximo quadro são apresentadas as pessoas com deficiência e suas salas em 2019:

Quadro 02: Deficiências apresentadas pelas crianças

	Manhã								Tarde							
	1a	2a	3a	4/5	1º	1º	2º	3º	2a	3a	4a	5a	1º	2º	3º	3º
Intelectual								2			1					
Física						1			1							
Autismo				1	1								1			
Visual									1							
Auditiva																
Múltipla																1
Outras síndromes						1										1
TDAH									1							1

Fonte: dados da secretaria escolar

*TDAH – Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

**As professoras com deficiência foram listadas no intervalo, uma atua na educação infantil, a outra no primeiro ciclo. Ambas trabalham tanto pela manhã, como à tarde.

Em 2019, a maioria das crianças com deficiência está matriculada em classes do ensino fundamental.

A maioria dos ambientes da escola é fisicamente acessível a pessoas com mobilidade reduzida, entretanto há uma ala com acesso apenas por escada.

O Atendimento Educacional Especializado é realizado em uma sala, na escola vizinha. Alguns recursos são desenvolvidos juntamente com a professora do AEE, sob demanda da professora regente. Os alunos com deficiência que possuem diagnóstico são avaliados pela equipe de inclusão da regional e, se houver indicação e a família se dispuser, participam do atendimento no AEE.

A escola, no ano de 2018, cedeu uma sala para a realização de curso de pós graduação aos professores que se interessassem. As aulas ocorrem aos sábados e o curso não conta com incentivo financeiro.

Conforme informações fornecidas pela coordenação pedagógica e secretaria escolar, não houve, no ano de 2019, qualificações para os demais funcionários sobre inclusão de pessoas com deficiência, exceto as oferecidas pela prefeitura aos profissionais de apoio ao educando.

6.2 O perfil dos participantes do estudo

Imagem 02: A turma



Fonte: Acervo pessoal.

No início do ano, a turma era composta por 22 alunos entre 8 e 10 anos, sendo 13 meninas e 9 meninos. A classe era heterogênea e, após o diagnóstico inicial, a professora regente identificou 8 alunos no nível pré silábico de escrita, (um deles havia sido retido por desempenho no ano de 2018), 6 silábicos e 4 alfabéticos. A turma mostrou-se agitada, sendo necessário rever constantemente os combinados de respeito a todos, uso do diálogo na solução de conflitos, saber ouvir e esperar sua vez de falar.

Sete alunos se empenhavam na realização das atividades propostas, além de manter bom relacionamento interpessoal. Os demais apresentavam constantes manifestações de agitação e agressividade, o que acarretou em desempenho

acadêmico aquém do esperado para a etapa. Nestes casos, percebeu-se que não havia apoio da família na vida escolar.

Tabela 01: Perfil dos alunos atendidos

Identificação dos estudantes	Idade	Sexo	Especificidade
"A"	8 anos	feminino	--
"B"	8 anos	feminino	--
"C"	8 anos	masculino	Def. intelectual
"D"	8 anos	feminino	--
"E"	8 anos	masculino	--
"F"	8 anos	feminino	--
"G"	8 anos	feminino	--
"H"	8 anos	masculino	--
"I"	8 anos	feminino	--
"J"	8 anos	feminino	--
"K"	8 anos	masculino	--
"L"	8 anos	masculino	--
"M"	8 anos	feminino	--
"N"	8 anos	masculino	Def. intelectual?
"O"	8 anos	masculino	--
"P"	8 anos	masculino	TDAH
"Q"	8 anos	feminino	--
"R"	8 anos	feminino	--

Fonte: elaborada pela autora.

Avaliando o quadro, é possível perceber que 11% dos estudantes da turma possuem diagnóstico de deficiência intelectual. É possível fazer um paralelo com o quadro 1, obtendo a informação de que os alunos com deficiência representam 4,5% do total de alunos. As crianças do sexo feminino representam 55% do total de estudantes. Considerando que os estudantes com deficiência são todos do sexo masculino, eles representam 37,5% do número de estudantes do sexo masculino da turma. Foram utilizadas letras para se referir aos estudantes, no intuito de preservar sua identidade.

6.3 As observações e intervenções realizadas

Primeiro momento:

A aula ocorreu no primeiro horário, logo após a entrada. As carteiras foram dispostas em U e cada criança escolheu um lugar para se assentar. Relembrei alguns fatos ocorridos na escola recentemente, com a intenção de ilustrar atitudes incoerentes com o ambiente escolar. As crianças deram outras contribuições e iniciei a explicação da proposta de atividade deste dia. Tanto a disposição das carteiras, quanto a retomada de atitudes desejáveis e oportunidade de os alunos se manifestarem estão de acordo com as perspectivas de (STAINBACK e STAINBACK, 1999), segundo as quais é necessário criar um ambiente colaborativo para potencializar as possibilidades de construção do conhecimento.

Na semana anterior, por ocasião da Páscoa, a professora referência da turma realizou uma roda de conversa. Os alunos foram conduzidos por um momento de autorreflexão e cada um pediu desculpas pelas grosserias e agressões, se comprometendo a realizar uma renovação nas atitudes. Foram relatados problemas durante o recreio e mau uso dos recursos, como papel, sabonete, alimentos desperdiçados entre outros. Tal proposta oportuniza tanto a colaboração quanto a construção de identidade pelos alunos (STAINBACK e STAINBACK, 1999).

Alguns se manifestaram dizendo o quanto atitudes de desrespeito prejudicam o convívio dentro da escola. Neste momento, falei que saber os nomes das pessoas e se dirigir a elas pelo nome é uma forma de demonstrar respeito. "L" disse que ainda não sabe os nomes de todos os colegas, por ter sido o último a entrar na turma. "B" disse que sentia vergonha neste tipo de atividade.

Havia carteiras vazias e "C" chegou atrasado. "O" o chamou para sentar ao seu lado. "C" respondeu que se sentaria em uma carteira vazia, na ponta mesmo. Ele geralmente chega no horário e sua atitude pôde demonstrar discricção, para não tumultuar a aula, uma vez que a atividade já havia iniciado. "K" disse "Ainda bem que não vai sentar aqui".

Eu retomei o início da conversa, lembrando que naquele momento estávamos refletindo exatamente sobre atitudes grosseiras ou desrespeitosas e que cada um deve agir com os outros da melhor maneira possível. Isso não quer dizer

ser melhor amigo de todo mundo, mas agir de forma cortês. Sobretudo não agredir verbal ou fisicamente alguém que chegou educadamente, como foi o caso. “K” replicou "mas ele é sem educação", ao que respondi "nesse momento ele não tratou mal você ou qualquer outra pessoa, você não tem o direito de tratar ninguém assim". Ao evidenciar que as pessoas possuem expressões particulares, de acordo com as próprias características, mas estas não são estanques e podem sofrer influências de exemplos de outras pessoas ou ser alteradas, de acordo com a vontade do indivíduo, reforça a concepção de afirmação da identidade (SILVA, 2000).

Continuei a sequência da aula, explicando que a primeira pessoa diria o próprio nome, a próxima repetiria o nome da anterior e diria o seu, e assim por diante. A última pessoa falaria o nome de todos. “N” e “C” foram auxiliados, por terem esquecido alguns nomes. Este momento de reconhecimento da individualidade do outro e o próprio uso dos nomes também reforça a importância da construção da própria identidade e respeito ao outro, enquanto indivíduo.

Após cada um dizer o nome e repetir os dos colegas, foram convidados a dizer o nome com um gesto, como “D” havia feito ao se apresentar. Qualquer um que desejasse poderia iniciar; perguntei se “D” gostaria de ser o primeiro. Antes que ela respondesse, “H” começou e fez o gesto que “D” havia feito. Os outros repetiram o gesto. Alguns outros fizeram gestos, ainda sentados, que foram repetidos pelos colegas.

“J” perguntou se poderia sair do seu lugar e fazer um gesto no centro da sala. Fez um gesto de frevo e observou se os colegas conseguiriam repetir. “R” a convidou para fazer novamente, em dupla. Alguns outros fizeram passos de dança e foi sugerido que “N” fizesse algo. Ele deu um salto mortal e depois plantou bananeira. Poucos repetiram o gesto. “C” imitou um sapo e nenhum dos colegas conseguiu repetir. O convite dos colegas reflete seu reconhecimento pelas habilidades do outro e a valorização desta habilidade dentro do grupo.

Convidei as crianças a sentar novamente em suas cadeiras e ressaltar o fato de que cada um tem alguma habilidade diferente do outro e devemos valorizar isso. Quando a pessoa fizer algo grosseiro ou desrespeitoso, podemos ignorar o gesto e, quando a pessoa voltar a agir com educação, conversamos normalmente com ela novamente.

“D” perguntou "e se a pessoa te tirar do sério, te incomodar e não para?... você pode bater nela?". Prossegui afirmando que este inconveniente só seria

solucionado através de agressão física.

Questionei se uma fala desagradável poderia causar um hematoma ou ferimento. Muitos responderam que não. Continuei, "então se alguém disser algo muito desagradável, saia de perto, se não puder, chame um adulto para intervir."

Foram distribuídos papéis recortados em formato de estrela. Cada um deveria escrever uma palavra e poderia enfeitar como quisesse. Não poderia colocar o próprio nome no papel, nem nome de qualquer outra pessoa. Apenas um sentimento, desejo ou palavra agradável.

Após alguns minutos, recolhi os papéis em uma vasilha plástica. Eles foram misturados e distribuídos entre aqueles que estavam na sala. Acrescentei dois papéis para uma aluna que estava ausente e a professora regente. Reafirmei que cada um recebeu algo bom e deu algo bom, não importava vindo de quem. Em um ambiente conflituoso, é sempre importante que o professor reafirme a necessidade de boa convivência e o trabalho colaborativo entre os professores, assim como o estabelecimento de posturas semelhantes no tratamento com os alunos servem de exemplo, sobretudo para crianças com poucas referências familiares positivas.

Segundo momento:

A aula ocorreu no último horário, antes de sair da sala, com cada um sentado em seu próprio lugar, a atividade foi explicada. Por ter sido meu aluno anteriormente e participado de atividades semelhantes, "C" pediu que fossem feitas algumas atividades. Expliquei que, após terminarmos as atividades planejadas para a aula, ele mesmo poderia ensinar algumas coisas aos colegas.

Saímos da sala em fila e fomos para o pátio. Os materiais foram colocados em um canto, próximo a uma parede, fizemos uma roda e expliquei cada uma das atividades, demonstrando e tirando dúvidas, antes que eles as realizassem. Inicialmente nenhum teve dificuldades ou dúvidas, dizendo até que era tudo muito descomplicado: andar sem pisar fora da linha e se equilibrar em apenas um dos pés por curto tempo, mesmo quando houve troca do pé em que se equilibrava.

A partir da terceira proposta - sentar com uma das pernas estendidas e encostar a mão no pé - alguns manifestaram que esta não foi tão fácil e nem todos conseguiram encostar a cabeça no joelho, que seria um desafio para quem achou essa proposta simples. O quarto exercício é muito semelhante, contudo por estar em

pé, envolvia alongamento e equilíbrio. Um número menor de pessoas teve facilidade.

A realização da prancha envolve equilíbrio e força abdominal, portanto houve quem nem conseguisse executar a proposta. Enquanto “E” e “C” acharam fácil e demonstraram aos colegas o controle que possuíam dos músculos abdominais.

O sexto exercício, posição do guerreiro, foi demonstrado passo a passo e feito gradualmente pelas crianças. Todas conseguiram replicar o posicionamento dos pés, mesmo havendo confusão de alguns quanto à lateralidade (identificar direita e esquerda). Igualmente, mantiveram por alguns instantes o equilíbrio na posição final, com um joelho flexionado e os braços elevados. Alguns se empolgaram bastante e gostaram dos desafios propostos, chegando a desafiar uns aos outros, quem conseguia ficar mais tempo. Permanecer com os braços em 90° e não para cima oferece desafio, uma vez que assim é necessário utilizar a musculatura dos braços para mantê-los suspensos, além de preservar o equilíbrio do resto do corpo. Abaixar e colocar uma mão ao lado do pé, no chão, exige maior equilíbrio. Mas quatro das crianças demonstraram contentamento ao perceber que tais desafios não eram intransponíveis para elas.

Durante esta ação, foi possível perceber a maior empolgação e facilidade de alguns em determinadas atividades e o empenho, principalmente de alguns dos alunos que apresentam menor desempenho acadêmico e, por isso, declaram-se incapazes ou inadequados para atividades como leitura e escrita.

Terceiro momento:

A aula transcorreu no início do turno e muitos expressaram curiosidade quanto ao que seria exibido, pois não é tão comum o uso do projetor multimídia nas aulas². Após a instalação do equipamento, foi iniciado o vídeo - O presente - e muitos dos alunos se identificaram com o áudio inicial, de tiros oriundos do jogo de videogame. Após assistir ao filme, cada um teve oportunidade de dizer suas primeiras impressões.

2

O projetor multimídia ficava instalado no auditório, que permaneceu interdito por muitos anos e, no ano de 2018, foi demolido. Nas salas de aula, não há televisão com entrada de pen drive. Os materiais ficam na sala da direção e necessitam de solicitação prévia e disponibilidade do profissional responsável pelo setor de informática para instalar.

“B”, “K” e “H” relataram que o menino do filme estava jogando algo impróprio à sua idade e eles também tiveram acesso a este tipo de jogo (assassinato). Outros disseram que o personagem rejeitou inicialmente o cachorro, por ele ser deficiente, mas depois aceitou brincar com ele e até quis sair para a rua. Os alunos disseram que este comportamento é muito comum, às vezes alguém novo chega e é rejeitado, depois de algum tempo de convivência os colegas aceitam conversar e brincar com a pessoa. Apenas foi possível perceber a deficiência física do personagem quando ele se levantou para sair com o cachorro e, neste momento, foi ressaltado pelos alunos que o menino rejeitou o cachorro por ser deficiente e ele também era. Esta atitude pode ser percebida entre as crianças da turma, porque às vezes alguém critica o colega que está aprendendo a ler e ele ainda está aprendendo também.

Este momento evidenciou a identificação de algumas das crianças com responsáveis desatentos às suas atividades, que não se restringem a atividades lúdicas, pois as crianças que têm acesso a conteúdos impróprios são, na maioria dos casos, as mesmas que não são acompanhadas em seu desenvolvimento acadêmico e se sentem inseguras quanto ao próprio desenvolvimento e, por conseguinte, à própria identidade.

Apontar nos outros uma incapacidade que possui foi considerado pelos alunos algo incoerente, mas que também ocorre entre eles. Citaram alguns fatos, dizendo que quem age assim não deveria criticar o colega nestes termos, pois cada um está aprendendo. Falei que a escola é exatamente um lugar onde devemos aprimorar nossos aprendizados, sendo assim, devemos respeitar o processo de aprendizado de cada um, por que ninguém para de aprender. Durante toda a vida podemos aprender e ninguém sabe tudo.

Após os comentários sobre o filme, solicitei que cada um pensasse em algo que faz bem e outra coisa que está aprendendo e trouxesse para a próxima semana uma representação disso. poderia ser desenho, dobradura, fotografia, recorte ou objeto, por exemplo, um instrumento musical. Isto seria utilizado para montar um mural.

“J”, “E” e “L” perguntaram se já poderiam entregar algo que fazem bem. “J” entregou um desenho e os meninos, dobraduras.

Alguns tiveram dúvidas sobre o que deveriam trazer, “R” perguntou se poderia trazer uma foto de quando era bebê. Perguntei o que esta foto representaria e os colegas disseram que poderia representar o que já aprendeu neste tempo de

vida, como andar, falar, ler, entre outras habilidades. “A” e “H” ressaltaram que ainda não sabem ler, “A” sempre diz que não sabe ler e demonstra insegurança quanto à escrita, apesar de as professoras considerarem que está se desenvolvendo. “H” apresenta maiores dificuldades, participa do Projeto de Melhoria de Aprendizagem (PMA) e está no nível silábico de escrita, iniciando o reconhecimento das sílabas complexas. Reafirmei que estão no lugar certo, pois escola é para aprender e se continuarem se dedicando, brevemente estarão lendo e escrevendo qualquer coisa.

Quarto momento:

A construção do cartaz foi postergada devido a minha ausência por motivo de saúde. Poucos alunos trouxeram elementos para compor o cartaz. Sendo assim, o assunto foi retomado e cada estudante levou para casa duas folhas que deveriam utilizar para registrar uma atividade que desempenham com desenvoltura e outra que ainda estão aprendendo.

Após trazerem os registros, o cartaz foi construído contando com a participação de cada um dos alunos e, durante o desenvolvimento da atividade, ratifiquei a necessidade de cada um se empenhar no processo de construção do conhecimento. Se não fizerem as atividades, faltarem às aulas e se esquecerem dos assuntos estudados, dificilmente terão sucesso em seu desenvolvimento e isso vale para qualquer atividade que estejam desempenhando.

Imagem 03: Construção de cartazes



Fonte: acervo pessoal.

A turma foi disposta em três grupos. Um ficou responsável por selecionar as folhas que integrariam cada um dos cartazes e os outros dois se responsabilizaram pela confecção dos cartazes.

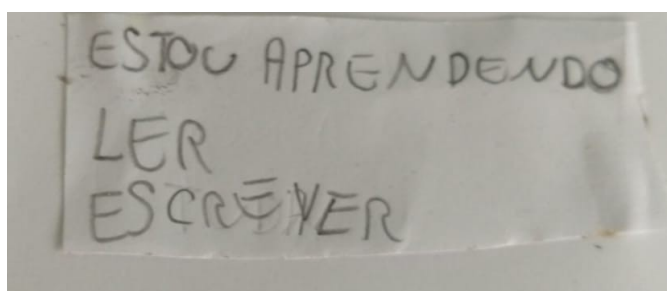
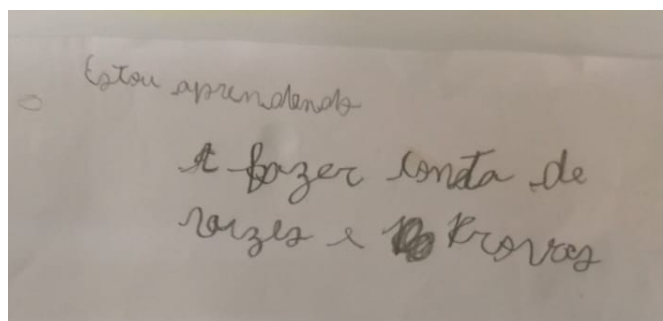
Sugeri a “E” e “J” que escrevessem os títulos dos cartazes, devido a desenvoltura em representações gráficas. Cada um deles organizou seu grupo e os demais foram se agrupando de acordo com as afinidades.

O aluno “C” ficou responsável por gerenciar os materiais emprestados pela professora, canetas hidrocor, cola colorida e lápis de cor. Tal atribuição lhe foi dada devido à agitação percebida pela professora ao entrar na sala. Por um tempo ele permaneceu colaborativo, mesmo que seus juízos de valor fossem questionados por outros colegas, como é possível atestar pela fala de “J” : “Professora, fala para o “C” me devolver o dourado”. Ao que “C” respondeu: “Pode ficar ... come o verde”. Após este diálogo, tranquilizei “J” e seu grupo dizendo que, logo que terminassem o desenho, eu disponibilizaria as cores que precisassem. É possível fazer um contraponto do destaque da participação de “C”, nesta aula, com o tratamento recebido por ele na primeira aula desta sequência. Ao longo do tempo os colegas passaram a se aproximar mais e trabalhar em conjunto, reconhecendo algumas habilidades dos outros.

Após transcorridos aproximadamente vinte minutos, “C” pegou um papel que “K” ia jogar no lixo, fez uma bola e a forçou contra a boca do colega. Intervi impedindo que continuasse e reiterei a necessidade de colaboração e respeito com os colegas. Pedi que “C” fosse fazer um favor fora da sala e anotei nas agendas de ambos o ocorrido, para notificar as famílias.

Solicitei que cada grupo organizasse e colasse as produções nos cartazes e, após alguns minutos, reposicionassem as carteiras nos lugares originais, pois a outra professora chegaria em breve.

Imagens 04, 05 e 06: Produções dos alunos em sala de aula



Fonte: acervo pessoal.

As imagens acima mostram os alunos trabalhando na construção do cartaz e as frases escritas por eles sobre o que ainda estão aprendendo.

De forma ampla, pode-se dizer que foi possível alcançar êxito na realização da sequência didática e que o objetivo foi parcialmente alcançado. A inclusão é um processo que leva tempo e exige engajamento diário de todos os envolvidos no processo. Fazer com que os alunos se valorizem e também valorizem os colegas é um desafio que irá continuar na rotina da escola. Para a turma e para a gestão da escola, as produções acima mostram o quanto o trabalho com pequenas ações pode ser significativo. Assim, com pequenas contribuições, é possível construir um grande mosaico na valorização das diferenças.

07. Considerações

Este trabalho teve como objetivo analisar a possibilidade de promoção, entre as crianças, de uma visão positiva das diferenças individuais. Avalio, de maneira geral, que os resultados indicaram que o objetivo foi parcialmente alcançado.

Em relação ao primeiro objetivo proposto nesta pesquisa, ou seja, refletir sobre as habilidades individuais, visualizei que durante a execução da proposta, os estudantes perceberam suas habilidades, bem como as dos colegas, sendo capazes de incentivos mútuos e valorização das capacidades alheias.

Sobre o segundo objetivo, que foi demonstrar que cada pessoa possui habilidades e imperícias, constatei que muitos não conseguiram elaborar de forma objetiva um registro acerca de habilidades que possuem ou estão desenvolvendo. Foram necessárias várias intervenções e insistência para registrarem algo que fazem bem e outra coisa que estão aprendendo, mesmo após postergar o prazo para entrega.

Quanto ao terceiro objetivo, estimular o respeito à diversidade, podemos considerar que foi parcialmente alcançado, já que as crianças com maior atenção e dedicação nas tarefas escolares demonstraram entendimento acerca da convivência. Tal percepção pode ser endossada pela fala de “J” quando, em uma aula, se levantou e disse em tom baixo “professora, pessoas com deficiência são como “N”, que tomam remédio.” O tom de voz empregado e a proximidade demonstram a delicadeza de não expor o colega.

O último objetivo específico, valorizar as habilidades individuais, também pode ser considerado como parcialmente alcançado, uma vez que alguns dos estudantes continuaram se expressando pouco e evitando falar e se posicionar perante o grupo. Tais posturas talvez pudessem significar insegurança quanto às próprias habilidades.

Uma das preocupações que motivou o presente estudo era a relação dos estudantes com a ideia que fazem de si mesmos enquanto estudantes, a construção de conhecimento e as interferências destas percepções em suas identidades. Esta inquietação permanece, pois mesmo tendo havido momentos de respeito e colaboração, este não é sempre o clima existente nesta turma. A sensibilidade das

professoras do ciclo de alfabetização neste sentido mostrou-se importante, para auxiliar na afirmação ou construção de uma identidade positiva pelas crianças.

A expressão e construção de autoimagem positiva, bem como o respeito e valorização das diferenças não são valores que se desenvolvem através de ações pontuais. A prática contribuiu para a criação de momentos de reflexão e expressão dos estudantes, bem como a valorização dos trabalhos coletivos. Contudo, a percepção individual das próprias habilidades, no contexto escolar, e o respeito à diversidade são temas que continuam demandando a atenção dos professores.

Essas considerações indicam visões pontuais sobre trabalhos desenvolvidos em uma turma, circunscrita a determinada realidade social, sendo assim, não cabem generalizações. A proposta almejou a análise e compreensão das possibilidades de promoção, entre as crianças, de uma visão positiva das diferenças individuais.

Durante a realização da pesquisa, alguns temas correlatos se mostraram importantes, como, por exemplo, a possibilidade de estudos futuros, dentre eles, possivelmente o estudo da relação entre a presença do auxiliar de apoio ao educando e a criação de autonomia dos estudantes. Outra possibilidade de estudo são as relações de colaboração, ou não, entre os professores das turmas e professores do AEE.

Referências

AUGUSTIN, I. Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva. IX ANPED SUL, 2012.

BELO HORIZONTE. Desafios da formação: proposições curriculares para o ensino fundamental na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Textos introdutórios. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

BELO HORIZONTE. Diretrizes pedagógicas para o primeiro ciclo. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

BELO HORIZONTE. Lei 5602, de 21 de setembro de 1989 - Dispõe sobre matrícula de deficiente físico em escola pública municipal. Disponível em: <https://cm-belo Horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao>. Acesso em 24 de out de 2018.

BELO HORIZONTE. Lei 6590, de 4 de abril de 1994 – Dispõe sobre a implantação de ensino especial nas escolas públicas municipais. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/1994/659/6590/lei-ordinaria-n-6590-1994-dispoe-sobre-a-implantacao-de-ensino-especial-nas-escolas-publicas-municipais?q=lei%206590> . Acesso em 24 de out de 2018.

BELO HORIZONTE. Lei 9078, de 19 de janeiro de 2005 – Estabelece a política da pessoa com deficiência para o município de Belo Horizonte e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2005/907/9078/lei-ordinaria-n-9078-2005-estabelece-a-politica-da-pessoa-com-deficiencia-para-o-municipio-de-belo-horizonte-e-da-outras-providencias#> . Acesso em 24 de out de 2018.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. PORTARIA SMED Nº 112/2009 - Fixa normas para organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado – AEE na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME/BH. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1000525> Acesso em 31 de out de 2019

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. LEI Nº 10.845, de 5 de março de 2004 - Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/ipcd/assuntos/legislacao>. Acesso em 24 de out de 2018.

BRASIL. LEI Nº 13.146, de 14 de julho de 2015 - Institui o Estatuto da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/ipcd/assuntos/legislacao>. Acesso em 24 de out de 2018.

BRASIL. LEI Nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962 - Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas

Braille. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/ipcd/assuntos/legislacao>. Acesso em 24 de out de 2018.

BRASIL. LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 - Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em 24 de out de 2018.

BRASIL. LEI Nº 7.070, de 20 de dezembro de 1982 - Dispõe sobre pensão especial para os deficientes físicos que especifica e dá outras providencias. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/ipcd/assuntos/legislacao>. Acesso em 24 de out de 2018.

BRASIL. LEI Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 - Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/ipcd/assuntos/legislacao>. Acesso em 24 de out de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bas_es_2ed.pdf . Acesso em: 2 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> .Acesso em: 2 mar. 2019.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b. 164 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf> Acesso em: 27 jun. 2019.

Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. BRASIL.

CONVENÇÃO ONU: Os direitos da pessoa com deficiência. Disponível em: <http://www.acessibilidade.net/convencao.php>. Acesso em 24 de out de 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 01 de nov de 2019.

Decreto Legislativo Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 - Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em <http://www4.planalto.gov.br/ipcd/assuntos/legislacao>. Acesso em 24 de out de 2018.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educ. rev.**, Curitiba, n.16, p.181-191, dezembro de 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602000000200013&lng=en&nrm=iso>. acesso em 03 nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.214>.

FERREIRA, Barbara M. S. **Práticas pedagógicas em educação especial: inclusão de aluno com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, 2016.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005. 107 p. ISBN 8501049654 (broch.).

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. Inclusão / exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar de crianças das classes sociais mais baixas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 44, p. 217-233, junho de 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-406020120002000200014&lng=en&nrm=iso>. acesso em 31 de outubro de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-406020120002000144>.

MIRANDA, Luís; ORTEGA, Lenise. **Inclusão: As Políticas Públicas na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: MG. 2008.

PACHECO, A.; Maia, H.. O trabalho do professor de atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais em escolas da Baixada Fluminense. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, 1416 07 2017.

PALACIOS, Agustina; ROMANACH, Javier. **El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional**. Madrid: Diversitas. 2006.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA T. T. **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

Stainback, S.; Stainback, W. **Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 31/10/2019.

WALFORD, Geoffrey. **How to do educational ethnography**. Michigan University. Imprensa Tufnell, 2008

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Apêndice A: Plano de Ação

Plano de Ação: uma proposta de sequência didática para valorizar as diferenças

O Plano de Ação foi feito em forma de uma Sequência Didática, composta por quatro momentos, um a cada semana. As aulas têm duração de sessenta minutos, por isso cada uma das propostas foi organizada para ser desenvolvida em quarenta minutos, e os outros vinte minutos seriam dedicados para a organização do espaço, dos materiais e para observar ações espontâneas dos estudantes.

Esta Sequência Didática foi planejada seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na seção Pluralidade, onde é ressaltada a necessidade de ações que potencializem a prática da transversalidade, oferecendo informações, nas diversas áreas, que permitam o conhecimento mútuo dos alunos. As ações pedagógicas proporcionarão “conscientização e afirmação de identidades e singularidades” (BRASIL, 2000b. p135). Ainda em nível federal, observando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas Competências gerais da Educação Básica:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.³ (BRASIL, 2017)

Ao anunciar seus fundamentos pedagógicos, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral

13 assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades⁴ (BRASIL, 2017)

Em âmbito municipal, as Proposições Curriculares, (página 8)

concebe e trata o educando como um ser produtor de culturas, ressaltando a necessidade de abrir a escola a diversas manifestações culturais, aos saberes e às experiências dos estudantes e da comunidade; a importância de construir com a/o estudante uma auto-imagem positiva; a necessidade de organizar-lhe um espaço para convivências, socializações e aprendizados de valores e condutas, considerando as implicações do “direito à diferença” – o gênero, a raça, a religião, a origem nacional e

3 Base Nacional Comum Curricular, Introdução, página10

4 Base Nacional Comum Curricular, Introdução, página13

regional, a variedade linguística e outras dinâmicas sociais (BELO HORIZONTE, 2010)

e página 12 As intenções educativas adotadas pela RMEBH, destacam entre outras,

os valores: conhecer a si mesmo; conhecer o outro; criar condições para uma convivência fraterna; cumprir regras e combinados; ser solidário e tolerante; valorizar a vida; cuidar do próprio corpo; saber colocar-se no lugar do outro; respeitar as opiniões e ações das minorias; interessar-se em conhecer e compreender os demais povos, raças, ideologias, religiões, etc.; respeitar o próximo, os animais e o meio ambiente; mediar conflitos, partilhar, valorizar a liberdade de expressão, valorizar a vida cultural, etc. (BELO HORIZONTE, 2010)

Endossando a mesma concepção de contexto educacional, as Diretrizes pedagógicas para o primeiro ciclo apontam como princípios pedagógicos norteadores da proposta de trabalho nos anos de alfabetização “o conhecimento e o entendimento sobre as diferenças e semelhanças humanas (físicas e culturais), a capacidade de reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade humana” e ainda “a postura de não classificar valorativamente a cor da pele, ou outros atributos fenotípicos ou físicos” (BELO HORIZONTE, 2014 páginas 28 e 29)

Tendo o exposto, assumir uma visão plural, singular e integral das crianças, considerando-as como sujeitos de aprendizagem e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento amplo, nas suas singularidades e diversidades é uma busca constante nas propostas pedagógicas desenvolvidas nas escolas da RMEBH.

Primeiro momento

Objetivo: Refletir sobre as habilidades individuais.

Recursos: sala de aula organizada em duplas, papéis coloridos em formato de estrela, lápis e canetinhas coloridas.

Desenvolvimento: será desenvolvida uma dinâmica de apresentação, uma vez que houve remanejamentos na turma e nem todos os alunos se conhecem pelo nome. A primeira pessoa se apresenta, a seguinte repete o nome da primeira e assim por diante, o último repete o nome de todos. Caso alguém tenha dificuldades em lembrar ou se sinta tímido, será incentivado e os colegas também poderão ajudar.

Haverá um momento de sensibilização, as crianças se sentarão em duplas ou trios, cada um receberá um papel em formato de estrela e pensará em um elogio para escrever no papel e dar ao colega, assim cada um receberá “um elogio”. A professora e auxiliares acompanharão o momento e participarão retirando dúvidas quanto à escrita das palavras. Os papéis serão recolhidos e a professora discorrerá acerca das habilidades de cada um, que são únicas e complementares, os seres humanos vivem em sociedade e necessitam uns dos outros.

As crianças serão encorajadas a se manifestar sobre como se sentiram com a dinâmica.

Segundo momento

Objetivo: Demonstrar que cada pessoa possui habilidades e imperícias;

Recursos: Giz para delimitar o espaço de circulação no pátio.

Desenvolvimento: antes de iniciar a dinâmica a professora explicará como será realizada e esclarecerá possíveis dúvidas. Os alunos sairão da sala e formarão uma roda no pátio. A professora guiará exercícios de equilíbrio, flexibilidade e força, que funcionarão da seguinte forma:

1. Andar sobre uma linha no chão, colocando um pé imediatamente após o outro, sem pisar fora da linha.
2. Se equilibrar em apenas um dos pés por 30 segundos.
3. Sentados, com uma das pernas esticada e outra flexionada, segurar com as mãos no pé da perna que está esticada. Um desafio poderá ser incluído, caso as crianças se manifestem acerca da facilidade em desenvolver esta etapa. Continuar o movimento até encostar a cabeça no joelho.
4. De pé, com o corpo ereto, mantendo os joelhos esticados, flexionar o torso e encostar os dedos nas pontas dos pés. Um desafio poderá ser incluído, caso as crianças se manifestem acerca da facilidade em desenvolver esta etapa. Repetir o mesmo movimento, colocando as palmas das mãos no chão.

5. Prancha estática: deitar com a barriga virada para baixo, cotovelos e antebraços apoiados no chão na mesma largura dos ombros. Elevar o quadril, apoiando-se apenas nas pontas dos pés e cotovelos. Manter as costas retas e murchar a barriga. Permanecer nesta posição por 30 segundos.

6. Posição do guerreiro: de pé, com os pés um ao lado do outro, dar um passo largo, afastando os pés e mantendo o corpo virado para frente. Manter o pé da frente virado para frente e girar o pé de trás até um ângulo de 45°. Flexionar o joelho da frente. Elevar os braços com as mãos justapostas. Permanecer nesta posição por 30 segundos. Primeiro desafio: repetir a posição com os braços esticados para os lados na altura dos ombros. Segundo desafio: flexionar o tronco sobre o joelho da frente, que está dobrado e colocar a palma da mão no chão, mantendo o braço ao lado da perna e a mão ao lado do pé. Elevar o outro braço. Permanecer nesta posição por 30 segundos.

Antes da execução de cada exercício, a professora fará uma demonstração.

Após cada explicação cada um dos alunos realizará a atividade. Quem estiver ao lado poderá auxiliar o colega na realização da proposta. Os desafios serão propostos àqueles que desejarem.

Nos meses anteriores foram avaliadas possíveis limitações motoras dos alunos e as atividades foram selecionadas pensando na acessibilidade a todos.

Ao retornar à sala, os alunos terão oportunidade de dizer que parte acharam mais fácil e se houve dificuldade em alguma postura.

Terceiro momento

Objetivo: Estimular o respeito à diversidade.

Recursos: sala de aula, vídeo “*presente*”, computador e projetor ou televisão com entrada para pen drive.

Desenvolvimento: após assistir ao vídeo, os estudantes serão estimulados a percorrer acerca do que sentiram e interpretações sobre a relação demonstrada no vídeo. Eles serão convidados a relatar ainda situações em que agiram ou viram alguém agir com desprezo ou com solidariedade e companheirismo. A professora conduzirá a discussão no intuito de levar os estudantes a refletir que a mesma pessoa pode ter as duas posturas e qual delas seria mais justa e acolhedora.

Os estudantes receberão uma “tarefa de casa”, para pensar até o próximo encontro, selecionarão duas atividades cotidianas: uma em que se destacam e outra que ainda estão desenvolvendo ou apresentam dificuldades. O professor solicitará que tragam imagens, desenhos ou fotos que ilustrem essa situação, elas serão utilizadas no próximo momento.

Quarto momento

Objetivo: Valorizar as habilidades individuais.

Recursos: papel grande para montar um mural. Canetas e lápis coloridos. Sala de aula.

Desenvolvimento: de posse das imagens e reflexões solicitadas no encontro anterior, os estudantes farão exposição das atividades em que acreditam que se destacam e das que ainda não dominam tanto. Essa exposição será feita com auxílio da professora como mediadora. Cada um deverá listar pelo menos uma atividade. Será criado um cartaz para demonstrar que todos têm habilidades e eles serão convidados a refletir que ninguém é bom em tudo e da mesma forma ninguém deve ser depreciado por não possuir certa capacidade ou habilidade.