

Universidade Federal de Minas Gerais — UFMG
Faculdade de Educação
Curso de Pós-Graduação Especialização *Lato Sensu* em Docência na
Educação Básica — LASEB

Isabela Cristina Alves Cunha

Os professores do 3º ciclo diante da acessibilidade curricular do aluno com
deficiência

Belo Horizonte

2019

Isabela Cristina Alves Cunha

Os professores do 3º ciclo diante da acessibilidade curricular do aluno com deficiência

Trabalho de conclusão de curso apresentado do Laseb — Pós-Graduação Especialização *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica — Faculdade de Educação da UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Docência na Educação Básica.

Área de Concentração: educação inclusiva, pessoas com deficiência, acessibilidade e prática educativa.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Libéria Rodrigues Neves, da Faculdade de Educação da UFMG.

Belo Horizonte
2019

C972p
TCC

Cunha, Isabela Cristina Alves, 1984-

Os professores do 3º ciclo diante da acessibilidade curricular do aluno com deficiência [manuscrito] / Isabela Cristina Alves Cunha. - Belo Horizonte, 2019. 52 f.

Trabalho de Conclusão de Curso -- (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Libéria Rodrigues Neves.

1. Educação especial. 2. Trabalho colaborativo. 3. Currículos. 4. Ciclo básico. 5. Deficientes.

I. Neves, Libéria Rodrigues. II. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. III. Título.

CDD – 371.9

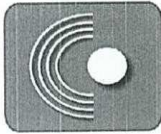
Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivaney Duarte. CRB6 2409

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

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

† Conforme 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 OCTINGENTÉSIMO SEGUNDO 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 “Os professores do 3º Ciclo diante da acessibilidade curricular do aluno com deficiência”, do(a) aluno(a) **Isabela Cristina Alves Cunha**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Libéria Rodrigues Neves (orientador) e Sirleine Brandão de Souza. 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 A PRO VISO, atribuindo-lhe a nota 7,8, conceito _____. 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) Isabela C A Cunha
Isabela Cristina Alves Cunha

Registro na UFMG: 2018751616

Libéria Rodrigues Neves
Professor(a) Orientador(a)

Sirleine Brandão de Souza
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

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela oportunidade concedida e pela vida de minha filha, Helena.

À minha família, em especial à minha mãe, Isabel, pelo incentivo e por sempre estar ao meu lado, ao meu marido, Farley, pelo apoio e pela compreensão.

À minha orientadora, professora doutora Libéria Rodrigues Neves, pela paciência, pela dedicação e pelas contribuições para a realização deste trabalho.

RESUMO

Os professores da sala de aula comum apresentam dificuldades com relação ao acesso curricular, no caso de estudantes com deficiência. Quais são as expectativas do professor a respeito do aluno com deficiência? E quanto à aprendizagem desse aluno? Este trabalho refere-se a uma intervenção que teve por objetivo a realização de uma Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP) em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, visando conhecer o olhar e as concepções dos professores sobre os alunos com deficiência, bem como apresentar a esses docentes o trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE), discutir propostas de acessibilidade para os alunos com deficiência no ambiente escolar e promover uma escuta aos professores, oportunizada em rodas de conversa. O trabalho propõe-se a investigar a concepção docente, dos professores com licenciaturas específicas, do 3º ciclo, a respeito da aprendizagem do estudante com deficiência, e a relação desses docentes com a produção de recursos pedagógicos, de maneira que o sujeito tenha acesso aos conteúdos curriculares. Para a realização do trabalho, foram utilizados os seguintes instrumentos metodológicos para a coleta de dados: observação, aplicação de questionários qualitativos dentre os docentes do 3º ciclo, rodas de conversa com a participação desses professores, coordenação e professor do Atendimento Educacional Especializado. Com isso, busca-se favorecer a construção de um trabalho colaborativo entre os professores da sala comum e o professor do AEE, como estratégia para que o público-alvo da educação especial se aproprie do conhecimento acadêmico.

Palavras-chave: Acessibilidade curricular. Deficiência. Formação de professores. Trabalho colaborativo.

ABSTRACT

Teachers in the common classroom have difficulties with regard to curricular access, in the case of students with disabilities. What are the teacher's expectations regarding the student with a disability? What about this student's learning? This work refers to an intervention that aimed to carry out a Critical Analysis of Pedagogical Practice (ACPP) in a school in the Belo Horizonte Municipal Education Network, aiming to get to know the views and conceptions of teachers about students with disabilities, as well as presenting the work of the Specialized Educational Service (AEE) to these teachers, discussing proposals for accessibility for students with disabilities in the school environment and promoting listening to teachers, given opportunities in conversation circles. The work proposes to investigate the teaching conception, of teachers with specific degrees, of the 3rd cycle, regarding the learning of students with disabilities, and the relationship of these teachers with the production of pedagogical resources, so that the subject has access curricular content. For the accomplishment of the work, the following methodological instruments were used for data collection: observation, application of qualitative questionnaires among the teachers of the 3rd cycle, conversation circles with the participation of these teachers, coordination and professor of Specialized Educational Service. With this, we seek to favor the construction of a collaborative work between the teachers of the common room and the teacher of the AEE, as a strategy for the target audience of special education to appropriate academic knowledge.

Keywords: Curricular accessibility. Deficiency. Teacher training. Collaborative work.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	13
O AEE na rede municipal de ensino de BH.....	18
O trabalho colaborativo: pressupostos e desafios no 3º ciclo do Ensino Fundamental ..	23
2. O PLANO DE AÇÃO	27
As rodas de conversa.....	31
Os questionários.....	34
2.1.1. As observações	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS	45
ANEXO A	48
ANEXO B	52

INTRODUÇÃO

Em dez anos de atuação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), trabalhei com alunos com diferentes deficiências, por exemplos, alunos cadeirantes, com síndrome de *down*, surdo, dentre outros. Em minhas aulas, sempre procurei conjugar as atividades pedagógicas às necessidades dos estudantes, além de perceber e considerar as singularidades de cada um. No entanto, para mim, sempre foi um desafio manter permanente busca por materiais e estratégias para a aprendizagem de todos da turma. Além disso, havia a minha inquietação, diante da síndrome de um aluno, a qual era, até então, desconhecida por mim. Com o tempo, pude perceber que o importante era considerar o sujeito, as potencialidades dele, e que a deficiência não devia ser um limite para a pessoa.

No ano de 2017, em uma das escolas em que eu atuava na Rede, obtive a informação de que a Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial (DEID), um dos órgãos da Secretaria Municipal de Educação (SMED), estava selecionando professores para atuarem no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Interessei-me pela informação, embora não tivesse formação específica na área. Eu apresentava uma sensibilidade com relação aos meus alunos com deficiência, uma vontade de aprender e de lidar com desafios. Participei de uma seleção na SMED e, em pouco tempo, fui transferida de escola para atuar no AEE.

Ao chegar à escola, os desafios não foram poucos, pois não havia AEE na instituição. Tratava-se, portanto, da implantação de uma sala nova. Essa sala ainda estava ocupada e não tinha nenhuma materialidade. Tive dificuldade para entender o serviço e as especificidades dele, visto que os professores novatos no serviço não passaram por formação para começarem os atendimentos com os alunos. No princípio, foi feita a observação, durante uma semana, em sala de AEE próxima. As formações para esses professores novatos vieram um pouco depois da entrada deles no serviço, hoje esses encontros estão cada vez menos frequentes.

A escola recebeu uma verba para adquirir a materialidade necessária para a implantação da sala. Alguns materiais pedagógicos foram adquiridos, e a materialidade foi produzida, de acordo com a demanda dos estudantes. Alguns recursos, como computador, *notebook*, impressora colorida, até o momento, não foram comprados, devido às exigências do *checklist*. São necessários três

orçamentos, e esses devem ser aprovados. A burocracia é enorme, pois não é qualquer empresa que aceita fazer o orçamento, não há indicação de empresa para fazê-lo, dentre outros. Mesmo diante de tais dificuldades, a orientação da DEID e da Equipe de Inclusão Escolar (EIE), que acompanha a escola, era que os atendimentos começassem o mais rápido possível.

Os professores da sala comum apresentam dificuldades com relação ao acesso curricular, no caso de estudantes com deficiência. Com frequência, as atividades oferecidas pelos docentes são diferenciadas e não adaptadas, as potencialidades e habilidades desses sujeitos não são consideradas, sendo ressaltadas as dificuldades e os limites desses alunos. *-Ele não irá aprender;* *-Não será alfabetizado;* *-Tenho outros alunos na sala;* *-Não tenho formação específica, não sou preparado para isso*, esses são alguns argumentos utilizados pelos docentes, quando questionados sobre o trabalho realizado com esses educandos.

Logo, surgem questões. Quais são as expectativas do professor com relação ao aluno com deficiência? E quanto à aprendizagem desse aluno? Essas expectativas interferem na produção de recursos pedagógicos acessíveis para esse estudante? O trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor da sala comum pode constituir uma estratégia pedagógica?

Dessa forma, os alunos com deficiência podem ser —excluídos— do processo de aprendizagem da turma. Nessas situações, pressupõe-se que o docente tenha uma concepção de que esse aluno não consegue realizar as mesmas atividades pedagógicas executadas pelo restante da turma. De maneira que, caso o professor não apresente grandes expectativas acerca da aprendizagem desse estudante, ele pode vir a não desenvolver estratégias pedagógicas para atingir esse sujeito. Isso faz com que as barreiras impostas pelo ambiente escolar, as quais impedem esse aluno de participar integralmente das atividades da turma, não sejam superadas.

É fato que o olhar do professor sobre o aluno com deficiência pode vir a contribuir para a realização de práticas verdadeiramente inclusivas no ambiente escolar. É diante dessa afirmação que se pretendeu, neste trabalho de conclusão de curso (TCC), abordar os professores da escola onde atuo como professora de AEE.

A intervenção teve por objetivo uma Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP) na escola, visando conhecer o olhar dos professores sobre os alunos com deficiência, as concepções e dúvidas que esses docentes têm, bem como

apresentar-lhes o trabalho do AEE, visto que o serviço foi implantado na escola no final de 2017, ou seja, é relativamente recente. Além disso, a proposta era discutir propostas de acessibilidade para os alunos com deficiência no ambiente escolar e promover momentos de escuta dos professores.

O trabalho propõe-se a investigar a concepção docente, dos professores com licenciaturas específicas, a respeito da aprendizagem do estudante com deficiência, do 3º ciclo, e a relação com a produção de recursos pedagógicos, de maneira que esse sujeito tenha acesso aos conteúdos curriculares.

O Ensino Fundamental Regular da RME/BH organiza-se em três ciclos de formação e aprendizagem, sendo o 3º ciclo o foco deste trabalho.

O 3º ciclo — ciclo da adolescência —, próprio da consolidação do pensamento conceitual, compreende o estudante na faixa etária de 12, 13, 14/15 anos e corresponde a 7º, 8º e 9º anos de escolarização na educação fundamental.

Art. 7º O corpo docente do 3º Ciclo será composto por professores concursados para disciplinas específicas, tendo como referência os pressupostos teórico-metodológicos que envolvem o ensino e a aprendizagem dos conceitos científicos e da construção de relações interdisciplinares entre eles, visando à consolidação do pensamento conceitual. (SMED, 2014)

Tal escolha foi devido à dificuldade apresentada por esses docentes no trabalho pedagógico com esses alunos, tendo-se em vista as especificidades do trabalho desenvolvido nesse ciclo de aprendizagem. Foram realizadas observações em sala de aula pelo AEE, com o objetivo de auxiliar na elaboração do Plano de Atendimento, e constatou-se que alguns desses estudantes ficam ociosos durante as aulas, realizam atividades diferenciadas da turma e, por vezes, o trabalho pedagógico e a –referenciall desses sujeitos concentram-se na pessoa do auxiliar de apoio ao educando, e não na do professor.

Com a intervenção, realizada por meio de rodas de conversa, buscou-se investigar a concepção do docente a respeito do estudante com deficiência e a relação dele com o uso de recursos pedagógicos e de acessibilidade; ampliar a parceria e a interlocução do AEE com o professor e a escola, propiciando momentos de trocas; sensibilizar os docentes e a turma, com relação às necessidades específicas do estudante com deficiência; possibilitar uma reflexão sobre o fazer docente e as práticas inclusivas; bem como desenvolver estratégias e recursos pedagógicos que permitam a esse aluno o acesso curricular.

A intervenção será descrita neste trabalho subsidiada por breve discussão, no primeiro capítulo, acerca da educação da pessoa com deficiência, com enfoque no atendimento educacional especializado e no desenvolvimento do trabalho colaborativo. Além da discussão, no capítulo seguinte, há exposição acerca dos conceitos de acessibilidade e rodas de conversa.

1. A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

De acordo com a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), a respeito dos direitos das pessoas com deficiência, esses sujeitos são definidos como

aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (ONU, 2006, art. 1º)

Desse modo, a deficiência pode ser compreendida como situação ou condição, e esta pode impedir que o indivíduo participe plenamente na sociedade. Observa-se, nesse conceito, o Modelo Social da Deficiência, no qual a deficiência é considerada uma construção social, ou seja, existe como uma construção estabelecida historicamente e culturalmente. Sobre a abordagem da deficiência, no Modelo Social, Bampi, Guilhem e Alves (2010) esclarecem que:

[...] a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, mas uma questão da vida em sociedade, o que transfere a responsabilidade pelas desvantagens das limitações corporais do indivíduo para a incapacidade da sociedade em prever e se ajustar à diversidade. (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p. 3)

Na perspectiva do Modelo Social, a causa está na estrutura social, portanto a intervenção deve ser na sociedade, de modo a garantir a plena participação das pessoas com deficiência. Sobre esse aspecto, Franco (2015, p. 19) afirma que —a inclusão pressupõe a modificação e a adequação dos sistemas sociais vigentes de tal maneira que sejam eliminados os diversos fatores que contribuem para a exclusão de pessoasll.

Em oposição à concepção de deficiência acima, no Modelo Médico (ou Biomédico), a deficiência é um fenômeno biológico, logo o —problemal estaria na pessoa com deficiência, e este precisaria ser —corrigidoll, ou seja, a pessoa deveria ser —curadal, —recuperadal ou —melhoradal, de modo a viabilizar o desempenho dela, para que, assim, possa fazer parte da sociedade. No Modelo Biomédico, está presente a ideia de normalização padronizada, de sanar a deficiência por meio de intervenções no corpo do sujeito.

Para França (2013, p. 60), a deficiência no Modelo Médico seria —a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociaisll. Nesse caso, a pessoa com deficiência teria que provar ter

capacidade para participar da vida em sociedade, uma vez que a —causal da deficiência estaria no indivíduo.

Para Bampi, Guilhem e Alves (2010, p. 3), —A deficiência, nesse modelo, é a expressão de uma limitação corporal do indivíduo para interagir socialmentell. De acordo com essa concepção, a deficiência é entendida como um problema do sujeito, e, devido a esta condição permanente, o indivíduo apresenta desvantagens sociais. A concepção de deficiência no Modelo Médico legitima a opressão das pessoas com deficiência.

Historicamente, pessoas ou estudantes com deficiência foram segregados e excluídos no nosso país. E essa foi uma condição que vigorou por muito tempo na história mundial. Na Antiguidade, pessoas que não apresentavam padrões de normalidade aceitos pela sociedade eram abandonadas ou exterminadas, —não existiaml ou eram amaldiçoadas pelos deuses. Com o surgimento do Cristianismo, essas pessoas não podiam mais ser eliminadas e eram vistas como dependentes da caridade. Na Idade Média, as pessoas com deficiência eram vistas como —demoníacasll (Franco, 2015).

Posteriormente ao período de influência da igreja católica, a deficiência foi relacionada à natureza orgânica, fruto de causas naturais, e passou a ser tratada pela alquimia, pela magia e pela astrologia. No século XVII, com a tese da organicidade, legitimou-se o entendimento da deficiência como um processo natural (Rodrigues e Lima, 2017).

A concepção acerca da deficiência diversificou-se ao longo do tempo. Esses indivíduos eram vistos como incapazes para o trabalho, -doentesll, coitados, —diferentesll, sujeitos que dependiam da caridade humana e da assistência social, que não participavam da vida em sociedade e tiveram negado o direito à educação.

No Brasil, na transição dos séculos XIX e XX, as classes e instituições especializadas foram consideradas espaços adequados para o atendimento dos alunos vistos como -anormaisll. Ao longo de um século, pode-se dizer, o projeto de educação das pessoas com deficiência mudou de um modelo de segregação, em que as classes e instituições especializadas eram consideradas espaços adequados para o atendimento dos alunos vistos como -anormaisll, favorecendo a exclusão e o preconceito acerca do indivíduo com deficiência, além do isolamento do sujeito devido à imposição de rótulos, passando por um modelo de integração, em que os estudantes com deficiência eram integrados em classes especiais e —preparadosll

para irem para a classe comum, até chegar ao modelo de inclusão, o qual será abordado ao longo deste trabalho.

As mudanças de concepções ao longo dos séculos vêm acompanhadas ou mesmo precedidas de acordos e convenções internacionais; leis e decretos nacionais.

A seguir, serão citados brevemente alguns dos principais documentos — resultantes de eventos internacionais realizados pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e algumas leis e decretos nacionais que se referem ao direito à educação.

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, no artigo 1º, todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Esse princípio de igualdade, no Brasil, só aparece amplamente contemplado 40 anos depois, quando ocorre a promulgação da Constituição Federal de 1988.

No que se refere ao direito à educação, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), nos artigos 205 e 206, estabelece-a como um direito de todos, garantindo aos cidadãos a igualdade de acesso e permanência na escola.

Desde a década de 1990, o tema da inclusão de pessoas com deficiência tem sido abordado internacionalmente e na legislação brasileira. A Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (UNESCO, 1998), elaborada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, na Tailândia, dentre outras coisas, indica a relevância do professor na efetivação de uma educação para todos.

Esta passou a ser uma tendência mundial que consolidou a ideia de educação inclusiva, constituída a partir da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na Espanha, em 1994, da qual resultou a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que tem o Brasil como um dos signatários. Esse documento é considerado um grande marco. Ele dispõe sobre a inclusão social e afirma a importância da preparação de professores no processo de inclusão escolar.

Segundo Duk (2005), educação inclusiva é a capacidade das escolas de educarem todos sem qualquer tipo de exclusão. Para a autora, as escolas com orientação inclusiva valorizam as diferenças dos estudantes e a diversidade humana para o desenvolvimento de todos, sem nenhuma forma de discriminação. Em uma escola inclusiva, espera-se que a instituição se adapte ao aluno, e não o contrário. Esse movimento é o oposto ao da integração, mencionado anteriormente.

No bojo dessas transformações, em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), que trata, no capítulo V, da educação especial como -modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação¹ (BRASIL, 1996); assegurando, para tal, -professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns² (BRASIL, 1996).

Em decorrência da promulgação da LDB, outros documentos nacionais passaram a abordar o direito à educação, por parte das pessoas público-alvo da educação especial, na rede regular de ensino; fazendo menção à relevância do papel do professor na inclusão escolar.

Pouco mais de uma década após a promulgação da LDB (Lei n.º 9.394/1996), é aprovada, no Congresso Nacional brasileiro, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Desse modo, tal norma foi incorporada à legislação brasileira com equivalência de emenda constitucional. Na condição de instrumento de direitos humanos das Nações Unidas, esse documento estabelece como propósito:

Artigo 1 - Propósito O propósito da presente Convenção é o de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. (ONU, 2006, art. 1º)

Dentre os temas anteriormente abordados, cabe destacar a garantia do direito à educação, a qual inclui a capacitação de professores de modo a incorporar -a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência¹ (ONU, 2006), a fim de assegurar um sistema educacional inclusivo.

¹ Art. 58. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

² Art. 59. Inciso III. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Atualmente, a política nacional, as leis e documentos nacionais e internacionais garantem os direitos das pessoas com deficiência (RODRIGUES; LIMA, 2017). A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva — PNEEEI (BRASIL, 2008), implantada nacionalmente, tem como objetivo:

[...] assegurar a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até o ensino superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

A transversalidade da educação especial é contemplada, dentre outros aspectos, pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Destaca-se, na legislação, o Decreto n.º 6.571, de 2008, que dispõe sobre o AEE e os objetivos do serviço. No referido Decreto (BRASIL, 2008), o AEE é considerado um —conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

Sobre a oferta do AEE, tal decreto dispõe que esse atendimento deve:

ser realizado em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino. (BRASIL, 2008, p. 1).

O objetivo do serviço é que esses alunos tenham acesso ao currículo escolar. O AEE deve, então, integrar a proposta pedagógica da escola, bem como envolver a participação da família.

De acordo com a PNEEEI (BRASIL, 2008), cabe ao Atendimento Educacional Especializado:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. [...] Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 10)

Dessa forma, são consideradas as especificidades, aprendizagens e potencialidades do aluno, de maneira que os estudantes realizem aprendizagens fundamentais para que se desenvolvam e socializem com outros indivíduos.

O AEE pode ser realizado em escola da rede pública de ensino regular, seguindo os critérios para a implantação das salas de recursos multifuncionais, segundo o *Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*.

Aos gestores dos sistemas de ensino cabe definir, quanto à implantação das salas de recursos multifuncionais, o planejamento da oferta de AEE e a indicação das escolas a serem contempladas, conforme as demandas da rede. [...]

A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);

A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) público alvo da educação especial em classe, comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I [...];

A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE. (MEC, 2010, p. 10)

De acordo com o *Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*, os estudantes público-alvo do AEE são:

Alunos com deficiência — aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento — aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo, psicose infantil;

Alunos com altas habilidades ou superdotação — aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (MEC, 2010, p. 7)

O AEE é, portanto, um atendimento pedagógico oferecido nas escolas públicas de educação básica para o público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A seguir, será apresentado o panorama desse serviço na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

1.1. O AEE na rede municipal de ensino de BH

Em 2019, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, existem 66 salas de Atendimento Educacional Especializado e 90 professores de AEE.

Tabela 1 — Número de salas e professores de AEE nas regionais do município de Belo Horizonte

Regional	Número de salas de AEE	Número de professores de AEE
Barreiro	7	11
Centro Sul	5	7
Leste	4	6
Nordeste	13	17
Noroeste	6	7
Norte	8	10
Oeste	6	7
Pampulha	8	12
Venda Nova	9	13

Fonte: pesquisa da autora junto aos gestores da educação especial na SMED.

Na regional de Venda Nova, três salas aguardam a —chegada de profissionais para serem implantadas.

Em 2017, ainda na gestão anterior da DEID, o processo para a entrada do professor municipal no AEE funcionava da seguinte forma: o professor enviava um *e-mail* para a DEID, manifestando o interesse em atuar no serviço. Em seguida, a responsável pelo AEE entrava em contato com esse professor, também por *e-mail* e encaminhava um formulário para o interessado preencher. Após uma análise dessas respostas pela DEID, o docente era chamado a comparecer na SMED, para participar de uma —entrevista. Essa entrevista consistia em uma dinâmica em grupo, com aproximadamente dez candidatos. Nesse encontro, era esclarecido que o candidato não podia estar em período probatório na RME/BH, tinha que ser efetivo e seria chamado de acordo com a disponibilidade de vagas. Nesse processo de seleção, não era exigida nenhuma formação específica na área, apenas um olhar sensível ao estudante com deficiência. Nesse ano, o AEE estava em expansão na cidade, e, em pouco tempo, a DEID entrava em contato com candidatos selecionados, oferecendo a vaga no serviço. O docente não permanecia na escola em que era efetivo, sendo transferido provisoriamente para outra escola. Dessa maneira, o professor não escolhia a escola nem a regional em que ia atuar, porém o deslocamento do docente e a proximidade da escola de onde ele estava saindo eram considerados pela DEID.

As salas de recursos multifuncionais são classificadas em tipo I e tipo II, em acordo com o *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais* (MEC, 2010). Em 2010, esse programa disponibilizava

equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas e oferta do AEE.

Tabela 2 — Especificação dos itens da sala tipo I.

Equipamentos	Mobiliários	Materiais didático/pedagógico
2 microcomputadores	1 mesa redonda	1 material dourado
1 <i>laptop</i>	4 cadeiras	1 esquema corporal
1 estabilizador	1 mesa para impressora	1 bandinha rítmica
1 <i>scanner</i>	1 armário	1 memória de numerais I
1 impressora <i>laser</i>	1 quadro branco	1 tapete alfabético encaixado
1 teclado com colmeia	2 mesas para computador	1 <i>software</i> comunicação alternativa
1 acionador de pressão	2 cadeiras	1 sacolão criativo monta tudo
1 <i>mouse</i> com entrada para acionador		1 quebra cabeças – sequência lógica
1 lupa eletrônica		1 dominó de associação de ideias
		1 dominó de frases
		1 dominó de animais em Libras
		1 dominó de frutas em Libras
		1 dominó tátil
		1 alfabeto Braille
		1 <i>kit</i> de lupas manuais
		1 plano inclinado – suporte para leitura
		1 memória Tátil

Fonte: MEC, 2010, p. 11 (adaptado).

A sala de tipo II apresenta toda a materialidade da sala tipo I, acrescida dos recursos de acessibilidade para estudantes com deficiência visual.

Tabela 3 — Especificação dos itens da sala tipo II.

Equipamentos e materiais didático/pedagógico
1 impressora Braille – pequeno porte
1 máquina de datilografia Braille
1 reglete de mesa
1 punção
1 <i>soroban</i>
1 guia de assinatura
1 <i>Kit</i> de desenho geométrico
1 calculadora sonora

Fonte: MEC, 2010, p. 11 (adaptado).

As salas de AEE da RME/BH são equipadas para receber alunos com as mais diversas deficiências, essas salas possuem materialidade para atender pessoas com qualquer tipo de deficiência, ou pessoas que tenham qualquer necessidade específica. Também possuem mobiliário adequado, dispõem de materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos. No caso de uma sala não ter uma materialidade específica, esse material pode ser requerido, na forma de empréstimo, de outra sala de AEE.

São atribuições do professor do AEE:

Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
 Elaborar e executar o plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
 Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
 Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
 Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
 Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
 Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação;
 Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros. (BRASIL, 2008, p. 4)

O plano de AEE é feito pelo professor do serviço, em colaboração com o professor do ensino comum. O plano individual do estudante é elaborado após conversa com a família, com o professor, depois de realizadas observações desse aluno na sala de aula, na sala de AEE e em outros espaços da escola. O objetivo dessas trocas e observações é conhecer esse sujeito, a maneira como ele se comunica e interage, as potencialidades que possui, quais recursos pedagógicos são necessários para que o estudante com deficiência tenha acessibilidade ao currículo e participe integralmente das atividades da turma.

No plano de AEE, constam objetivos, organização do atendimento, atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno, seleção de materiais a serem produzidos para o aluno, adequações de materiais, tipos de parcerias necessárias para o aprimoramento do atendimento e da produção de materiais, profissionais da escola que receberão orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno, acompanhamento e avaliação dos resultados. O plano de AEE não é algo fixo, sendo constantemente avaliado pelo professor do serviço.

A Resolução n.º 4 de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, expõe o seguinte:

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (BRASIL, 2009, art. 9º)

Uma sala de AEE pode ter um ou dois professores, condição que varia de acordo com a demanda da escola.

Para que o atendimento do estudante público-alvo da educação especial seja efetivo, faz-se necessário que o trabalho entre os professores e o AEE ocorra em caráter de colaboração.

De acordo com Santos, Makishima e Silva (2015), o desenvolvimento de uma cultura colaborativa na escola consiste em uma estratégia pedagógica, para que os estudantes com deficiência tenham acesso ao ensino, permaneçam na

trajetória escolar e se apropriem do conhecimento acadêmico. No trabalho colaborativo, o professor da educação especial e os professores das disciplinas planejam procedimentos de ensino para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, na consolidação de uma proposta de educação inclusiva.

1.2. O trabalho colaborativo: pressupostos e desafios no 3º ciclo do Ensino Fundamental

Santos, Makishima e Silva (2015) definem o termo ‘colaboração’ como:

[...] uma forma de trabalho em conjunto para resolver dificuldades reais, elaborar planejamentos, desenvolver mudanças, solucionar problemas, formando uma organização em que todos os componentes compartilham decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto conforme as singularidades e necessidades de aprendizagem do estudante. (SANTOS; MAKISHIMA, SILVA, 2015, p. 8.315)

Os referidos autores explicitam ainda que o objetivo desse trabalho de cooperação —é desenvolver metodologias de ensino para acesso ao currículo, enriquecimento curricular e formas diferenciadas de avaliação [...] (SANTOS; MAKISHIMA, SILVA, 2015, p. 8.317).

Complementando com Mendes, Almeida e Toyoda (2011), em uma perspectiva de ensino colaborativo, o educador comum e o educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de alunos.

Portanto, a parceria entre o professor do AEE e o professor da sala comum é fundamental para que o estudante com deficiência tenha acesso ao currículo, mediante o uso de recursos e adaptações curriculares necessárias, de acordo com as necessidades desse aluno, de forma que a aprendizagem desse sujeito seja efetiva e que se eliminem as barreiras que impedem o desenvolvimento do trabalho em colaboração e que se proponham ações para superá-las.

Segundo Pasian, Mendes e Cia (2017), —A colaboração entre o professor da classe comum e o professor da Sala de Recursos Multifuncionais — SRM é uma possibilidade para minimizar as dificuldades encontradas pelo professor regular (PASIAN; MENDES; CIA, 2017, p. 967). A parceria entre o professor regular e o professor da SRM, pode ser uma estratégia para potencializar o aprendizado dos

educandos público-alvo da educação especial. O diálogo constante, a troca de experiências e o apoio mútuo entre esses profissionais favorecem o processo colaborativo, o qual requer:

[...] planejamento e, para que este se estruture, há necessidade da criação de espaços e momentos para a realização de encontros, troca de ideias e experiências, elaboração de estratégias, bem como, apoio adequado para que os professores possam sustentar as iniciativas e manter a continuidade para viabilizar a revisão dos progressos dos estudantes para que sejam reformuladas ou reprogramadas as estratégias de trabalho pedagógico. (SANTOS; MAKISHIMA; SILVA, 2015, p. 8318)

Observa-se, no contexto escolar, que essa cultura de colaboração ainda precisa ser desenvolvida entre o professor especialista na educação especial e os professores da educação comum no trabalho com os estudantes com deficiência. Especialmente os do 3º ciclo, visto que, no modelo previsto para essa etapa de ensino, o professor do Atendimento Educacional Especializado não é o único responsável pela escolarização desses educandos, devendo haver compartilhamento de responsabilidades, de maneira a favorecer a inclusão escolar, garantindo a acessibilidade curricular por parte dos estudantes.

Para Sasaki (2009, p. 2), acessibilidade —é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Portanto, destaca-se o uso de recursos didáticos e pedagógicos de acordo com as necessidades específicas desse estudante, para garantir a acessibilidade curricular. Um dos aspectos da inclusão escolar é oferecer condições de acessibilidade e adaptações curriculares para o aluno.

No Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), mais especificamente na terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), há orientações para se efetivar a promoção dos Direitos Humanos no Brasil. O documento destaca como objetivo estratégico IV: —Promoção e proteção dos direitos das pessoas com deficiência e garantia da acessibilidade igualitária (BRASIL, 2010, p. 96):

[...] d) Garantir recursos didáticos e pedagógicos para atender às necessidades educativas especiais.
e) Disseminar a utilização dos sistemas braille, tadoma, escrita de sinais e libras tátil para inclusão das pessoas com deficiência em todo o sistema de ensino [...]. (BRASIL, 2010, p. 96)

Destaca-se o uso de recursos didáticos e pedagógicos de acordo com as necessidades específicas desse estudante, para garantir a acessibilidade curricular.

Um dos aspectos da inclusão escolar é oferecer condições de acessibilidade e adaptações curriculares para o aluno.

Castro e Almeida (2014) expõem acerca das barreiras pedagógicas -São aquelas evidenciadas na ação docente, nas práticas pedagógicas em sala de aula, na adequação do material didático, nas diferentes formas de acesso ao conteúdo ministrado pelos professores em sala de aula (CASTRO; ALMEIDA, 2014, p.184).

A eliminação dessas barreiras permite ao estudante ter acessibilidade pedagógica, de maneira que obtenha acesso ao currículo, tendo em vista as singularidades do indivíduo.

Ao longo de dois anos de trabalho como professora de AEE, vem sendo possível perceber muitos estudantes com deficiência sendo privados da garantia do acesso ao currículo, especialmente os que cursam o 3º ciclo. As condições que podem favorecer essas práticas de cooperação no ambiente escolar são imprescindíveis na viabilização do trabalho colaborativo, conseqüentemente na garantia da acessibilidade curricular para o aluno público-alvo da educação especial em uma perspectiva inclusiva.

Partindo disso, formularam-se algumas questões que desencadearam a iniciativa de se realizar um Plano de Ação focado na análise crítica da prática pedagógica, no âmbito do trabalho colaborativo na escola com relação à acessibilidade curricular por parte do aluno do 3º ciclo com deficiência.

O desafio seria mais significativo no 3º ciclo? Por qual (ou quais) motivo(s)? A estrutura desse ciclo (visto que o número de professores nos anos finais do fundamental é maior que o dos 1º e 2º ciclos) contribui para um maior distanciamento entre docente e estudante com deficiência? Por que, em algumas situações, a responsabilidade desses alunos fica a cargo das auxiliares de apoio do educando, e não do professor? O foco desses educadores prioriza o *déficit* dos estudantes com deficiência? Os professores das disciplinas específicas desconhecem as possibilidades pedagógicas desses sujeitos? Os docentes consideram esses estudantes incapazes de aprender um conteúdo específico? Como pensam a qualidade do ensino diante de uma estratégia de adaptação curricular?

Para Santos, Makishima e Silva (2015), a estrutura das escolas tende a promover o trabalho docente individualizado:

O sistema de horários fragmentado em horas/aulas de cinquenta minutos, a diversidade de disciplinas, os espaços físicos que precisam de rotatividade no uso para otimização dos trabalhos, intervalos em horários diferenciados, os trabalhos burocráticos [...]. (SANTOS; MAKISHIMA; SILVA, 2015, p. 8.319)

Essa estrutura da escola comum, tanto arquitetônica quanto organizacional, serve de discurso para os professores do 3º ciclo quando são indagados a respeito do trabalho em sala com os alunos com deficiência. Com isso, fica ainda mais evidente a necessidade de um trabalho de cooperação entre o professor do atendimento educacional especializado e os professores da sala comum, de modo a eliminar as barreiras que impedem o acesso desses sujeitos ao currículo, em uma perspectiva inclusiva.

Portanto, a partir da constatação da necessidade de um trabalho de cooperação entre o professor de AEE e os professores da sala comum, a fim de se eliminarem as barreiras que impedem o acesso desses sujeitos ao currículo, buscou-se realizar um Plano de Ação com vistas a: conhecer o que pensam os professores do 3º ciclo acerca dos aspectos aqui citados e discutidos; promover uma oportunidade de construção de conhecimento acerca do trabalho com alunos com deficiência na perspectiva da educação inclusiva.

2. O PLANO DE AÇÃO

O presente Plano de Ação foi desenvolvido numa perspectiva de pesquisa qualitativa, a partir da realização de um estudo de caso, tendo em vista um grupo de sujeitos específicos — professores do 3º ciclo de uma escola específica. Para a realização do trabalho, foram utilizados os seguintes instrumentos metodológicos para a coleta de dados: observação, aplicação de questionários qualitativos dentre os docentes do 3º ciclo, rodas de conversa com a participação desses professores, coordenação e professor do Atendimento Educacional Especializado. Esses encontros ocorreram na sala do AEE. As observações dos alunos com deficiência, do 3º ciclo, foram realizadas em salas de aula e em outros espaços escolares.

A roda de conversa é uma elaboração coletiva que permite a construção e a reconstrução de conceitos sobre uma temática específica e se configura como uma possibilidade de instrumento de coleta de dados. Segundo Bedin e Del Pino (2018), nas rodas de conversa, há uma horizontalização das relações de poder. Também sobre esse recurso, Moura e Lima (2014) destacam que é:

Instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, mediante diálogos internos, e, ainda, no silêncio observador e reflexivo. (MOURA; LIMA, 2014, p. 25)

A opção por esse instrumento justifica-se por essa interação permitir uma troca de saberes, experiências e conhecimentos, além de propiciar o diálogo, a reflexão e o desabafo entre os participantes. Nesse sentido, Moura e Lima expõem, a respeito do contexto da roda de conversa, que “[...] o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e fala (MOURA; LIMA, 2014, p. 26).

Quanto aos questionários, esses puderam ser respondidos no momento pelo professor ou entregues posteriormente. A escolha desse instrumento representou uma tentativa de deixar os sujeitos da pesquisa —confortáveis para se expressarem, visto que não era solicitada a identificação deles. O questionário foi elaborado a fim de se conhecer e se compreender a concepção desse docente com relação ao estudante com deficiência e às práticas do profissional com esse aluno. O questionário apresentava dez questões abertas, que foram: -O que você pensa sobre a proposta de educação inclusiva nas escolas públicas municipais?; -Você

tem alunos com deficiência em sua(s) sala(s) de aula?|| -Qual tipo de deficiência?||
 -Esse(s) estudante(s) consegue(m) acessar os conteúdos apresentados?|| -Você consegue perceber algum resultado no processo desse(s) aluno(s)? Exemplifique.||
 -Você acha que ele tem condições de estar nesta turma? Por quê?|| -Você usa algum tipo de estratégia específica para ele? Qual?|| -Quais resultados você já obteve?|| -Qual ou quais os maiores desafios da educação inclusiva na sua opinião?|| Você sabe me dizer qual a função do AEE?|| -Você tem algum tipo de parceria com o professor especialista? Qual?||

Os registros dos diálogos foram realizados durante as rodas de conversas com os grupos de professores e a posterior análise desses registros, como a leitura detalhada dos questionários devolvidos, assim como a avaliação interpretativa-crítica das respostas. As observações dos estudantes com deficiência foram realizadas no início do ano de 2019, com o objetivo de auxiliar na elaboração do plano de AEE desses alunos.

Algumas considerações sobre o contexto da instituição serão tratadas a seguir. A escola está localizada na região de Venda Nova, no município de Belo Horizonte (Minas Gerais), em uma área de vulnerabilidade social. A instituição oferece o Ensino Fundamental para estudantes de 6 a 15 anos e a Educação de Jovens e Adultos.

A escola oferece oito turmas de 2º e 3º ciclos no turno da tarde, do 7º ao 9º ano. São 16 professores atuando no 3º ciclo, além de duas coordenações pedagógicas e uma coordenação geral (a qual dialoga com todos os turnos). No turno da tarde, estão matriculados aproximadamente 411 alunos, sendo seis com deficiência (no 3º ciclo). No ano de 2019, em que este trabalho foi concluído, nenhum desses estudantes com deficiência frequentava o Programa Escola Integrada (PEI).

A instituição dispõe de 16 salas de aula — que comportam no máximo 30 alunos —, secretaria, biblioteca, cantina, pátio com arquibancada, quadra coberta, mecanografia, dois laboratórios de informática, horta, pracinha, sala de vídeo e sala de AEE.

A estrutura arquitetônica da escola é uma barreira para os estudantes com deficiência física/locomotora. A instituição foi inaugurada na década de 1980, e o prédio não é acessível. A entrada não possui rampas, e os alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida entram na escola pelo portão do estacionamento. O

estudante cadeirante não tem acesso ao segundo andar da escola (onde ficam outras salas de aula e um laboratório de informática). Uma rampa de acesso foi construída no ano de 2018, com a obra realizada na escola, possibilitando o acesso a esses sujeitos à quadra, à pracinha e às salas do outro prédio. Os banheiros acessíveis foram reformados e um trocador foi feito. O prédio não tem elevadores nem rampas de acesso às salas do andar principal, à biblioteca, ao laboratório de informática do 1º andar, dentre outros.

A sala de AEE está localizada dentro da escola e dispõe de materiais e recursos pedagógicos que visam promover a acessibilidade ao currículo por parte de alunos com deficiência. Os atendimentos são realizados no contraturno e atendem os estudantes da escola, bem como outros alunos com deficiência, estudantes de três escolas municipais de educação infantil (Emei) próximas.

Dentre as funções do Atendimento Educacional Especializado, estão: promover a acessibilidade curricular do estudante com deficiência, produzir materiais que possam contribuir com o desenvolvimento pedagógico desse sujeito, reconhecer as necessidades e habilidades desse indivíduo, elaborar e executar o plano de atendimento de AEE, organizar os atendimentos do serviço, acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos produzidos, usar recursos de tecnologia assistiva, manter um diálogo com os professores de sala comum, orientar escola e família, dar uma devolutiva do desenvolvimento do educando para os familiares, fazer a interface com os serviços da saúde, assistência social e outros.

Por ser uma sala —novall, ainda não dispõe de toda a materialidade necessária, visto que ainda não tem computador de mesa, *notebook*, impressora colorida, itens imprescindíveis para o trabalho do professor especializado e para o uso dos estudantes.

As salas de AEE mais antigas foram equipadas com os materiais enviados pelo Ministério da Educação (MEC). Atualmente, para a abertura dessas salas, a escola recebe os recursos financeiros e uma listagem com alguns dos materiais necessários para o funcionamento da sala. Nesse *checklist*, constam computador de mesa, *notebook* (com Windows), impressora colorida, quadro imantado, plano inclinado, *software* de comunicação alternativa (*boardmaker*), bandinha rítmica, material dourado, jogos pedagógicos, dominós variados, dentre outros. Porém, a orientação da SMED é para que a aquisição de alguns materiais,

mais específicos seja de acordo com as demandas da sala. Observa-se a precariedade em que algumas salas de AEE estão sendo abertas e funcionando.

No ano de 2019, o AEE dessa escola atende 17 estudantes com deficiência, sendo seis do 3º ciclo. Nesse ciclo, quatro adolescentes apresentam deficiência intelectual, um apresenta transtorno do espectro do autismo e um apresenta paralisia cerebral.

Destacam-se as seguintes ações de intervenção do Atendimento Educacional Especializado junto ao 3º ciclo, no início do ano de 2019: confecção da –caixa da matemática, maior aproximação com a coordenação pedagógica do ciclo e reunião do AEE com a coordenação e os professores especialistas.

A “caixa da matemática encontra-se disponível na coordenação para empréstimo e uso dos professores da área. Foi idealizada como um recurso de apoio aos estudantes que necessitam do material concreto para acompanhar as aulas e desenvolver o raciocínio lógico matemático.

Em uma conversa com a coordenadora pedagógica, essa profissional ressaltou a necessidade de um encontro entre a professora do AEE e os professores do 3º ciclo, diante do que ocorreu com o –prova do 1º trimestre. O “prova” é uma avaliação trimestral que contempla todas as disciplinas, realizada do 7º ao 9º ano. Segundo a coordenação, somente uma professora de Língua Portuguesa, do 6º ano, adaptou a prova para o aluno com deficiência. Os outros docentes relataram à coordenação que não sabiam que essa acessibilidade seria necessária.

Diante disso, a coordenação tomou a iniciativa de realizar uma reunião. A iniciativa, bem como a organização dos horários com os professores, por área, ficou a cargo da coordenadora. Esses encontros foram organizados em dois dias, de maneira que todo o grupo de professores do 2º e do 3º ciclos, do turno da tarde, pudesse participar. Os docentes foram divididos por áreas. A reunião aconteceu durante o horário de atividades coletivas de planejamento e avaliação escolar (ACPATE) dos professores, e esse momento teve duração de uma hora com cada grupo.

Tal reunião acabou por se constituir como a 1ª etapa desse Plano de Ação, o qual tem o caráter de análise crítica da prática pedagógica, bem como de uma intervenção.

As rodas de conversa

Para preservar a identidade dos participantes que contribuíram com esse Plano de Ação, esses sujeitos serão identificados pela disciplina que lecionam.

As rodas de conversa foram realizadas em pequenos grupos, e a questão-tema proposta foi –A acessibilidade do _provão'l para os alunos com deficiência. A professora de AEE e a coordenação conduziram o diálogo nas rodas.

No primeiro encontro, em alguns momentos, estiveram presentes: os profissionais da coordenação geral da escola, além da coordenação pedagógica, do AEE e os professores especialistas. Os encontros aconteceram na sala de AEE.

Dando início à conversa, a professora de Arte explicitou o incômodo que sentia ao ver os alunos com deficiência sempre juntos, sem interagir com os pares de idade nos espaços escolares. Também pontuou que, na disciplina que ela leciona, encontra dificuldade para promover a acessibilidade com relação às atividades teóricas, o que não acontece com as práticas.

No encontro com a professora de Ciências, a docente ressaltou que a presença das auxiliares de apoio ao educando seria importante na reunião e que, em um próximo momento, seria oportuna a participação delas. Seria uma falta de clareza acerca dos papéis de cada profissional o fato de a professora de Ciências demandar participação das auxiliares em um momento em que a pauta é o pedagógico?

A professora de Ciências apontou também as dificuldades do trabalho com os estudantes não verbais e com aqueles que não fazem os registros convencionalmente. E ainda que, no 9º ano, seria impossível adaptar uma atividade sobre o conteúdo relacionado ao “átomo”, e, dessa forma, ela iria optar por atividades diferenciadas para esses educandos com deficiência.

No relato do professor de Inglês, esse docente relatou que estava produzindo alguns jogos em inglês com as turmas dele e se interessou pela sugestão do AEE, de trabalhar/confeccionar jogos de memória nesse idioma com a turma toda.

De modo geral, percebe-se uma dificuldade dentre os docentes em promover o acesso às atividades da turma para os alunos com deficiência. Além de ainda haver uma concepção médica sobre a deficiência e uma valorização do laudo médico.

Além do momento de escuta dos docentes, algumas estratégias no trabalho com esses educandos foram pontuadas, por exemplo, apresentar as ideias principais dos textos, assim como elaborar perguntas claras e objetivas nas avaliações. Ainda foi discutido que, às vezes, o estudante pode precisar que a auxiliar leia a prova para o aluno ou mesmo possa ser a responsável pela escrita da prova para o aluno com deficiência. Além disso, foi feita a sugestão de se explorarem recursos visuais para toda a turma, de se proporcionarem avaliações orais, no caso de o aluno não escrever de forma convencional, e de se realizarem avaliações de acordo com os objetivos propostos para o trimestre.

Com outro grupo de professores, notou-se um receio, por parte dos educadores, —em ter mais trabalho, em ter que fazer outra prova para os alunos com deficiência. Todos os docentes do turno participaram da reunião, inclusive os do 2º ciclo. Uma professora do 2º ciclo mostrou-se irritada por participar desse momento e referiu-se com indiferença a um estudante com deficiência intelectual, não verbal, ao dizer —ensinar matemática para aquele menino!. Esses docentes relataram que já fazem prova adaptada para esses estudantes e apontaram a dificuldade para desenvolver um trabalho com aqueles que não acompanham os objetivos da turma.

Em outro grupo, o professor de História ressaltou a necessidade de se promover a autonomia do aluno com deficiência e que tem notado uma crescente dependência de um desses estudantes com relação à auxiliar de apoio. Segundo ele, nesse caso, a auxiliar tem sido a referência para esse educando, e não o professor.

Esse professor destacou também os avanços alcançados por uma aluna com deficiência intelectual que ele continua acompanhando no ano em que este trabalho foi concluído. No ano passado, essa estudante estava em uma sala com uma auxiliar que acompanhava outro estudante. Isso que não se repetiu no ano de 2019, visto que essa aluna não necessita de tal apoio. O docente explicitou a maior autonomia da adolescente, as iniciativas dela em sala, a interação que exerce com os professores e com os colegas, dentre outros.

O professor de Matemática ressaltou o destaque, na turma, de um estudante com deficiência, na realização de uma atividade no computador. O docente apontou que esse aluno chega a ensinar aos pares alguns tópicos sobre o uso do equipamento. Outra professora da área sugeriu, então, que a prova desse

educando fosse aplicada no computador, tendo em vista o interesse desse aluno por tal tecnologia.

A partir dos relatos dos professores especialistas, nota-se, de modo geral, a dificuldade dos docentes para traçar objetivos individualizados para os alunos com deficiência e certo distanciamento com relação a esses sujeitos, principalmente quando estes não se expressam verbalmente. Além disso, percebeu-se a dificuldade dos docentes para elaborar e desenvolver atividades que contemplem todos da turma, se fossem feitas para o conjunto, isso as configuraria como atividades inclusivas.

A visão médica da deficiência e a perspectiva de cura, de melhorar, de normalização, tão arraigada na escola e na sociedade, levam os educadores a rotularem aqueles estudantes que não apresentam diagnóstico. Alguns docentes mostraram-se surpresos, espantados, quando se referiam a algum aluno que não acompanha a turma e ficavam sabendo que esse adolescente não apresentava nenhum laudo ou não tinha deficiência.

Lourenço (2017, p. 12), destaca:

[...] a importância que as professoras conferem ao laudo, como ponto de partida necessário para a educação de alunos com deficiência. É a partir dos laudos que elas geralmente começam a conhecer esses alunos. A ausência desse documento ou o fato de ele ainda não estar fechado, traz, muitas vezes, a sensação de impossibilidade de atuação imediata. (LOURENÇO, 2017, p. 12)

Será que, se esses alunos tivessem um diagnóstico, o trabalho pedagógico desenvolvido seria de outra forma, mais inclusivo? Ou seria apenas uma maneira de justificar o fato de esse sujeito alcançar a nota mínima no trimestre, no caso “18”, pois é —de inclusão?

Essas rodas de conversa, com os professores do 3º ciclo, permitiram construções coletivas, questionamentos, reflexões acerca da questão proposta e um diálogo com o AEE.

A partir dessa ação de intervenção com o 3º ciclo, a professora de AEE propôs à coordenação do 1º turno um momento de trocas com os docentes do 1º e do 2º ciclos. Nesse momento, os professores do turno da manhã puderam compartilhar experiências com os estudantes com deficiência, conhecer a sala de Atendimento Educacional Especializado, visto que as reuniões aconteceram nesse local, e manipular algumas materialidades confeccionadas pelo AEE. A direção da

escola considerou positivos todos os encontros realizados com os professores, a coordenação e o AEE.

Os questionários

Um questionário foi elaborado para os professores do 3º ciclo, a fim de se verificarem a concepção, a expectativa desses docentes a respeito dos alunos com deficiência, sendo que o ciclo em questão é o foco do presente trabalho.

São 16 professores nesse ciclo, dessa forma, 16 questionários foram entregues. Foram devolvidos sete questionários dos que foram distribuídos. Essas perguntas contemplavam a proposta de educação inclusiva nas escolas, a presença do aluno com deficiência na sala, o tipo de deficiência, o acesso por parte desse estudante aos conteúdos trabalhados, se há resultado no processo de escolarização desse aluno, se ele tem condições de estar na turma, a utilização de estratégia específica com o educando com deficiência, os desafios da educação inclusiva, a função do AEE e a parceria com o professor do AEE. A seguir, as análises iniciais das respostas registradas nos questionários.

Quando questionados sobre a proposta de educação inclusiva nas escolas públicas municipais, todos os professores que responderam os questionários se mostraram favoráveis à iniciativa, reconhecendo-a como um direito, no entanto ressaltaram que deveria ser alcançada uma –inclusão de verdade. Pontuaram que a inclusão precisa avançar, que —ainda falta muito para ser o ideal. Explicitaram —a necessidade de maior suporte profissional para acompanhar os alunos com deficiência, assim como -uma melhor formação para os professores. Apontaram a importância de –recursos físicos, pedagógicos, formação docente e dos acompanhantes. É frequente nos relatos referências ao desejo de formação para os docentes.

Observa-se a postura inclusiva no relato do professor de História quando ele afirma ser a inclusão —de fundamental importância para aprendermos a conviver com o diferente. Verifica-se também esse aspecto no relato da professora de Língua Portuguesa:

Penso que é importante, pois quando o aluno com deficiência tem a oportunidade de estar com seus pares, ele, além de socializar, vivencia um ambiente favorável à superação das suas dificuldades.(PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA)

Todos os docentes responderam que têm estudantes com deficiência em sala de aula. O termo —aluno de inclusão, para referir-se ao estudante com deficiência, é muito comum no discurso dos profissionais da instituição.

É interessante observar a concepção de aluno com deficiência de uma professora de Matemática: —Tenho alunos que na minha opinião são de inclusão, mas como não têm dificuldade de locomoção, etc (*sic*), estão sem monitor. Nesse caso, essa professora —atrela a questão da locomoção ao direito ao auxiliar de apoio ao educando.

Quando questionados sobre o tipo de deficiência dos estudantes, um professor não soube especificar, e uma educadora não respondeu. Apenas quatro docentes souberam responder quais eram as deficiências dos alunos, embora às vezes tenham se referido à deficiência intelectual como -mental ou -cognitiva. Observa-se, ainda, que é a deficiência física a mais facilmente identificada por eles. No trecho a seguir, vê-se o desconhecimento da deficiência dos estudantes por parte da educadora, e mais uma vez o —discurso médico mostra-se presente.

Uma das dificuldades é justamente essa, não consigo diagnosticar exatamente a deficiência. Sei que há dificuldades na aprendizagem, mas não sei se faz parte da deficiência ou apenas defasagem escolar.
(PROFESSOR DE MATEMÁTICA)

Quando perguntados se esses educandos conseguem acessar os conteúdos trabalhados em sala, as respostas não foram otimistas, exceto no caso da deficiência intelectual e física. Alguns afirmaram que os estudantes com deficiência não acessam os conteúdos, -muito pouco ou -de forma limitada. Os alunos não verbais também são vistos como sujeitos, os quais não acessam os conteúdos curriculares. Consideram que —a maioria apresenta bastante dificuldade e outros não conseguem, por limitações específicas de suas deficiências. Percebe-se a ênfase nas -limitações dos alunos e o fato de basearem-se numa forma ideal em que todos os sujeitos aprendem os conteúdos da mesma forma.

Quanto aos resultados obtidos no processo de aprendizagem desses estudantes, um docente relatou que vê —poucos resultados na questão da aprendizagem, mas a maioria dos professores respondeu que percebe resultados, principalmente na questão da socialização.

A professora de Língua Portuguesa percebe que a aluna com deficiência —tem melhorado na escrita e leitura, mas atribui esse desenvolvimento às aulas do

Plano de Melhoria da Aprendizagem (PMA), que a estudante frequenta durante o horário das aulas. O professor de Matemática cita o fato de alguns desses alunos conseguirem realizar operações como adição com o auxílio de material concreto (palito de picolé, material dourado)ll.

Outra professora de Língua Portuguesa destaca que dois estudantes com deficiência —conseguem ler bem, interpretam e participam oralmente de qualquer discussãooll. Cabe destacar que um desses alunos citados pela professora de Língua Portuguesa não é alfabetizado. Nesse sentido, é interessante observar o distanciamento de alguns docentes com relação a esses sujeitos.

Já os resultados apontados a respeito dos estudantes não verbais não se referem aos conteúdos curriculares, por exemplo, a afirmação de que esses alunos —reconhecem os professores e colegas, brincam e respondem através de gestosll.

O professor de Inglês justificou que não consegue descrever o desenvolvimento desses educandos, devido ao pouco número de aulas com as turmas. —[...] não consigo descrever o desenvolvimento daqueles que apresentam deficiências profundas com uma aula apenasll.

No trecho a seguir, a professora de Matemática justifica que os alunos dela que têm deficiência estão sem *monitor* e não recebem um atendimento individualizado —Como estão sem monitor, não consigo dar a devida atenção a elas, como não consigo ter um atendimento individualizado com qualquer outro alunoll. Mais uma vez, a função do auxiliar de apoio ao educando não é clara para os docentes, visto que não é função desse profissional dar atendimento individualizado a um aluno. Nessa fala contraditória, a professora afirma não ter como atender um estudante individualmente.

Quando foram questionados se o estudante com deficiência tem condições de estar na mesma turma que os outros, a maioria dos docentes concorda que eles têm condições de frequentar a sala comum, porém fazem algumas considerações. Explicitam a questão da necessidade de uma —materialidade mais adequadall; apontam que esses educandos —sabem ler, escrever e compreendem o que falamos sobre as operaçõesll; destacam a necessidade de —mais cuidado no trato com esses alunossil; e ressaltam o fator idade, como determinante para esses estudantes estarem em determinada turma. Os educadores que não concordaram com a presença dos alunos com deficiência na turma em que

estão destacam a questão da defasagem curricular desses sujeitos e enfatizam que essa defasagem do conteúdo é muito grande.

Observa-se que grande parte do corpo docente reconhece o direito desses estudantes de frequentarem a escola comum e estarem juntos dos pares na mesma sala, porém é preciso garantir a permanência, o direito à aprendizagem e o sucesso escolar desse alunado.

Perguntados se utilizam algum tipo de estratégia específica nas aulas, que seja voltada para os alunos com deficiência e sobre os resultados que obtiveram com tal recurso, apenas dois educadores responderam que não utilizam nenhuma estratégia.

O material diferenciado foi uma estratégia abordada por uma professora de Matemática, porém ela explicita: —não consigo dar tanta assistênciall.

O professor de Inglês não cita qual estratégia utiliza nas aulas e subtende-se na fala dele que não são todos os estudantes que conseguem —acompanharll os conteúdos: —Falando apenas dos alunos que conseguem acompanhar os resultados, dentro do limite deles, são satisfatóriossll.

As atividades diferenciadas também foram ressaltadas por uma professora de Língua Portuguesa: “Com uma das estudantes, faço atividades que penso estarem de acordo com o perfil que ela apresental. A docente acrescenta que não teve resultado devido à falta de interesse por parte da aluna.

Outra professora, também de Língua Portuguesa, expõe que dois estudantes com deficiência —conseguem resolver os conteúdos apresentados, mas, com uma abordagem mais simplesll. Já com os alunos não verbais, a docente refere-se à realização de um trabalho com uma abordagem mais oral.

O uso de materiais concretos foi citado por um professor de Matemática: —procuro sempre que possível buscar estratégias que usem recursos concretos, calculadora, computador e Objetos de Aprendizagem – OA. O maior resultado é o interesse em participar das aulasll.

Observa-se, em boa parte das respostas, que alguns educadores citam atividades diferenciadas e o apoio do material concreto nas aulas. É possível perceber a referência a um recurso digital, que é o OA, utilizado como apoio à aprendizagem, na fala do último professor de Matemática.

Nos questionários, os educadores elencam os maiores desafios da educação inclusiva:

Adaptar as atividades para os alunos, uma vez que não é todo o conteúdo de matemática que conseguem acompanhar. Álgebra e abstração são muito difíceis para alguns. (PROFESSOR DE MATEMÁTICA).

Mais uma vez, a questão da acessibilidade curricular é colocada como uma dificuldade para o grupo de docentes. Observa-se, no relato acima, a concepção de que o estudante com deficiência não acompanha alguns conteúdos curriculares e um olhar que privilegia as limitações do aluno, ao invés das potencialidades desse educando. Nota-se a dificuldade que os docentes apresentam em adaptar as aulas e os conteúdos para os estudantes com deficiência, sem —empobrecer o currículo desses sujeitos, de forma a permitir que tenham acesso ao mesmo conteúdo que o restante da turma.

Para uma professora de Língua Portuguesa:

o maior desafio é fazer o aluno de inclusão participar da aula, fazendo algo no qual ele se reconheça; e para isso, é preciso que os professores recebam orientações de como fazer. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA)

A docente refere-se ao estudante com deficiência como “aluno de inclusão”. Esse termo é recorrente nas falas de outros professores e funcionários da instituição. A docente, nesse foco, desconsidera o fato de ser um desafio envolver toda a turma nas aulas, de forma que todos os estudantes participem das atividades do grupo, independentemente de terem ou não deficiência.

O professor de Inglês ressalta como dificuldade o —desconhecimento [dele, professor] sobre as diversas deficiências, como abordá-las, quais estratégias, assim como o número de estudantes em sala.

O citado docente atrela o uso de estratégias pedagógicas a serem utilizadas ao desconhecimento dele sobre as deficiências. Com a experiência do AEE, percebe-se que as estratégias pedagógicas a serem utilizadas independem do laudo médico ou do conhecimento a respeito da deficiência, da limitação, dependem, sim, de um olhar sensível para com o sujeito com deficiência.

A questão da materialidade pedagógica foi abordada pelo professor de Ciências, que apontou a dificuldade de —encontrar materialidade pedagógica no trato de cada um, sabendo que você tem outros 30 alunos na sala.

A falta de materialidade, o tempo de planejamento e a quantidade de discentes na sala de aula foram elementos apontados por outra professora de Língua Portuguesa.

O professor de Educação Física remete a uma –inclusão de verdade, em que as escolas estejam preparadas para acolher esses alunos e fazer a diferença em relação a suas limitações.

Para outra professora de Matemática:

Falta orientação, treinamento, pois nós professores não fomos capacitados para identificar as maiores dificuldades dos alunos e tentar amenizá-las. Falta diálogo entre professor e monitor, e planejamento entre as partes envolvidas. (PROFESSORA DE MATEMÁTICA)

No relato acima, a educadora expõe a falta de conhecimento, a necessidade de preparação do professor, as dificuldades dos estudantes com deficiência e a tentativa de superá-las. Em uma sala de aula, os alunos com deficiência sempre vão apresentar dificuldades de aprendizagem? Os estudantes sem deficiência não apresentam dificuldades? Vê-se aqui como os alunos com deficiência na classe regular muitas vezes são vistos como algo ainda à parte dos desafios cotidianos da sala de aula.

Sobre a função do AEE, somente uma professora de Matemática disse desconhecer o serviço. Para os demais:

É orientar o aluno de inclusão, sua família, bem como os profissionais da escola a entender mais sobre as dificuldades dos alunos. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA)

É promover a inclusão dos alunos com necessidades especiais, de forma a facilitar o seu convívio na escola. (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA)

É ter uma abordagem mais específica com os alunos, orientar as famílias. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA)

É entender a especificidade de cada aluno de inclusão e intermediar junto ao professor. (PROFESSORA DE CIÊNCIAS)

É fazer o acompanhamento desses alunos, família e manter o constante diálogo com os profissionais da educação. (PROFESSOR DE INGLÊS)

É auxiliar os estudantes com deficiência, bem como orientar e ajudar os docentes no processo de ensino. (PROFESSORA DE MATEMÁTICA)

Observa-se que dois docentes ressaltaram a questão da especificidade dos alunos com deficiência, embora a acessibilidade pedagógica não tenha sido citada pelo grupo. Percebe-se, nas falas das famílias e de alguns educadores, a errônea ideia de que esses discentes frequentam a escola somente para se socializarem, desconsiderando o aspecto pedagógico, tal como na fala do professor de Educação Física. Nota-se que esses profissionais compreendem a função do AEE e que o serviço acompanha esses estudantes e suas famílias, além de orientar

e auxiliar o professor da sala comum no trabalho com esses alunos. Entretanto, não se referem à questão da acessibilidade, que é um dos principais objetivos do AEE.

Sobre a parceria com o professor especialista — professor do Atendimento Educacional Especializado —, dois professores responderam que não há parceria. Para outros:

Não há professor especialista. (PROFESSORA DE MATEMÁTICA)

A falta de tempo não permite uma parceria mais concreta. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA)

A parceria foi iniciada, porém, ainda tenho dificuldade de atuar na prática pedagógica. (PROFESSOR DE CIÊNCIAS)

Esta parceria vem sendo construída aos poucos. (PROFESSORA DE CIÊNCIAS),

Parceria na totalidade não. Porém sempre busco me informar e saber sobre os alunos, suas limitações e as possibilidades. Acredito que poderia haver um trabalho de desenvolvimento de materiais e de sequências didáticas com o objetivo de facilitar e ajudar o professor e os alunos. (PROFESSOR DE MATEMÁTICA)

Observa-se que parece não haver resistência do grupo de professores, com relação ao trabalho colaborativo, porém eles apresentam dificuldades diante do aluno com deficiência.

2.1.1. As observações

As observações dos estudantes com deficiência e que estão no 3º ciclo, no contexto escolar, foram realizadas para auxiliarem na elaboração do plano de AEE, no caso dos alunos que frequentam o serviço, bem como para contribuir com este trabalho de intervenção. Os registros das impressões, assim como as observações foram realizadas pela professora de AEE, em sala de aula e em outros espaços da escola, como na quadra, durante as aulas de Educação Física e no pátio, durante os intervalos e apresentações comemorativas. Questões como autonomia, comunicação, interação, atividades pedagógicas desenvolvidas, dentre outras, foram pontos analisados durante essas observações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que o modelo médico da deficiência ainda prevalece no contexto escolar, bem como a importância dada ao laudo médico pelos professores, para que criem estratégias pedagógicas para os alunos com deficiência. Afinal, para que serve o diagnóstico médico no contexto escolar? O laudo médico deve orientar o fazer pedagógico? São dúvidas que surgem quando se pensa em tal documento, no entanto é ele que garante o acesso do estudante com deficiência ao serviço do AEE. Na RME/BH, as salas de AEE recebem alunos com as mais diversas deficiências, e a oferta desse serviço contempla o estudante com deficiência e que necessita de acessibilidade. Nos relatos dos professores, percebem-se discursos equivocados a respeito da capacidade desses alunos e que alguns educadores acabam não desenvolvendo estratégias pedagógicas para os estudantes com deficiência. Além disso, nota-se que, às vezes, o laudo médico assume a função de rotular esse público, como aquele que é —de inclusão, o que tem —dificuldades na aprendizagem, dentre outros.

Com a vivência no AEE e a realização dessa intervenção na escola, foi possível destacar alguns problemas e dificuldades que a instituição enfrenta na inclusão do aluno com deficiência, como a dificuldade para realizar práticas verdadeiramente inclusivas, para perceber as potencialidades do estudante, para tirar o foco da deficiência e para utilizar estratégias pedagógicas com todos os alunos da turma, de forma que todos se beneficiem. Tais atitudes manifestam-se quando alguém expressa —dó e tolerância a respeito desse educando, assim como quando há um descrédito com relação à aprendizagem desse sujeito, resultando no empobrecimento curricular, no momento em que esse aluno não participa do recreio ou das aulas de Educação Física junto dos pares ou em que ele é rotulado como —de inclusão, além da consequente infantilização do indivíduo, dentre outros.

Observa-se que alguns estudantes com deficiência, principalmente os não verbais ficam ociosos na sala de aula e não participam integralmente da rotina da turma. Essas situações são percebidas quando esses alunos vão para a biblioteca no horário de provas, permanecem fora de sala, fazem o tempo do recreio maior e demoram a voltar para a sala, mostram-se muito dependentes da auxiliar de apoio

ao educando, dentre outras situações. É preciso desconstruir o discurso de que esses sujeitos não aprendem, de que estão na escola somente para se socializarem.

Falta clareza acerca da função do auxiliar de apoio ao educando, no contexto escolar. Em algumas situações, principalmente no 3º ciclo, o estudante com deficiência tem como referência a auxiliar, e não o professor. Às vezes, equivocadamente, essa profissional se encarrega de atividades pedagógicas a serem desenvolvidas com o aluno e deixa de dar auxílio a outros estudantes com dificuldade que se encontram na mesma turma.

Porém, a preocupação com a acessibilidade pedagógica, por parte de alguns professores, nas atividades em sala e nas avaliações é um fato a ser considerado. Além disso, registra-se aqui a existência do preenchimento, por parte dos docentes, a pedido da coordenação geral, de uma ficha com os objetivos trimestrais, para esses estudantes, em todas as disciplinas.

Outra situação comum na escola, a respeito desse aluno, diz respeito à avaliação. Muitas vezes, não são traçados objetivos para esse estudante ao longo do trimestre, não sendo possível fazer uma avaliação efetiva dos avanços do educando.

A acessibilidade arquitetônica também é uma barreira no ambiente escolar, a falta de rampas para acesso a salas, quadra, biblioteca e entrada impede que estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida se desloquem e explorem com autonomia os espaços da instituição, tendo, então, condições de igualdade com relação aos demais alunos.

A precariedade de materialidade, de recursos, e a burocracia na aquisição de materiais dificultam o atendimento do AEE e a atuação do professor do serviço na instituição. A parceria do AEE com os docentes do 3º ciclo está sendo construída desde a implantação do serviço na escola. O desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre o Atendimento Educacional Especializado e o professor da sala comum faz-se necessário na escolarização dos estudantes com deficiência, de modo que, em parceria, esses sujeitos elaborem estratégias, desenvolvam recursos pedagógicos, para que esses alunos tenham acesso ao currículo e participem integralmente de todas as atividades da turma.

Ainda permanecem na instituição algumas ações que se aproximam do movimento de integração. É fundamental que as práticas pedagógicas sejam

coerentes com a proposta inclusiva da escola, na qual a diversidade contribui para a aprendizagem de todos.

O despreparo dos professores para atuarem no campo da inclusão é recorrente nos relatos, assim como o desejo de formação na área. Pressupõe-se que essa formação seja em serviço, de maneira a orientar o professor a respeito do planejamento do trabalho e dos recursos de acessibilidade, assim como sobre as possibilidades do aluno com deficiência.

As rodas de conversa constituíram uma formação dentro de uma perspectiva inclusiva, visto que proporcionaram trocas de experiências e conhecimentos entre os interlocutores e a professora de AEE, por exemplo, com reflexões sobre a prática pedagógica diante dos educandos público-alvo da educação especial.

A formação pode favorecer o trabalho colaborativo na escola, tendo-se em vista o encontro entre os professores da sala comum e a professora de AEE, com o compartilhamento de decisões e responsabilidades diante desse grupo de alunos, de forma a minimizar as dificuldades encontradas por esses docentes ao longo das práticas pedagógicas realizadas.

Os professores têm consciência de que são responsáveis pela aprendizagem dos estudantes com deficiência, porém não sabem ainda como realizar um trabalho em colaboração. Talvez esse trabalho ainda não ocorra efetivamente devido à resistência por parte de alguns educadores.

Uma formação inicial e contínua é necessária para a qualificação desses profissionais, e a formação em serviço deve alcançar todos na escola. Os professores da sala comum precisam assumir a responsabilidade pela educação de todos os alunos, de forma a potencializar o aprendizado dessa diversidade de alunado e garantir para esse público, uma educação escolar com qualidade.

REFERÊNCIAS

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*. Ribeirão Preto, v. 18, n. 4, p. 816-823, jul./ago. 2010. ISSN 1518-8345. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692010000400022>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BEDIN, Everton; DEL PINO, José Cláudio Interações e intercessões em rodas de conversa: espaços de formação inicial docente. *Rev. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 222-238, jan./abr. 2018. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n251/2176-6681-rbeped-99-251-222.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2019.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação — SMED. Portaria SMED n.º 317/2014. Dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar - Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte- RME/BH, a partir do ano 2015. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1132777>>. Acesso em: 8 out. 2019.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Brasília: SEDH/PR, 2010. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/Documents/Issues/NHRA/ProgrammaNacionalDireitosHumanos2010.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 4, de 02 de outubro de 2009. *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192>. Acesso em: 09 nov. 2019.

_____. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação — MEC. Lei n.º 9.394 de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação — MEC. *Manual de orientações: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional*. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192>. Acesso em: 9 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação — MEC. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. Presidência da República. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008. Disponível em <<https://legis.senado.leg.br/norma/574605/publicacao/15745144>> Acesso em 29 nov. 2019.

CASTRO, Sabrina Fernandes; ALMEIDA, Maria Amélia. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. *Rev. bras. educ. espec.* v. 20, n. 2, p.179-194, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 18 nov. 2019.

DUK, Cynthia. *Educar na diversidade: material de formação docente*. 3. Ed. Brasília: MEC; São Paulo: SEESP, 2006. 266 p. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas Sociais*, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73. Jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/pt_22.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.

FRANCO, M. A. M.; GUERRA, L. B. (Org.). *Práticas pedagógicas em contextos de inclusão: situações de sala de aula*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

LOURENÇO, E. Estratégias adotadas por professores para a inclusão de alunos com deficiência. *Plures Humanidades*, v. 18, p. 142-157, 2017. Disponível em: <<http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/318/208>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, n. 41, julho-septiembre, 2011, p. 81-93. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000300006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 14 nov. 2019.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2014. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS — ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2019.

_____. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Assembleia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 29 out. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA — UNESCO. *Declaração de Salamanca*: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais. Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2019.

_____. *Declaração mundial de educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 30 out. 2019.

PASIAN, Maria Silva; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 165, p. 964-981, jul./set. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n165/1980-5314-cp-47-165-00964.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2019

RODRIGUES, Ana Paula Neves; LIMA, Cláudia Araújo de. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. *Interritórios — Revista de Educação*, Pernambuco, v. 3, n. 5, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/234432/27604>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

SANTOS, Shirley Aparecida; MAKISHIMA, Edne Aparecida Claser; SILVA, Thaís Gama da. O trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor das disciplinas – o fortalecimento das políticas públicas para educação especial no Paraná. *Educere*. Trabalho apresentado no XII Congresso Nacional de Educação — EDUCERE, 2015, PUC Paraná. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18334_9281.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319>. Acesso em: 18 nov. 2019.

II-FORMAÇÃO ACADÊMICA:
III-FORMAÇÃO COMPLEMENTAR:

IV- ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BH:

- EDUCAÇÃO INFANTIL 1º CICLO GESTÃO -SMED
 COORDENAÇÃO NOTURNO 2º CICLO ENSINO REGULAR
 DIREÇÃO/VICE DIREÇÃO ORIENTAÇÃO/SUPERVISÃO 3º CICLO
 GESTÃO-GERED EJA
 OUTRA: _____

O QUE VOCÊ CONSIDERA DE MAIS RELEVANTE NA SUA ATUAÇÃO? POR QUÊ?

V- EXPERIÊNCIA ESPECÍFICA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:

- REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 OUTRAS REDES DE ENSINO
 QUAL?

FAZER UMA BREVE AVALIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS ABORDANDO ASPECTOS RELEVANTES, AVANÇOS E DESAFIOS.

VI- EXPERIÊNCIA ESPECÍFICA COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM OUTRAS ÁREAS DE ATUAÇÃO:

() SIM () NÃO

VII- QUAL MOTIVAÇÃO LEVOU VOCÊ A SE CANDIDATAR PARA FAZER PARTE DA EQUIPE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO?

OUTROS MOTIVOS QUE VOCÊ CONSIDERA RELEVANTES:

VIII- QUAL A SUA EXPECTATIVA EM RELAÇÃO AO TRABALHO NA EQUIPE DO AEE? TEM CONHECIMENTO DE ALGUM TRABALHO REALIZADO NESSA EQUIPE ?

IX- TEM CONHECIMENTOS NA ÁREA DA INFORMÁTICA? QUAIS?

X-POR QUE VOCÊ CONSIDERA QUE DEVERIA SER SELECIONADA(O)?

ANEXO B

ROTEIRO PARA PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A. PLANO DE AEE: são ações desenvolvidas para atender as necessidades do aluno. São específicas do AEE para que o aluno possa ter acesso ao ambiente e conhecimentos escolares de forma a garantir com autonomia o acesso, a permanência e a participação do mesmo na escola.

Regional: _____

Sala de AEE da Escola: _____

Professor responsável: _____

Escola: _____

Aluno(a): _____

Ciclo: _____ Etapa: _____

Idade: _____

1. Objetivos do plano:

2. Organização do atendimento:

- Frequência (número de vezes por semana para atendimento ao aluno):

- Tempo de atendimento (em horas ou minutos): _____

- Composição do atendimento: () individual () coletivo

- Período de atendimento: de _____ (mês) a _____ (mês)

- Outros: _____

3. Atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno: Consulte os fascículos desta coletânea para selecionar atividades relativas aos objetivos do Plano de AEE.

4. Seleção de materiais a serem produzidos para o aluno.

5. Adequações de materiais: liste os materiais que necessitem de adequações para atender às necessidades do aluno (exemplo: engrossadores de lápis, papel com pautas espaçadas, outros)

6. Tipos de parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais:

7. Profissionais da escola que receberão orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno:

- Professor de sala de aula
- Professor de Educação Física
- Colegas de turma
- Diretor escolar
- Equipe pedagógica
- Outros. Quais: _____

B. Acompanhamento e avaliação dos resultados:**1. Indicação de formas de registro:**

- ✓ O plano deverá ser avaliado durante toda a sua execução.
- ✓ O registro da avaliação do plano deverá ser feito no módulo de monitoramento da inclusão no SGE.
- ✓ No registro, deverão constar as mudanças observadas em relação ao aluno no contexto escolar: o que contribuiu para as mudanças constatadas, repercussões das ações do plano de AEE no desempenho escolar do aluno, de acordo com os itens constantes no SGE.

2. Resultados obtidos diante dos objetivos do Plano de AEE:

C. Reestruturação do Plano: liste os pontos de reestruturação do Plano de AEE, caso os objetivos do Plano não tenham sido atingidos.

- ✓ Pesquisar e implementar outros recursos.
- ✓ Estabelecer novas parcerias.
- ✓ Outros.

