

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO LATU SENSU EM DOCÊNCIA  
NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Regina Lúcia Alves da Silva

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:**  
**Possibilidades de alfabetização na realidade de uma sala de aula**

Belo Horizonte

2010

REGINA LÚCIA ALVES DA SILVA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
Possibilidades de alfabetização na realidade de uma sala de aula**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de especialização Lato Sensu em Docência na Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do grau em Especialista em Alfabetização e letramento.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho

Belo Horizonte  
2010

S586e  
T Silva, Regina Lúcia Alves da.  
Educação inclusiva : possibilidades de alfabetização na realidade de uma sala de aula / Regina Lúcia Alves da Silva. - UFMG/FaE, 2010.  
57 f., enc,

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de especialização Latu Sensu em Docência na Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do grau em Especialista em Alfabetização.

Orientadora : Gilcinei Teodoro Carvalho.

Bibliografia : f. 56.

1. Educação -- Teses. 2. Educação Inclusiva -- Teses. 3. Alfabetização -- Teses.

I. Título. II. Carvalho, Gilcinei Teodoro. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**

REGINA LÚCIA ALVES DA SILVA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
Possibilidades de alfabetização na realidade de uma sala de aula**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de especialização Lato Sensu em Docência na Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do grau em Especialista em Alfabetização e letramento.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho

BANCA EXAMINADORA

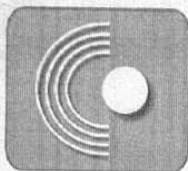
---

Nome orientador – Faculdade de Educação da UFMG

---

Nome do Convidado – Instituição a que pertence

**Belo Horizonte  
2010**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica

**ATA DE DEFESA DO VIGÉSIMO SÉTIMO TRABALHO FINAL - CURSO DE  
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Aos onze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dez, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão da quarta edição do curso LASEB – Pós-graduação lato sensu em Educação Básica – com o título **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POSSIBILIDADES DE ALFABETIZAÇÃO NA REALIDADE DE UMA SALA DE AULA**, da aluna REGINA LÚCIA ALVES DA SILVA. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Gilcinei Teodoro Carvalho (Orientador) e Clénice Griffó. Os trabalhos iniciaram-se às 8 horas, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo orientador. Após a apresentação oral da pesquisa, a banca examinadora fez uma arguição à candidata. A banca se reuniu, em seguida, sem a presença da candidata e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho APROVADO, atribuindo-lhe a nota \_\_\_\_, conceito \_\_\_\_. O resultado final do trabalho foi comunicado à aluna, que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital (CD), de acordo com as orientações da secretaria do colegiado de curso. Nada mais havendo a tratar, eu, Ana Maria de Castro Rocha, 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 11 de dezembro de 2010.

Aluna Regina L. A. da Silva nº de matrícula **2009745277**

Professor Gilcinei Teodoro Carvalho - Orientador

Professora Clénice Griffó - convidada/avaliadora

Ana Maria de Castro Rocha  
Ana Maria de Castro Rocha  
Secretária do Colegiado de Curso Lato Sensu

Agradeço à minha família, pela compreensão que tiveram por todas as ausências que este estudo exigiu. À Carol, em especial, pela colaboração diária, em serviços de digitação, permitindo que esse trabalho fosse concluído em tempo hábil.

A todos os profissionais que se dispuseram a dar as informações necessárias para minha pesquisa.

E principalmente às crianças que, inocentemente, se deixaram observar, sem imaginar a importância que isso resultou para minha vida profissional e pessoal.

## SUMÁRIO

<b>1. RESUMO</b>	<b>08</b>
<b>2. INTRODUÇÃO</b>	<b>09</b>
<b>3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>11</b>
<b>3.1 Entendendo a educação inclusiva em sua dimensão político-Social</b>	<b>12</b>
<b>3.2 Construção de uma escola inclusiva</b>	<b>13</b>
<b>3.3 Afinal, o que é deficiência?</b>	<b>21</b>
3.3.1 Deficiência Mental	23
3.3.2 Deficiência Física	24
3.3.3 Deficiência Sensorial	24
3.3.3.1 Deficiência Auditiva	24
3.3.3.2 Deficiência Visual	26
3.3.4 Deficiências Múltiplas	28
3.3.5 Altas habilidades	2
<b>4. TRAJETORIA DA INCLUSÃO</b>	<b>28</b>
<b>4.1 Caracterização da Escola</b>	<b>29</b>
<b>4.2 Experiências de inclusão na Escola Municipal Anne Frank</b>	<b>36</b>
4.2.1 Inclusão na Escola Municipal Anne Frank em 2010	39
4.2.2 Dos estagiários	42
4.2.3 Dos professores	44
4.2.4 Dos coordenadores	45
<b>4.3 Alunos observados</b>	<b>45</b>
4.3.1 Aluno T.	45
4.3.2 Aluno D.	48
4.3.3 Aluno W.	49
4.3.4 Síntese	51
<b>5. METODOLOGIA</b>	<b>52</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>53</b>
<b>7. REFERÊNCIAS</b>	<b>56</b>

## 1 RESUMO

A inclusão de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais é um assunto polêmico, que quem trabalha na educação esbarra a todo o momento. Muitos são os alunos com essas necessidades, que frequentam a escola regular. Essa realidade é objeto de curiosidade e pesquisa.

Esses sujeitos, inseridos nesses espaços físicos estão de fato tendo oportunidade de ter acesso à leitura e escrita como os demais? Existem planejamentos e objetivos específicos para esse educando que visem a alfabetização como seria de se esperar?

Partindo dessas indagações surgiu a necessidade de se fazer uma observação mais minuciosa da trajetória educativa de alguns destes sujeitos.

A escola em estudo é a Escola Municipal Anne Frank, situada no conjunto Confisco na região da Pampulha em Belo Horizonte, Minas Gerais, que no ano de 2010 conta com nove casos de alunos com necessidades educacionais especiais no seu quadro. Desses, três alunos foram observados diariamente por 9 meses em sala de aula, atividades extraclasse, excursões, recreios, enfim, na sua rotina diária. Também foram feitas entrevistas semiestruturadas com familiares, professores, estagiários, coordenadores e equipe de apoio à inclusão da PBH.

O que se percebe é que a inclusão de verdade ainda não aconteceu. A maioria dos profissionais envolvidos, cerca de 90%, possui grande desinformação sobre tudo que gira em torno da inclusão. Do direito constituído em lei que assegura a esse aluno um ensino de qualidade. Das possibilidades reais que esses sujeitos têm de aprender.

No imaginário dessa maioria, a deficiência por si só, esta ligada a incapacidade cognitiva. Não preparam atividades que visem o acesso à leitura e escrita, sendo que esse não é objetivo para os alunos portadores de deficiência. A meta para esses educandos, é apenas que consigam se integrar.



Desconhecem os avanços tecnológicos que possam facilitar movimentos e atividades dentro da sala de aula e ainda os próprios recursos que a PBH tem oferecido a esses alunos.

O caminho a percorrer é antes de tudo informar e formar para que possa haver mudanças de paradigmas e atitudes.

**Palavras Chave:** Educação inclusiva; Processo de Alfabetização; dificuldades de aprendizagem

## 2 INTRODUÇÃO

Torna-se urgente verificar a legitimação da inclusão educacional, como espaço acadêmico, oferecendo de fato, oportunidades iguais a todos os alunos/ sujeitos, ali inseridos independentemente das dificuldades e deficiências múltiplas de cada um, oportunizando a todos, o acesso ao conhecimento, a aquisição da leitura e escrita, tornando-os aptos dentro de suas possibilidades ao exercício da cidadania.

Esse artigo visa fazer uma análise crítica e reflexiva, sobre o dia a dia de alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Pretende-se observar o dia a dia na escola regular da criança com necessidades educacionais especiais, analisar as atividades que lhe são propostas, selecionar as principais dificuldades encontradas por alunos e professores na convivência diária, selecionar as dificuldades do espaço físico que interferem na locomoção e acesso a determinadas áreas e elencar materiais pedagógicos adequados que possam facilitar o acesso ao desenvolvimento pedagógico.

A sociedade vive um momento de grandes transformações. Inúmeras são as discussões em torno da luta por uma sociedade inclusiva, como diz Ratzka (1999, p.21):

“ Sociedade inclusiva é uma sociedade para todos, independentemente de sexo, idade, religião, origem étnica, raça, orientação sexual ou deficiência, uma sociedade não apenas aberta e acessível a todos os grupos, mas que estimula a participação; uma sociedade que acolhe e aprecia a diversidade da experiência humana; uma sociedade cuja meta principal é oferecer oportunidades iguais para todos realizarem seu potencial humano.”

Essa discussão, como não poderia deixar de ser, se estende ao campo da educação. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais faz parte de uma sociedade inclusiva.

A pedagogia vê-se diante de novos paradigmas: mudanças de concepções de sujeito, ensino e aprendizagem em um período relativamente curto, e mudanças na nova concepção de inclusão, que normalmente ainda é vista como equivalente à integração.

As mudanças constitucionais de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente 13/07/1990, o Plano Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação \_ LBD ( lei nº 9394, de 20/12/1996) instauraram a obrigatoriedade de um ensino de qualidade para os portadores de necessidades educacionais especiais, no ensino regular .

Obrigatoriedade essa que fez com que as escolas redefinam seu papel, reelaborem currículos, repensem a avaliação, para que a “escola” e todos os profissionais envolvidos se adéquem ao aluno/sujeito portador de necessidades educacionais especiais e não este à escola, como antes acontecia. As instituições educacionais não podem mais adiar uma nova postura.

Nesse artigo não se discute a questão que ainda é tão polêmica, entre todos envolvidos na educação inclusiva, se esses alunos devem ou não frequentar a escola regular, se esse espaço é realmente pertinente a todos os tipos de inclusão, pois este tipo de

debate pertence a outro plano de análise. O interesse da análise está voltado para a questão do dia a dia dessas crianças na escola.

Algumas questões surgem como motivadoras da investigação: Essas crianças estão sendo incluídas ou apenas sendo integradas no sistema regular de ensino?; Quais alternativas pedagógicas estão sendo de fato oferecidas, para que esses alunos tenham acesso à aquisição da leitura e da escrita?; Quais as possibilidades de alfabetização estão sendo disponibilizadas, dentro de cada particularidade, para que esse sujeito, possa realmente se integrar à essa sociedade como cidadão?;

As atividades oferecidas à esses alunos são adequadas para o processo de alfabetização ou apenas para passar o tempo?

Os objetivos a serem alcançados são pré-estabelecidos como acontece com alunos da escola regular, ou apenas tudo que é oferecido ao aluno incluso é mero entretenimento?

São estipuladas metas a serem alcançadas, metas em tempos determinados como é de praxe em todo o processo de alfabetização para o aluno do ensino regular?

O que precisa ser mudado?

Para que haja a inclusão não basta apenas acolher a criança no espaço físico escolar, mas permitir que esse aluno/sujeito se aproprie do que é seu de direito: o saber acadêmico que vai ser construído e conquistado, no seu ritmo, viabilizado por todas as mudanças necessárias das instituições escolares.

### **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **3.1 Entendendo a educação inclusiva em sua dimensão político-social**

No mundo atual, um dos grandes desafios é conviver com a diversidade, pois os modelos sociais difundidos são de uniformização do agir, do pensar e até da valorização de determinados saberes.

Ser diferente em algum aspecto é tornar-se alvo de discriminação. Essa discriminação se manifesta de várias formas: contra negros, homossexuais, mulheres, pessoas deficientes. Alguns grupos, ao longo da história, vêm se organizando na tentativa de oposição a essas atitudes. Mas, no Brasil, só a partir de 1990, essa luta vem sendo reconhecida e conhecida, passando a ocupar lugar de destaque nos discursos acadêmicos e da mídia em geral.

Aos poucos, os grupos sociais começam a perceber a importância de se legitimar os movimentos reivindicatórios, tentando resgatar o indivíduo/cidadão massificado em uma sociedade padronizada.

A nossa sociedade capitalista é altamente eliminatória, tendo como ideal o homem de sucesso criado para o mercado. Nessa perspectiva, a educação tem a função de formar cidadãos competitivos e capacitados para seus empregos, tornando-se tão excludente quanto o sistema capitalista, funcionando como aparelho ideológico do estado.

Em oposição a esse “modelo” escolar, se desenvolve outra concepção denominada histórico-crítica, atribuindo à escola uma função progressista, que deve possibilitar o acesso dos sujeitos aos instrumentos do conhecimento. Os fundamentos teóricos da educação inclusiva se baseiam nessa concepção, ampliando a visão do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Eliza (2005), citada na apostila do projeto Incluir do Governo Estadual de Minas Gerais Secretaria de Educação página 9

“... as dificuldades imprimem um ritmo, mas não impedem o desenvolvimento... precisamos ter sensibilidade para incluir cada sujeito em sua particularidade, promovermos situações de aprendizagem e trabalharmos com a diferença...”

A educação inclusiva é responsabilidade dos governos e sistemas escolares, oferecendo um ensino de qualidade a todos, com o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer natureza.

Vale ressaltar, que o presente trabalho fará uma análise crítica do ponto de vista das deficiências educacionais especiais, não se atendo a outros tipos de diferenças discriminatórias como étnico-raciais, homossexualismo, que os estudantes tantas vezes estão expostos.

A seguir, será apresentado um breve relato do percurso político-social da inclusão ao longo da história e de como incluir, passou de simples desejos de pequenos grupos a ser legalmente reconhecido, oferecendo as pessoas com necessidades educacionais especiais o direito ao acesso a leitura e escrita com a qualidade oferecida aos alunos de escola regular.

### **3.2 Construção de uma escola inclusiva**

Ao longo da história, podemos distinguir quatro principais fases na história da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. São elas: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão.

A primeira fase, anterior ao século XX, tinha como característica a exclusão total dos portadores de qualquer tipo de deficiência. Essas pessoas eram ignoradas em quase todos os setores da sociedade.

No século XX, inicia-se a segunda fase, e instaura-se o modelo segregacionista, no qual estas pessoas eram excluídas da família e atendidas por instituições filantrópicas ou religiosas.

Já nos anos 60, os pais de crianças que eram negados a frequentarem uma escola comum, começam a lutar contra essa situação e começam a surgir questionamento sobre as práticas escolares e sociais segregadas destinadas a esse público. Começou então a surgir experiências educacionais alternativas como a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais).

Vai se delineando, assim, a necessidade de uma política de educação especial e em 1970, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), considerou a necessidade, para esses alunos, de cuidados especiais no lar, na escola e na sociedade, promoveu a institucionalização da Educação Especial, incluindo como modelo educacional, no sistema de ensino brasileiro.

É importante observar que o discurso médico, em relação ao pedagógico, isentou o campo educacional a ter compromisso com a produção de conhecimento. O sistema educacional ficou com dois subsistemas funcionando paralelamente: a escola regular e a educação especial.

Na década de 70 surge a terceira fase que é a da integração. A escola regular passa a receber os alunos com necessidades educacionais especiais, mas em espaços restritivos, que os impedia de interferir no rendimento de alunos ditos normais. Exemplo disso são as classes especiais que funcionam dentro da própria escola regular, tendo como proposta a preparação desses alunos para mais tarde estes poderem frequentar as salas comuns.

Percebe-se que a educação integradora exigia a adaptação dos alunos ao sistema escolar e não do sistema escolar aos alunos, excluindo aqueles que não conseguiam adaptar-se ou acompanhar o outro.

Mas as mudanças sociais fazem com que uma pequena parte da sociedade sinta necessidade de mudar o enfoque dos seus esforços, ou seja, adaptar a sociedade às pessoas e não as pessoas à sociedade. Essa ideia passa a refletir no campo da educação. Surge assim o conceito de inclusão no final dos anos 80. A ideia central é que todos, independentemente das diferenças ou dificuldades apresentadas, tenham um ensino de qualidade, sendo necessária a adaptação do sistema escolar ao aluno.

A educação inclusiva teve grande avanço em duas conferências organizadas pelas Nações Unidas. Uma delas ocorreu na Tailândia em 1990 e oficializou a ideia de “Educação para Todos” em uma declaração mundial. As discussões estavam voltadas para três objetivos que se refletirão na educação especial.

O primeiro é estabelecer metas claras que realmente aumentem o número de crianças na escola. O segundo diz da necessidade da tomada de providência que assegurem a permanência dessa criança na escola, para que esta se beneficie “de fato” de sua escolarização. Por fim, como consequência destes, para que isso ocorra, devem existir reformas educacionais que assegurem à escola a inclusão em suas atividades e currículos, serviços que correspondam às necessidades de seus alunos, tornando-os cidadãos responsáveis e críticos.

Outro grande marco para a educação inclusiva aconteceu na Espanha em 1994, na qual noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais se reuniram com o objetivo de promover a “Educação para todos”, na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais.

Nessa conferência foi aprovado a Declaração de Salamanca, um documento sobre os princípios, a política e a prática da educação para as necessidades especiais.

Destacaram-se alguns princípios:

- “Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação, bem como a oportunidade de obter e manter nível aceitável de conhecimento.”
- Cada criança tem características, interesses, capacidades, e necessidades, de aprendizagem que lhe são próprios;
- Os sistemas educativos devem ser projetos e os programas aplicados de modo que tenha em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades;
- As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão incluí-las numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender a essas necessidades;
- “(...) adotar como força de lei ou como política, o princípio da educação inclusiva que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns (...)”.

(Declaração de SALAMANCA, 1994)

Merece destaque o termo Necessidades Educacionais Especiais que passou a incluir não só as crianças com deficiência, mas aqueles que vivenciam dificuldades escolares temporárias ou permanentes, as que repetem o ano continuamente, as que estão fora da escola por qualquer motivo.

No Brasil, como dito anteriormente, se destacam na construção do processo de inclusão escolar:

- a) A constituição federal de 1998, cujo inciso III do artigo 208 fundamenta a educação no Brasil e faz constatar a obrigatoriedade de um ensino especializado para as crianças portadoras de deficiências:

“O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:



III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

b) As novas Leis de Diretrizes e Bases na Educação ( Lei nº 9394, 20/12/1996) contempla a educação especial no Capítulo V.

“ Artigo 58 – Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na sede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.”(Pag. 3719)

Infelizmente estas leis são suscetíveis de interpretações indesejadas pois elas definem que o atendimento a alunos portadores de necessidades especiais deva ser especializado, o que é contrário à verdadeira inclusão a ambas usam o termo “ preferencialmente” o que cria muitas vezes a opção de algumas instituições se recusarem a ter um aluno deficiente em suas salas de aula.

c) Também foi importante o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente.

d) Plano Nacional de Educação.

Vale abrir um pequeno espaço para ressaltar a importância da Escola Plural em 1994, diretriz de política pedagógica do município de Belo Horizonte, que trouxe mudanças significativas para a ação educativa e a construção de uma visão de escola enquanto espaço sócio-cultural, pois ela vem desarticular a escola antes vigente como transmissora dos conhecimentos, que avaliava e media o aluno conforme o que conseguia absorver, excluído aquele que não conseguia alcançar esses objetivos satisfatoriamente.

Com as rápidas mudanças da sociedade nos últimos anos, faz-se necessário repensar como se dá a transmissão do conhecimento e a função do professor resgatando com isso a concepção de escola enquanto espaço de formação humana. Isso fica claro nos

Cadernos da Escola Plural (1994) página 4, no qual explicita a nova proposta político-pedagógica da região metropolitana de Belo Horizonte – RMBH.

“Essa mudanças no cotidiano da escola não são um fato isolado na nossa rede. Apontam respostas sérias dos profissionais sensíveis aos avanços dos direitos sociais. Apontam novas concepções de educação escolar, construídas pelo movimento democrático e pelo movimento de renovação pedagógica. Movimento que exige novas respostas das instituições educacionais para a garantia do avanço dos direitos sociais de todos os cidadãos.”

Com essa proposta, fez-se necessário ressignificar a reorganização de turnos e o processo de avaliação, a fim de que os mecanismos que promoviam a exclusão social e cultural dos alunos fossem eliminados do cotidiano escolar.

A fim de que fosse viabilizado, o programa se centrou em quatro grupos:

1) Primeiro núcleo – Eixos norteadores:

a) Uma intervenção coletiva mais radical:

É necessário romper os vínculos de exclusão e segregação social, não mudando apenas os currículos ou a metodologia, mas sim mudando os paradigmas com organizações baseada na descoberta de quem são os sujeitos da aprendizagem, no que eles sabem sobre os objetos de conhecimento e como interagem com ele, colocando foco sobre o sujeito.

b) Sensibilidade com a totalidade da formação humana:

Sob essa lógica, pretende-se respeitar e levar em conta, nas ações e práticas escolares, a diversidade das identidades sócio-culturais dos cidadãos, levando em conta a totalidade da formação humana e encarar o processo de aprendizagem como múltiplo.

c) A escola como tempo de vivência cultural:

O currículo deve ser aberto às dimensões culturais e a escola deve buscar recursos que valorizam a cultura popular resgatando valores e estabelecendo uma interação entre si os demais espaços de socialização que os alunos participam.

d) A escola enquanto espaço de formação coletiva:

A escola segundo essa ética é um espaço coletivo que busca a formação humana na sua totalidade.

e) As virtualidades educativas da materialidade da escola

Nessa lógica a escola deve saber quem são os sujeitos que a integram, o que eles sabem, o que eles pedem e o que eles devem saber. O foco é o sujeito da aprendizagem e não os conteúdos.

f) A vivência de cada idade de formação sem interrupção:

Cada idade se configura em um tempo de formação e o tempo de escolarização é o conjunto de tempos e espaços de vivências e de construção de cidadania. Rompe-se com a antiga lógica que um tempo é a preparação para o outro tempo.

g) A socialização adequada a cada idade-ciclo de formação:

A proposta é que os sujeitos vivenciam o período de escolarização, junto com os seus pares de idade, vivenciando situações que condizem com os interesses próprios do momento de vida em que se encontram. É a lógica do ciclo.

h) Novas identidades da escola, nova identidade do seu profissional:

O profissional deve ter assegurada uma formação continuada, o que requer uma ação contínua e ininterrupta, uma formação técnica e voltada para o professor como sujeito sócio-cultural.

## 2) Segundo núcleo – reorganização dos tempos escolares

A reorganização dos tempos escolares foi uma das questões mais discutidas, pois amplia o tempo de permanência do aluno passando de oito para nove no ensino fundamental. Hoje é uma realidade da educação . Com isso, elimina-se a seriação, passando a ser o centro do processo educativo a aprendizagem dos alunos, a fim de obter a formação e a vivência sócio-cultural da idade.

Fica assim organizado:

- 1º ciclo de idade de formação: ciclo da infância – 6, 7 e 8 anos.
- 2º ciclo de idade de formação: ciclo da pré-adolescência – 9,10 e 11 anos.
- 3º ciclo de idade de formação: ciclo da adolescência – 12, 13 e 14 anos.

A partir dessa proposta criou-se no espaço de reconstrução curricular que buscou romper com a tradição transmissiva e elitista. A ideia de ciclo de formação permite uma real compreensão da concepção do direito à permanência na escola e a construção desta enquanto instituição social e culturalmente inclusiva, pois parte do pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados no processo educativo.

## 3) Terceiro núcleo – Os processos de formação plural.

A escola plural vem questionar a concepção transmissiva e acumulativa do processo ensino/aprendizagem. Vencer ao longo do ano um programa pré-estabelecido, sendo os alunos/sujeitos ignorados na sua diversidade, individualidade e diferenças.

Nessa proposta a escola plural é extremamente inclusiva, pois busca construir o conhecimento de uma maneira globalizante, assegurando a diversidade dos procedimentos pedagógicos, no qual as experiências e os conhecimentos dos alunos são valorizados e estes são vistos enquanto sujeitos de sua aprendizagem respeitando

o ritmo próprio de cada um, com as suas diferenças, inclusive os portadores de necessidades educacionais especiais.

#### 4) Quarto núcleo – A avaliação da escola plural.

A avaliação sempre foi uma questão de controvérsias no processo educativo. Na maioria das vezes tem sido usada com o objetivo de classificação quantitativa, centrando-se apenas no aspecto cognitivo ou produto teste. Assume o papel de transformar diferenças em deficiências, legitimando o fracasso escolar.

Nas propostas da Escola Plural a própria avaliação se torna objeto de avaliação, e somente quando se torna objeto de estudo, pode ser reformulada em sua estrutura e objetivos. A educação, entendida como direito, não pode conceber uma avaliação com objetivo de classificar, rotular, excluir, aprovar ou reprovar.

Nessa perspectiva, há de se investigar os conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula e como os utiliza, para que se possa traçar estratégias e ações. O processo avaliativo precisa acompanhar as aquisições sucessivas que os alunos vão fazendo, eliminando a aprovação/reprovação ano após ano, como propõe a estrutura dos ciclos de idade e de formação. Há um tempo maior para que o sujeito seja avaliado dentro da totalidade do seu percurso pessoal.

A deficiência é um conceito mal utilizado pela maioria das pessoas. Observa-se grande desinformação, inclusive dos profissionais da educação, que rotulam educandos com diagnósticos errados.

### **3.3 Afinal, o que é deficiência?**

Para a sociedade brasileira, deficiente se opõe a eficiente, o que leva a ideia do incapaz. Segundo dados do IBGE, no Brasil, a população de pessoas com deficiência no ano 2000 era de 14,5%, o que representa cerca de 24,5 milhões de cidadãos (Censo 2000 IBGE).

Tabela 1 – Porcentagem da população brasileira que possui algum tipo de deficiência.

TIPOS DE DEFICIÊNCIA	PORCENTAGEM DA POPULAÇÃO
Mental	8,3%
Física	4,1%
Auditiva	16,7%
Visual	48,1%

Fonte: IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Censo 2000

Existem três tipos de deficiências, sendo que um deles se divide em dois.

- Deficiências Mentais: de vários graus, de origem pré, peri ou pós-natal.
- Deficiências Físicas: de origem motora, amputações, malformação, sequelas, etc.
- Deficiências Sensoriais:- Deficiência auditiva ( surdez parcial ou total)
  - Deficiência visual ( cegueira parcial ou total)
- Deficiências múltiplas se definem pela existência de um ou mais tipos de deficiência em um mesmo indivíduo.

Tabela 2 – Quais são as causas de deficiências?

CAUSAS	PRÉ-NATAIS	PERINATAIS	PÓS- NATAIS
GENÉTICAS E CONGÊNITAS	Síndromes, má formações e outras.		
INFECCIOSAS	Rubéola, sífilis, e toxoplasmose	Infecções hospitalares	Meningite, sarampo, paralisia infantil, caxumba, outras.

MECÂNICAS	Quedas, traumatismos, tentativas de abortos, parto prematuro e hemorragias	Anóxia, traumas cranianos, fórceps, lesões nervosas, dificuldades respiratórias do pulmão ao nascer.	Acidentes automobilísticos, quedas, agressões físicas.
FÍSICAS	Raios-X, radioterapia		Fogo, soda, instrumentos cortantes.
TÓXICAS	Medicamentos, drogas, álcool/fumo	Medicamentos (automedicação).	Medicamentos, alimentos contaminados, produtos de limpeza
MÁ ALIMENTAÇÃO	Desnutrição. Anemia.		Desnutrição, anemias, problemas metabólicos.
OUTRAS	Hipertensão, fato RH, diabetes, problemas cardíacos.	Prematuridade, erros metabólicos, dificuldade respiratória, icterícia.	

FONTE: Apostila Projeto Incluir – Governo Estadual de Minas Gerais Secretaria da Educação (p. 47).

### 3.3.1 Deficiência Mental

O conceito de deficiência mental mais divulgado nos meios educacionais no Brasil e adotado nos documentos oficiais (Brasil, 2005c;2005d) tem como base o sistema de classificação da American Association for Mental Retardation (AAMR 2002) – Associação Americana de Retardo Mental - citado na apostila Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar página 86 :

“ deficiência mental é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual global, acompanhadas por dificuldades acentuadas no comportamento adaptativo manifestadas antes dos 18 anos”.

Todavia, mais importante que uma classificação é entender como a deficiência mental se manifesta. Segundo Instituto Helena Antipoff SME/IHA/RJ (1999 apud MAGALHÃES, 2000, p.3):

“Alunos com deficiência mental apresentam um padrão diferenciado de desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor; possuem uma diferença nos processos evolutivos de personalidade; têm dificuldade na capacidade de aprender, na constituição de sua autonomia e nos processos de relação com o mundo, pois sua forma de organização apresenta-se de maneira qualitativamente diferente de seus pares da mesma idade, o que lhes faz peculiar em sua forma de perceber o estar do mundo”

### **3.3.2 Deficiência Física**

De acordo com a apostila do Projeto Incluir da Secretaria do Estado de Minas Gerais página 52, deficiência física:

“ Compreende o conjunto de condições não sensoriais que afetam o individuo em termos de mobilidade, redução da capacidade de movimentar-se, coordenação geral ou em uma das partes do corpo ou da fala.. Isso ocorre em consequência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, má formação congênita, acidentes, doenças crônicas ou degenerativa.”

A paralisia cerebral é das deficiências físicas a mais comum e, é também conhecida como disfunção neuromotora, nome mais apropriado, pois o que acontece nesses casos é que o cérebro não comanda adequadamente os movimentos do corpo e dos músculos, e não que haja na paralisação do cérebro, como o nome sugere.

### **3.3.3 Deficiências Sensoriais**

#### **3.3.3.1 Deficiência Auditiva**

É a perda total ou parcial da audição, ocasionalmente dificuldades de comunicação, de interpretação, da compreensão e da produção escrita. A surdez pode ser:



- Leve e moderada: impede o aluno de perceber igualmente todos os fonemas das palavras, podendo ocasionar dificuldade na articulação, na leitura e na escrita, e em alguns casos, problemas lingüísticos, porém não impede a aquisição da língua oral.

- Severa e profunda: o aluno não consegue entender com ou sem aparelho auditivo a voz humana, e nem adquire, naturalmente, o código da língua oral. Esse alunos necessitam da Língua Brasileira de Sinais (Libras) que é independentemente da língua portuguesa.

É interessante que a base do sistema fonológico é a organização do sistema nervoso central, que resulta mais da informação acústica, do que da natureza das vibrações acústicas, ressaltando com isso que, uma deficiência do ouvido não impede uma deficiência no cérebro.

### **3.3.3.2 Deficiência Visual**

É entendida como a perda total da visão ou redução da capacidade de ver. Nesse aspecto, há de se distinguir a terminologia usada, pois inclui dois grupos.

Segundo Lázaro (2005 apud apostila Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar, 2007, p. 124):

“ A baixa visão se caracteriza por uma perda severa da visão, não corrigível através de tratamento clínico, cirúrgico, nem com uso de óculos convencionais. A sua ocorrência afeta o desenvolvimento eficiente do funcionamento visual para a execução de tarefas da vida cotidiana e profissional.” ( apud LÁZARO 2005)

Mas isso não é homogêneo, pois cada um tem formas próprias de enxergar que precisam ser levadas em consideração na elaboração de propostas pedagógicas.

A ausência total da visão é considerada cegueira.

### 3.3.4 Deficiências Múltiplas

Como dito anteriormente, e o próprio nome sugere, são resultantes de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, acrescentando-se ainda de ordem emocional ou de comportamento social, ocasionando sérios e diferentes comprometimentos em nível de desenvolvimento.

Além das deficiências citadas, existe uma série de comportamentos típicos de Síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos persistentes que ocasionam prejuízo no desenvolvimento e no relacionamento social, que vão exigir respostas pedagógicas diferenciadas. São as chamadas Condutas Típicas. Estão situadas no campo de transtornos e não no campo da deficiência mental, embora possam ocorrer simultaneamente. Em sua maioria, o aspecto cognitivo está preservado. Essas condutas são também chamadas de transtornos invasivos do desenvolvimento. Podem se originar de causas genéticas, anormalidades cromossômicas, acidentes durante o parto com asfixia, complicações do metabolismo, e infecções no 1º ano de vida.

Autismo: síndrome que vai das formas mais brandas até as mais graves e é caracterizado pelo déficit de interação social da criança com o meio que a cerca;

Aparece como uma síndrome particular dentro da categoria diagnóstica mais ampla dos transtornos invasivos do desenvolvimento que inclui também:

- Síndrome de Rett
- Síndrome de Asperger
- Outros Transtornos Desintegrativos da infância, como psicoses
- Hiperatividade
- Casos de neurose grave.

Características recorrentes em quadros de condutas típicas:

- Reações estranhas a sons e ruídos – preferência por sons típicos;
- Dificuldade com contato visual e olhar – tendência de olhar rapidamente para as pessoas;
- Reações paradoxais aos estímulos sensoriais;
- Movimentos estereotipados de partes do corpo e andar peculiar;
- Fixação pelo olfato e paladar;
- Hiper ou hipossensibilidade aos estímulos dolorosos, térmicos ou gustativos;
- Freqüente recusa a contatos físicos;
- Tendência a autoagressão ou agressão ao outro;
- Atraso no aparecimento da fala – pode regredir até o amadurecimento;
- Redução ou nenhuma fala espontânea – uso de frases simples;
- Repetição imediata ou atrasada de coisas vistas e ouvidas;
- Uso da 3ª pessoa do pronome pessoal para se referir a si mesmo;
- Apatia ou hiperatividade acentuada;
- Indiferença perante as pessoas;
- Rígida ordenação do ambiente- não gosta de mudanças;
- Rituais e rotina;
- Repetição permanente de ações;
- Dificuldades com pensamento simbólico;
- Desmotivação para as atividades;
- Memória fantástica para números, datas, letras de música, etc.

(Asperger)

Um dos grandes desafios para a pedagogia é lidar com os alunos que apresentam transtornos de déficit de atenção e hiperatividade. Há de se ter cuidado com esse diagnóstico, pois é alvo de interpretações equivocadas. Trata-se de desatenção marcante e à falta de envolvimento persistente às tarefas cotidianas. É uma síndrome que além da hiperatividade, pode apresentar um quadro de déficit de atenção, labilidade emocional, dificuldade escolar, falta de persistência nas atividades, indisciplina, auto-depreciação, etc.

### **3.3.5 Altas habilidades**

O aluno com altas habilidades se caracteriza por desempenho notável ou genial observados por longos períodos em qualquer campo do saber ou fazer se comparados a outras crianças da mesma idade e expostas às mesmas situações educativas.

Alguns desses estudantes apresentam essa superioridade em aspectos isolados ou combinados que pode ser na capacidade intelectual geral, aspecto criativo-produtivo, talento para artes, etc.

O conceito de inteligência tem se ampliado ao longo dos anos tomando um sentido dinâmico. Gardner (2005) sustenta que existem “inteligências múltiplas”, sendo um conjunto de habilidades que permitem ao indivíduo solucionar problemas de forma criativa nas mais diferentes situações.

Não existe um consenso entre as causas das altas habilidades, mas as discussões são permeadas por teorias que defendem tanto a herança biológica, quanto a estimulação ambiental, muitas vezes sendo encontrados alunos com essas características em classes populares.

Muitas crianças com altas habilidades se sentem excluídas dentro do grupo de sua faixa etária, apresentando problemas emocionais e antissociais, o que nos leva a crer que, possuir um desempenho brilhante em algumas áreas, não garante ao sujeito maturidade e ajustamento social.

## **4 TRAJETORIA DA INCLUSÃO**

#### **4.1 Caracterização da Escola**

A Escola Municipal Anne Frank fica situada no conjunto Confisco região da Pampulha. Seus alunos são moradores de diversos bairros próximos, tais como: Confisco Estrela D'Alva, Vila Mariana, Tijuca, Nova Pampulha. Importantes instituições se encontram na região, dentre elas: a fundação Zoobotânica, o Centro Cultural da Pampulha, o Curumim Salesiano, a Obra Social São José Operário e a Casa Dom Bosco. Recentemente foi implantado um centro do CRAS (Centros de Referência da Assistência Social) que tem feito parceria com a escola.

A escola funciona em três turnos. O primeiro engloba o 1º ciclo, com dez salas, e 2º ciclo com oito salas. O segundo turno possui quatro salas de 2º ciclo, oito salas de 3º ciclo e duas salas do EJA. Já o noturno funciona com 8 salas do EJA.

A escola fica em uma área limítrofe entre os municípios de Belo Horizonte e Contagem, sendo que a maioria dos nossos alunos mora em Contagem. Muitas são as consequências de se “viver no limite”: o posto de saúde mais próximo não atende os moradores de Contagem, o Conselho Tutelar restringe o seu atendimento a uma área de jurisdição, seguindo um mapa que delimita as ruas de abrangência do município de Belo Horizonte, acontecendo o mesmo com todos os programas de atendimento à criança e ao adolescente.

A escola e a comunidade não conhecem e nem tem acesso aos programas de atendimento da Prefeitura de Contagem, apesar de todos os esforços no sentido de estabelecer uma parceria com esse município. Mas as ações continuam sendo pensadas e firmadas nesse sentido, inclusive com apoio de órgãos gestores da PBH, principalmente da Secretária Adjunta Municipal Regional da Pampulha. Somente o Conselho Tutelar de Contagem mantém interlocução com a escola, porém, tem poucas possibilidades de encaminhamento aos atendimentos necessários aos alunos.

As escolas de ensino médio da região não conseguem absorver a demanda, e é comum os jovens abandonarem os estudos, pois não têm condições de arcar com as despesas de transporte para frequentar as escolas mais distantes. Os que persistem, cruzam, a pé, longa distância, todos os dias, na ida e volta da escola.

Essa realidade difícil, porém, não paralisa os moradores e moradoras que, ao contrário, têm uma história de lutas e conquistas no campo social. O bairro recebeu o nome de Confisco devido a suas terras terem sido confiscadas e doadas a famílias que, na década de 80, se encontravam acampadas em barracas de lona no entorno da Igreja São José. Posteriormente, outras famílias advindas do município de Contagem vieram para mesma região. Conquistaram, então, suas moradias e, através de mobilização coletiva, receberam também a construção de um posto de saúde e da escola.

Daquela época até hoje, os moradores continuam se organizando e conquistando melhorias para o bairro, tais como: asfaltamento das ruas, rede de esgoto, construção do Parque Dr. Cezar Rodrigues Campos, numa área, nomeada pela comunidade de “buracão”, que, antes, era utilizada para o despejo de lixo e onde, hoje, se encontra uma nascente, dentre outros marcos ambientais. Nos muitos espaços de discussão de políticas públicas como a Comissão Local de Saúde, a Comissão Local e Regional de Assistência Social, o Com Força, que fiscaliza as obras do Orçamento Participativo existem representantes da comunidade que discutem e defendem os seus direitos.

A história da escola é marcada, desde a sua fundação, por essa luta da comunidade pela garantia dos direitos básicos de cidadania e de inclusão social. Desde o registro do seu Projeto Político-Pedagógico em 1993, está apontada a direção para a construção de uma escola pública para todos:

“ É preciso considerar, no processo de transformação da escola atual em uma escola popular, saber trazido pelos alunos das classes populares. Para tal, a escola deve se organizar para atender a todos os alunos, vendo-os e aceitando-os com suas possibilidades e limitações .“

Seguindo esse caminho, o Projeto Conviver, em 2002, vem reiterar o princípio da educação básica como um dos principais direitos sociais e a sua garantia como “fator primordial à inclusão cívica e democrática”, assim como vem reconhecer a diversidade e a construção da identidade cultural como elementos constitutivos da formação de seus alunos e de inclusão social.

A constatação pela escola de que seu alunado, em sua maioria, se encontra em condição socioeconômica desfavorável, sendo ainda que alguns alunos apresentam situação de elevada vulnerabilidade social, orienta a maior parte dos projetos desenvolvidos pela escola ao longo de sua história. Essas propostas estarão descritas no decorrer deste trabalho como ações que compreendem outras dimensões da inclusão como, por exemplo, as diferenças no processo ensino-aprendizagem, a construção de novos conhecimentos, a avaliação, etc. Mas, fundamentalmente, tais propostas contêm um olhar da escola para as desigualdades sociais a serem enfrentadas como fator de inclusão das crianças e jovens por ela atendidos.

Neste sentido, desde os primeiros documentos da escola, pode-se constatar que as diferenças no processo ensino-aprendizagem foram motivo de várias iniciativas, traduzidas em projetos e reorganizações de tempo e espaço de alunos e professores.

Porém, há um aspecto que se evidencia na maioria das propostas apresentadas. Elas demonstram que o tratamento às diferenças de aprendizagem tem focado principalmente as dificuldades dos alunos, o que já constitui um passo importante. No entanto, as propostas contemplam, parcialmente, outros aspectos que caracterizam o processo ensino-aprendizagem, como a diversidade de interesses e habilidades dos alunos. Essas ações existem na escola, geralmente, em caráter extracurricular ou extraturno, e estão também relacionadas neste. Coloca-se, portanto, como um desafio, avançar no sentido de pensar, dentro da organização curricular dos turnos de estudo dos alunos, projetos e atividades que evidenciem o potencial de aprendizagem e não que marquem somente suas dificuldades.

O trabalho com as pessoas com deficiência se inicia também, praticamente junto com a inauguração da escola. Em 1992, foi instaurada a “Sala de Recursos da Regional Pampulha” no espaço físico da escola. Esse equipamento tinha como finalidade, conforme descrito no PPP (1992), “garantir a integração do deficiente na Escola Regular dando subsídios educativos adequando às suas limitações e capacidades para o enfrentamento do cotidiano, estimulando o exercício da cidadania que se dá no conjunto da prática social e política de cada um”

É observado que, naquela época, a concepção de atendimento às pessoas com deficiência era a da integração, ou seja, a inserção da pessoa dependia da sua capacidade de adaptação à escola e à sociedade, e o trabalho com os alunos era centrado no fortalecimento dessas capacidades para “enfrentar” o sistema educacional ou as estruturas sociais, cujos mecanismos da exclusão não eram evidenciados.

A sala de recursos atendia aos alunos com deficiência da própria escola e das demais escolas da Regional Pampulha. Esse equipamento funcionou na escola até o ano de 2001, quando se transferiu para outro prédio, em função da localização constituir uma dificuldade de acesso para alunos das outras escolas da Regional Pampulha e do crescente número de alunos com deficiência integrados, existia uma grande demanda de atendimento a alunos que não apresentavam quadros de deficiência, mas dificuldades no processo ensino/aprendizagem.

A concepção que orienta o trabalho com as pessoas com deficiência, atualmente, é a da inclusão, em que o objetivo é o de não deixar ninguém de fora do sistema escolar, cujos ambientes físicos e os procedimentos educativos têm que se adaptar e considerar as necessidades dos alunos.

A EMAFK vem constituindo ações que indicam a construção desse processo de inclusão. Atualmente são 9 alunos que apresentam diferentes quadros de deficiências: mentais, físicas, principalmente paralisia cerebral, múltiplas principalmente deficiências físicas e mentais associadas, síndromes e condutas atípicas.



O prédio já se encontra adaptado, com rampas que dão acesso aos vários espaços da escola e um elevador próprio para as pessoas com deficiência física, para acesso às salas de aula no segundo andar. Essa adaptação do prédio foi realizada pela PBH, a partir de um relatório encaminhado à Gerência de Rede Física da SMED em 2003, onde a escola fez um estudo das alterações necessárias em seu espaço para as diversas atividades pedagógicas, dentre elas, para um melhor atendimento aos seus alunos com deficiência. Em 2004, foi instalado um computador numa sala de aula que contava com a presença de um aluno com um quadro diagnóstico de paralisia cerebral com grandes sequelas motoras.

Em ações de acompanhamentos realizada em 2005 com um grupo de professores de todos os anos dos três ciclos diurnos, foi possível perceber que a acessibilidade, do ponto de vista da quebra de barreiras físicas e da compreensão do direito à escolaridade das pessoas com deficiência, está garantida e que o desafio é o de qualificar o atendimento educacional a esses alunos. Nessa mesma ação, outros alunos que não apresentam quadros de deficiência foram indicados pelos professores para estudo de caso, o que aponta a necessidade de qualificar a ação pedagógica para todos os alunos cuja situação de aprendizagem demanda a construção de novas estratégias, e não só para as pessoas com deficiência.

O reconhecimento de que o alunado além de pertencente a uma classe social desfavorecida, é composto por uma maioria negra, tem suscitado também um marcante trabalho sobre as diferenças étnico-raciais, expresso por uma sequência de projetos, principalmente sobre a consciência negra, realizados, por iniciativas individuais de professores e, nos últimos anos, assumidos pelo coletivo da escola.

Tais projetos apontam para uma estratégia inclusiva, na medida em que problematizam a relação entre a cultura dominante traduzida pela própria cultura escolar e a cultura dos povos negros. Além disso, têm a intenção de trabalhar a construção de novos conhecimentos, como a história e cultura afro-brasileira, e de propor intervenções no

sentido de elevar a autoestima dos alunos, garantir o processo contínuo de aprendizagem e de construção de uma identidade que dialogue com a diversidade cultural.

É preciso destacar também o investimento do corpo docente em ações de formação que contemplem as discussões em torno do trabalho com a diversidade. Além de investimento individual na participação de cursos e seminários promovidos por instâncias externas à escola, há um investimento importante em ações de formação realizadas no espaço da escola com diferentes formatos, como reuniões, seminários e outros.

A Escola Municipal Anne Frank tem se preocupado com a construção de novos conhecimentos e realiza vários movimentos que apontam nessa direção. Na introdução do projeto Político-pedagógico, a escola revela a sua intenção de formar cidadãos. Segundo o documento, “a aprendizagem só pode acontecer quando as necessidades dos alunos, seus talentos e os problemas avaliados se tornem base dos programas de um ensino mais humano”.

Outra referência teórica usada neste processo foram as reflexões dos estudos sobre os gêneros textuais que variam dependendo das condições de produção e uso de textos autênticos, tendo como base a consciência fonológica, a relação entre língua oral e escrita e suas implicações na compreensão do funcionamento do código escrito. Este movimento denota o cuidado de não repetir as práticas que, tradicionalmente, levam ao fracasso da alfabetização e, conseqüentemente, à exclusão dos alunos do sistema escolar.

Os projetos sobre a questão racial, desenvolvidos a partir de 1993, inauguram novas perspectivas de trabalho com seu alunado. O *Projeto de Consciência Negra* oportunizou o aluno a perceber que o povo brasileiro é afro-descendente, trazendo o valor do Zumbi, de suas lutas para a história. Já em 1995/1996 o trabalho realizado sobre as relações étnico-raciais através das produções de textos sobre o racismo,

possibilitou a formação de novas atitudes em relação ao preconceito existente no Brasil. O *Projeto Identidade Cultural, em 1997*, suscitou a preocupação de se ter um novo olhar para o aluno negro. Neste mesmo ano, iniciou-se a sistematização do trabalho com as relações étnico-raciais.

O processo de formação de professores também se inseriu nessa proposta. Nesse período aconteceram várias palestras com acadêmicos e estudiosos dessa temática, ligados ao movimento negro.

O trabalho ligado à questão ambiental tem chamado a atenção de estudiosos, que têm procurado a escola para analisar e investigar a sua proposta, assim como contribuir com suas reflexões sobre as possibilidades e desafios relacionados à prática da educação ambiental.

Nos últimos anos, a escola vem desenvolvendo um amplo movimento de discussão curricular. Foram realizados nos anos de 2003 e 2004, seminários, palestras e reuniões envolvendo professores, comunidade, alunos, SMED, funcionários e convidados abordando temas como: aspectos inerentes ao PPP, diversidade cultural com ênfase na adolescência, possibilidades de organizações curriculares, leitura como eixo estruturador do currículo. Entretanto, a matriz curricular não pode ser estabelecida enquanto não se reconhecer a função social da escola, o conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem e sua realidade social. É neste contexto que a escola está inserida e pauta suas reflexões atuais.

Na apresentação deste histórico, verificou-se que, ao longo da trajetória de dezenove anos da implantação desta escola, o olhar sobre o universo educativo que envolve diferentes sujeitos sempre foi abordado como tema de reflexão e de estudo na relação professor e aluno. Essa escola nasceu de um desejo da comunidade. Nasceu através da organização de movimentos sociais que lutaram e lutam por melhores condições de vida. A escola também cresceu diante desta perspectiva de sonhos.

Nesses dezenove anos várias estratégias de inclusão social foram desenvolvidas na escola na tentativa de mudar a cruel realidade de muitos alunos em situação de risco social. O foco diferenciado sobre as dificuldades de aprendizagem e não sobre as habilidades cognitivas dos alunos foi reconhecido como predominante na construção das propostas dos projetos pedagógico. A Escola Anne Frank tem procurado direcionar seu projeto para atender as demandas de seus alunos e da comunidade, na qual avanços, retrocessos, conflitos estão presentes. Dessa forma é importante que, neste momento, o coletivo se reconheça e valorize de fato o trabalho que realiza.

#### **4.2 Experiências de inclusão na Escola Municipal Anne Frank**

Como dito anteriormente, a Escola Municipal Anne Frank atende alunos portadores de necessidades educacionais especiais desde 1992. Muitas têm sido as dificuldades enfrentadas, sendo a maior delas, a resistência dos profissionais por se acharem despreparados e desinformados diante das diversas situações que vivenciam. Diversas vezes se sentem impotentes por não poder oferecer “de fato” uma educação ao aluno presente em sua sala, fazendo apenas um trabalho de integração social.

A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte tem se empenhado em oferecer condições favoráveis para que a escola possa desenvolver um trabalho mais eficaz a esses alunos. Criou setores específicos como a A.E.E, para acompanhar as escolas e essas crianças, disponibilizou estagiários, fez algumas mudanças arquitetônicas para facilitar o acesso e a locomoção desses estudantes, mas nota-se, ainda, precariedade de infraestrutura.

O AEE (Atendimento Educacional Especializado) é um atendimento oferecido em salas localizadas nas escolas públicas de educação básica, dotadas de mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para os alunos com deficiência visual, auditiva, física, mental, TGD (transtorno globais do

desenvolvimento) e altas habilidades e a condição para o atendimento é que estejam regularmente matriculados e freqüentes na escola comum indicados pelas Equipes de Apoio a Inclusão Escolar, localizadas nas Gerências Regionais de Educação. O atendimento a esses alunos é feito no turno oposto ao da escola. A quantidade de dias do atendimento é definida após avaliação pelo professor do AEE.

O AEE é feito por professores que recebem formação específica para a realização desse trabalho. Esses professores identificam, elaboram, produzem e organizam serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas de cada aluno, de forma a construir um plano de ação para minimizar ou eliminar as dificuldades encontradas, com o objetivo de proporcionar melhor acesso ao conhecimento e à participação na escola.

Na Regional Pampulha, para as duas escolas e três UMEIS, existem duas salas de AEE em funcionamento e 3ª está sendo implantada. Este número varia de acordo com a quantidade de escolas por regional.

FOTO 1 – AEE em comunicação aumentativa e alternativa - CAA



FOTO 2 – Materiais Didáticos



FOTO 3 – Aranha Mola –Recurso utilizado por alunos com dificuldades motoras na escrita



FOTO 4 – TECLADO INTELLIKEYS COM PRANCHAS



FOTO 5 – TECLADO COM COLMEIA



FOTO 6 – MOUSE COM ENTRADA PARA ACIONADOR E ACIONADOR DE PRESSÃO



- As fotos mostradas acima foram tiradas em salas de recursos multifuncionais em diversas regiões brasileiras.

#### **4.2.1 Inclusão na Escola Municipal Anne Frank em 2010**

No ano de 2010, a Escola Municipal Anne Frank, apresenta um quadro com nove alunos portadores de necessidades educacionais especiais, legitimados por laudos médicos.

A esses estudantes são disponibilizados estagiários.

Obviamente, percebem-se muitos outros casos de necessidades educacionais especiais, mas, por não apresentarem laudo, não tem direito “legal” de serem tratados como tal.

Estão assim matriculados: quatro estudam no 1º turno e cinco no 2º turno.

No 1º turno um deles cursa a 2ª etapa do 1º ciclo. É portador de deficiência mental e neurológica grave. Possui boa locomoção motora, não emite nenhuma palavra, apenas sons e gritos. Demonstra grande dificuldade em cumprir regras, entra em todas as salas, derruba carteiras, pega objetos dos colegas, entra na sala dos professores, abre a geladeira. A estagiária que o acompanha consegue apenas detê-lo fisicamente. Raramente se interessa, por mais tempo, em alguma atividade de lazer, brincadeiras ou jogos.

Os outros três alunos se encontram na 1ª etapa do 2º ciclo. Dois portadores de paralisia cerebral com 10 anos e, outro portador de síndrome de West com 11 anos. Esses três alunos são objetos de estudo desse artigo, e foram observados mais detalhadamente durante todo o período letivo de 2010.

No turno da tarde, estão frequentando a escola regular cinco alunos, com idade entre 13 e 16 anos. O aluno de 13 anos apresenta um grave quadro de esquizofrenia que no momento não está conseguindo ser controlada com a medicação atual. Está na 5ª série, apesar de conhecer as letras, ainda não lê, está nesta instituição desde os sete anos, e pelos relatórios apresentados anualmente pelos professores, observa-se uma mudança gradual de comportamento que no início se manifestava por um alheamento e desinteresse até chegar hoje, em alto grau de agressividade com colegas e estagiários. Devido a isso, a escola enfrentou sérios problemas com os pais dos demais colegas de classe, que eram agredidos fisicamente e verbalmente. Sua presença desencadeia um estado geral de pânico entre os companheiros, por se sentirem inseguros com a sua presença. Inesperadamente joga tesoura, carteiras, agarra os cabelos, enforca, morde,



mostra órgãos genitais. Por ter acompanhamento em outra instituição (CERSAN) frequenta apenas três vezes na semana.

No decorrer do estudo o aluno deixou de freqüentar a escola a partir de setembro, por sugestão da instituição que o atende, pois sua agressividade chegou a níveis insuportáveis para uma convivência escolar. Segundo a mãe, por ela, ele não frequentaria a escola regular, pois ela mesma admite o risco que os outros colegas correm. Em casa, ele chega por trás, lhe dá soco nas costas, quebra vidro e porta, se masturba na frente de todos. Até o momento da finalização desse estudo, ele ainda não havia retornado à escola.

Um dos alunos de 15 anos está na 6ª série ou 1ª etapa do 3º ciclo e , apesar de ter comprometimento motor, possui boa percepção cognitiva e linguagem oral adequada. Esse estudante está na escola desde os sete anos, e quando ingressou, por razão administrativa da Prefeitura de Belo Horizonte, conseguiu-se um computador exclusivo para ele em sala de aula.

Esse aluno conseguiu ser alfabetizado, embora tenha dificuldade em interpretar textos longos. Por razões de outros tratamentos (fisioterápico) não frequenta todos os dias da semana. Até o 1º semestre freqüentava duas vezes por semana o projeto Esporte Aplicado à Reabilitação de Deficiência Física (CEPODE) – UFMG, mas esse projeto acabou. No momento só frequenta o AEE uma vez por semana.

Este educando, a partir do 2º ciclo, não possui um computador de uso exclusivo e devido às dificuldades motoras, possui ortografia lenta, não conseguindo acompanhar a turma. Segundo a coordenadora da equipe de apoio à inclusão, novo computador está sendo providenciado.

Ainda no turno da tarde, há dois alunos de 16 e 15, ambos na 7ª série ( 2ª etapa do 3º ciclo). Nenhum apresenta distúrbio motor, mas sim, problemas mentais em níveis

diferenciados. Um deles apresenta pequena dificuldade na fala, apesar de conseguir se fazer entender. Esse adolescente não é alfabetizado.

O outro sujeito possui bom relacionamento com todos e, é alfabetizado. No 2º semestre, com mudança de estagiário, vem demonstrando um desenvolvimento cognitivo satisfatório, sendo uma de suas últimas aquisições, aprender a olhar a hora.

O adolescente de 16 anos que está na 8ª série não é alfabetizado nem conhece todas as letras. Faz uso de remédio controlado e apresenta, em alguns momentos, quadro de agressividade. Segundo seu estagiário, ele não tem conhecimento de qual é sua deficiência. Segundo relatório da secretaria possui diagnóstico de paralisia cerebral, hemiplegia à direita, secundária a encefalopatia hipóxico isquêmica, apresentando déficit cognitivo.

No 1º semestre, todos os alunos de inclusão escolar frequentavam pouco o espaço de sala de aula. Ficavam andando pelas áreas livres, sem atividade específica, e os estagiários apenas faziam um acompanhamento corporal. Mas a acompanhante de inclusão da SMED tem sido inflexível, quanto ao maior tempo de permanência desses alunos dentro de sala e, segundo os próprios estagiários, tem ajudado de alguma maneira no desenvolvimento deles.

#### **4.2.2 Dos estagiários**

São nove estagiários com a faixa etária entre 17 e 21 anos, com exceção de uma que é de 46 anos. Apenas três estão cursando o nível superior, todos em pedagogia. Os outros estão no ensino médio.

Segundo eles, a inscrição é feita pelo site da Prefeitura de Belo Horizonte. Não existe um critério de seleção. A grande maioria veio para escola sem saber o tipo de aluno

que iria acompanhar. Somente dois desses nove tinham conhecimento que seu aluno seria de inclusão. Também, poucas informações lhes foram passadas, a respeito do diagnóstico do estudante e sobre detalhes de suas deficiências, alguns estagiários fizeram por conta própria pesquisa na Internet, para obterem conhecimento maior a respeito do quadro do estudante que acompanha.

Dentro da escola não existem encontros formais com coordenadores, para orientações, a respeito de atividades específicas. Acontecem encontros informais de acordo com a necessidade emergente.

A equipe de apoio à inclusão também não tem encontros programados com esses estagiários. Vez por outra, passa atividades e sugestões a eles. Segundo a coordenadora da equipe, estes encontros acontecem de acordo com a demanda do professor ou da própria escola, embora procure manter uma agenda mensal ou quinzenal. Na medida da necessidade, orienta os estagiários ou professores em relação a material e atividades.

Na Regional Pampulha existem dois profissionais para atender as doze escolas e três UMEIS, fator dificultador do trabalho. Além disso, essa equipe orienta e ajuda as professoras do A.E.E, a solicitar e adequar materiais de suporte e acessibilidade aos alunos por elas atendidas.

A dificuldade para encontros de formação com os estagiários é devido a grande rotatividade destes. Nesse ano ainda não foi possível fazer uma reunião com todos. Os encontros foram individuais de acordo com a demanda.

A grande burocracia para os encaminhamentos para a saúde também é outro item que preciso ser reavaliado junto às políticas, sendo urgente criar parceiros que agilizem esse processo.

Por fim, muitas vezes, é a própria família que não colabora, deixando como único atendimento para essas crianças somente a presença na escola regular, não se interessando em opções e atendimento disponibilizados.

Os estagiários, com exceção do que fazem pedagogia, se sentem perdidos, não conhecem nada de alfabetização e buscam muitas vezes atividades diferenciadas com professores alfabetizadores visto que a maioria dos alunos não é alfabetizada.

Uma professora do EJA do 2º turno fez uma pasta com atividades específicas de alfabetização que todos utilizam, porém, são escolhidas sem critérios, nem orientação, partindo da boa vontade de cada estagiário.

### **4.2.3 Dos professores**

Percebe-se uma grande diferença no que diz respeito ao funcionamento do 1º e 2º turnos. A organização do 1º turno, por se tratarem de crianças mais novas, permite que os alunos tenham apenas dois professores diariamente, ficando todos os dias na sala, um por três horas e o outro por uma hora. Isso favorece um maior conhecimento desses alunos, que tentam, dentro do possível, propiciar atividades adequadas e diferenciadas. Porém, o relato que me deram, é que muitas vezes, agem mais por intuição do que por conhecimento. Todos gostariam de passar por uma formação específica, tanto sobre esclarecimentos mais profundos sobre a deficiência, quanto sobre a aprendizagem das novas tecnologias facilitadores.

No 2º turno, porém, com exceção do aluno da 3ª etapa do 2º ciclo, a organização é diferenciada, ficando cada professor responsável por sua disciplina, o que no total somam sete matérias diferentes. Isso dificulta uma aproximação maior do educador/educando e normalmente eles não conseguem planejar atividades adaptadas, principalmente por desconhecerem o processo de alfabetização.

Foi preciso uma reunião com a equipe de apoio a inclusão com todos os professores do aluno da 6ª série (1ª etapa do 3º ciclo) portador de paralisia cerebral já alfabetizado para informações sobre a paralisia cerebral, pois TODOS acreditavam que a paralisia afetava diretamente o cognitivo.

#### **4.2.4 Dos coordenadores**

Os coordenadores do 2º turno desconhecem por completo a dificuldade educacional desses adolescentes e em nenhum momento orientam nem professores nem estagiários.

A maior dificuldade, segundo eles, são as questões burocráticas, falta de tempo para encontros mais formalizados, falta de informação e formação. Devido às salas heterogêneas, o professor, por não ser alfabetizador, precisa de um estagiário qualificado, sendo este considerado peça chave.

Para eles, o estar na sala é fator só de interação social, embora isso seja também importante, pois o convívio com o diferente diminui a intolerância.

### **4.3 ALUNOS OBSERVADOS**

#### **4.3.1 Aluno T**

O aluno tem 10 anos e está cursando a 1ª etapa do 2º ciclo. Entrou na escola em 2006, em 2007, 2008 e 2009 foi transferido para outra escola por motivo de mudança da família. Retornou em 2010

É portador de paralisia cerebral, com acentuado comprometimento motor. Não pronuncia nenhuma palavra, apenas sons. Percebe e acompanha tudo à sua volta. Reconhece professores, funcionários, colegas e objetos pessoais.

Em 2006, foi trabalhado com ele as letras do seu nome, com alfabeto móvel, cores e formas. Houve também avanço motor. Este ano percebe-se que não houve nenhum avanço pedagógico significativo nesses 3 anos que ficou fora da escola.

Sua rotina é normal: passa o maior tempo possível dentro de sala. Não tem um horário diferenciado no computador ou em outro espaço físico. A supervisora da SMED pede que essa criança passe o maior tempo possível no ambiente da sala, com os outros colegas. Gosta de colorir, mas possui muita dificuldade motora. Foi pedido à escola um lápis adequado, que durante todo o processo de observação não chegou.

Nas atividades extraclasse fica mais como espectador, pois a estagiária não consegue tirá-lo da cadeira de rodas. Quando seu estagiário era do sexo masculino e ele era menor, ele conseguia participar de algumas brincadeiras na quadra.

Segunda a mãe, ele teve alta da terapia ocupacional, faz hidroginástica uma vez por semana e a fonoaudióloga vai a sua casa uma vez por mês para passar alguns exercícios enquanto o atendimento não sai. É atendido uma vez por semana no A.E.E em uma escola da regional com material adequado. Ela percebe a falta de infraestrutura no espaço físico. Apesar de a escola ter elevador, os bancos da cantina não permitem que sua cadeira se aproxime da mesa. Na sala de computação não há mouse adequado, o roller mouse, como tinha nas sessões de Terapia Ocupacional do hospital das clínicas. Segundo ela, “incluir não é só jogar lá dentro”.

De acordo com a mãe, seria ideal um trabalho interdisciplinar com outros profissionais dentro da escola e os estagiários e o próprio pessoal da regional deveriam ter mais informação.

Segundo sua estagiária, a única informação que teve foi um curso de um dia no Hospital Sarah Kubitschek, mas ela tem muita dificuldade, pois não conhece nada de alfabetização. Ela está cursando o 2º ano do ensino médio e não pensa seguir nessa área educacional.

A própria professora encontra dificuldades e pensa que ele tem potencial para aprender mais, se lhe fossem oferecidas melhores condições e informações. Ela lhe passa algumas atividades e jogos diferenciados.

Dentro da sala, normalmente, fica disperso nas atividades diferenciadas que lhes são passadas, pois fica atento aos colegas e movimento ao seu redor.

É uma criança que precisa ingerir alguns alimentos com mamadeira. Também faz uso de fralda descartável.

A estagiária tem encontrado dificuldade em fazê-lo usar a prancha temática, pois ele se nega. Foi inclusive aumentado o tamanho dos desenhos, para ver se ele se interessa mais, mas não tem funcionado.

Algumas vezes não quer ficar na escola e chora quando a mãe vai embora. Outras vezes, ao entrar no prédio sorri e dá tchau para ela.

Na verdade, o aluno ainda não se encontra no processo regular de aquisição da linguagem escrita e o trabalho que tem sido feito é apenas para preparação, cujo acesso à alfabetização ainda está distante.

### 4.3.2 Aluno D

O aluno está cursando a 1ª etapa do 2º ciclo, chegou na escola em março. É portador de paralisia cerebral, com comprometimento motor mais acentuado nos membros inferiores. Faz uso de cadeira de rodas. Embora não pronuncie nenhuma palavra com clareza, consegue se fazer entender, principalmente através de mímica.

D é um aluno que demonstra muita vontade de aprender. Fica na sala com a estagiária que o acompanha participando da aula o tempo todo, da maneira como dá conta. Demonstra perfeito entendimento da realidade e interage muito bem com os colegas. Segue a rotina da turma inclusive no uso dos espaços extraclasse, como biblioteca, quadra e telecentro.

A família é muito ausente e a mãe nunca esteve na escola para conversar, portanto nem professores nem estagiária têm dados sobre sua trajetória.

Foi indicado pela equipe de apoio a inclusão para atendimento no AEE, mas a mãe o levou apenas uma vez e não quis assinar o termo de compromisso, não retornando.

Em sala, o aluno faz uso de lápis jumbo e caderno de pauta mais larga. Consegue escrever o nome e reconhece apenas algumas letras.

Sobe e desce da cadeira de rodas sozinho. Desce e sobe os degraus de um andar para o outro se arrastando, como se engatinhasse, com muita agilidade. Usa o mesmo procedimento para circular pelos outros espaços da escola, inclusive o banheiro; o que causa preocupação devido à falta de higiene que isso implica, mas ele quer manter a sua autonomia. No recreio e nas aulas de Ed. Física também se locomove dessa maneira. Consegue também firmar no bebedouro e ficar quase em pé.



Não gosta muito de jogos, mas adora computador, o que talvez fosse um recurso valioso para seu processo de aprendizagem.

Nota-se claramente que D. só precisa de recursos materiais apropriados para ter acesso à aquisição da escrita e da leitura, mesmo em um ritmo mais lento e individual.

O fato de o aluno ter entrado na escola regular muito depois fez com que seus pares estivessem em um adiantado processo de alfabetização e letramento dificultando seu acompanhamento, pois D. gosta de participar das atividades dos colegas e não de atividades diferenciadas, se recusando normalmente a essas propostas.

Participa do PIP (Projeto de Intervenção Pedagógica), no momento em que é retirado da sala ficando com pares que se encontram no mesmo nível de aprendizagem. Começou a frequentar esse projeto recentemente.

#### **4.3.3 Aluno W.**

O aluno tem 11 anos e está cursando a 1ª etapa do 2º ciclo. É portador da Síndrome de West. Possui dificuldade motora, principalmente nos membros superiores. Apesar disso consegue se locomover sozinho. Não pronuncia nenhuma palavra, apenas emite gritos.

Mora com a avó, pois a mãe o abandonou nos primeiros dias. Com 40 dias de vida, começou a ter pequenos tremores e através de tomografia foi detectada a síndrome.

Até chegar à idade escolar freqüentava a APAE (Associação Pais e Amigos Excepcionais). Está na escola há três anos. Seu desenvolvimento tem sido lento, mas observa-se progresso.

Na escola é acompanhado todo o tempo por estagiária que o ajuda em atividades diferenciadas dentro de sala. São oferecidos jogos e material concreto. Segue a rotina e os horários da turma, para o uso da quadra, computador e biblioteca.

Aprendeu como usar o lápis, a tesoura, embora tenha muita dificuldade em manuseá-los. Reconhece as vogais, os numerais até 5, as cores básicas e as letras de seu nome. Um dificultador é que possui perda de memória e muitas coisas que aprende em um dia, no outro são esquecidas. Apesar desse ritmo, a escola regular tem sido importante, pois tem desenvolvido a interação com as outras crianças e é bastante aceito pelos colegas.

Gosta muito da aula de educação física. Adora bater corda, apesar de não conseguir pular. Atualmente a estagiária está tentando ensiná-lo a usar a prancha temática para facilitar a comunicação.

Não tem autonomia para usar o banheiro sozinho, o que também tem sido exaustivamente trabalhado. Já dá conta de urinar sozinho, mas não consegue tirar e colocar a bermuda.

Percebe-se nas ultimas semanas a diminuição de seus gritos, mostrando-se mais calmo. Paralelo à escola regular, faz fonoaudióloga e terapia ocupacional uma vez por semana.

Segundo a avó, sua grande preocupação é que a estagiaria fique apenas como baba. “Meu medo agora é que ele fique dentro da sala como um zero à esquerda”. Percebe-se claramente que a expectativa da família, é que a escola desempenhe o papel esperado da sociedade. O lugar de apropriação do saber acadêmico e não sirva apenas como um meio de integração para essa criança.

Por mais esforço que se tenha feito o aluno W. ainda não esta no processo de aquisição da linguagem escrita, ou melhor, encontra-se no início do processo de alfabetização.

No dia 13/11 a avó de W. foi vítima de bala perdida vindo a falecer. Não se sabe então qual será o destino dele, pois parou de frequentar a escola desde então.

#### **4.3.4 Síntese**

Os três alunos observados encontram dificuldades relacionadas à frequência devido a atividades em centros especializados, a dificuldades climáticas, principalmente os dois cadeirantes, ficando as vezes até uma semana sem frequentar a escola, o que é outro fator que interfere no processo de aprendizagem.

Dos nove alunos de necessidades educacionais especiais da Escola Municipal Anne Frank, apenas dois são alfabetizados.

O aluno da 2ª etapa do 2º ciclo foi alfabetizado em condições especiais, com um computador dentro de sala e só no início do segundo ciclo.

O aluno da 3ª etapa do 2º ciclo, segundo sua estagiária atual e a coordenadora que o acompanhou desde o início, também só foi alfabetizado no 2º ciclo.

A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte está investindo no sentido de assegurar o ensino de qualidade a todos, mas é preciso assegurar materialidade necessária, disponibilizar profissionais preparados para atuar como estagiários ou acompanhantes e, o que mais se observa, romper com a barreira da resistência dos profissionais da educação como um todo.

Resistência gerada pela falta de informação. A maioria não acredita que possa haver alfabetização para alunos com necessidades educacionais especiais, salvo casos de leve deficiência e a sugestão de muitos é a sala especial, ou seja, novamente a exclusão, tornando a escola apenas integradora. É necessário estabelecer objetivos específicos de alfabetização para esses alunos como acontece para os alunos do ensino regular. É importante ter em mente vencer etapas e adquirir as capacidades necessárias para a aquisição da leitura e escrita.

Na opinião de muitos, a verdadeira exclusão é colocar o aluno com necessidades educacionais especiais em sala de ensino regular, pois, ao perceber que não consegue realizar as mesmas atividades se sentiria inferiorizado, sem pensar no contraponto, nas trocas valiosas de aprendizagem, em todos os âmbitos, para os dois lados.

É preciso investir pesado em formação. Só através do saber que os preconceitos se desfazem e isso é processual, como tudo que se constrói na história.

## **5 METODOLOGIA**

Os dados mencionados no presente artigo só foram possíveis através de observação direta, com três alunos portadores de necessidades educacionais especiais, estudantes do 1º turno.

Aluno T, 1º ano do 2º ciclo – Portador de paralisia cerebral – 10 anos;

Aluno D, 1º ano do 2º ciclo – Portador de paralisia cerebral – 10 anos;

Aluno W, 1º ano do 2º ciclo – Portador de síndrome de West – 11 anos;

Esses alunos foram acompanhados, por uma hora diariamente, no período de nove meses, nos diversos espaços escolares e em atividades diferenciadas intra e extra classe. Paralelo a isso, foram feitas entrevistas semiestruturadas com professores, estagiários, coordenadores e familiares que os acompanham.

No 2º turno, não houve possibilidade de acompanhar sistematicamente nenhum aluno de inclusão, mas foi possível entrevistas semiestruturadas com estagiários, professores e coordenadores. Houve também a oportunidade de observá-los no dia a dia, em espaços extraclasse, atividades festivas, torneios, aulas de educação física e recreio.

Os dados da secretaria da escola, que tem arquivados os relatórios anuais de cada aluno, podendo perceber a evolução ou não do estudante, principalmente daqueles que freqüentam o estabelecimento há muitos anos, foram cedidos para análise.

É importante ressaltar que, pela ficha de avaliação anual, usada na Prefeitura de Belo Horizonte, muitas são evasivas e muitos dados não são claros, não permitindo a quem os consultem ter uma visão global do estudante, principalmente os alunos de inclusão, cuja avaliação não pode seguir os critérios estabelecidos para os outros estudantes. Os relatórios objetivos e esclarecedores são feitos exclusivamente dependendo da clareza que o professor tem a respeito da importância de um registro minucioso e detalhista.

Dessa maneira é fundamental que os relatórios que se referem a alunos portadores de necessidades educacionais especiais sejam detalhados e minuciosos, para que as pessoas que tem acesso a ele, tenham noção da situação real do aluno.

Foi feito também entrevistas com professores desses alunos, estagiários, coordenadores, coordenadora da equipe de apoio à inclusão, professores do A.E.E, incluindo visita ao local, familiares e responsáveis por essas crianças.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A necessidade de inclusão das diferenças, em qualquer aspecto em que se manifeste, é uma realidade que não pode mais ser adiada.

A discriminação não tem mais lugar nessa humanidade globalizada, que cada vez mais se conscientiza de valores reais do ser humano. Mas o homem tem arraigado preconceitos oriundos da falta de informação, em séculos de ignorância. Desfazer as convicções que até então, sustentaram as crenças das pessoas é um processo lento que não acontece da noite pro dia.

Em se tratando da inclusão das necessidades educacionais especiais, é claro que existe um longo caminho a percorrer, para que ela de fato aconteça.

O primeiro passo é a informação. É necessário desfazer na fantasia das pessoas o conceito do “incapaz”, independentemente de qual seja sua deficiência. É preciso que todos, principalmente os profissionais que atuam na área da educação, reconheçam que por mais que haja um déficit, aquele sujeito, que também apresenta seus saberes, é capaz de “aprender”, no seu próprio ritmo, que pode ser muito lento, ou apenas um pouco atrás daqueles ditos normais. Mas não importa quanto tempo levará para isso. Às vezes é preciso só um pouco mais de paciência e confiança.

Os profissionais envolvidos devem se inteirar das reais condições do aluno/sujeito que têm diante de si. Devem se informar dos recursos tecnológicos que estão disponíveis para facilitar as práticas no dia a dia da sala de aula e facilitar para aquele aluno o acesso à aprendizagem. Além de se informarem é indispensável oferecer “formação” de qualidade.

As instâncias governamentais precisam “de fato” investir em recursos de ordem financeira. Disponibilizar materiais, reformas arquitetônicas necessárias e profissionais que possam atuar interdisciplinarmente no espaço físico escolar, auxiliando, discutindo, orientando, em um trabalho contínuo.

Os estagiários precisam de qualificação, pois, como foi observado e dito por coordenadores e professores, eles são peças chave no processo facilitador ao acesso da aprendizagem, atuando como mediadores bem formados.

Observa-se que a inclusão verdadeira ainda não acontece. O trabalho que se faz na maioria das vezes, é de integração. Para os envolvidos, se o aluno portador de necessidades educacionais especiais conseguirem interagir bem com os outros, é um sinal de vitória e conquista.

Percebe-se muita resistência dos educadores na capacidade de aprendizagem dos alunos inclusos. A pergunta que se escuta a todo o momento é: A inclusão é pra todos? Eles se vêm diante de casos tão comprometidos que não sabem o que fazer.

Para o não saber, só existe um caminho, que é o de se informar e formar. A proposta de inclusão só se tornará verdadeira quando for capaz de transpor a boa intenção para ações verdadeiras. As leis não se efetivam no papel, mas em ações. É necessário criar condições a todos os envolvidos com portadores de necessidades educacionais especiais de acolher, ter recursos materiais disponibilizados, formação qualificada, para que de fato a possibilidade de alfabetização em todos os seus processos em uma sala de aula regular aconteça.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ana Paula. **A inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Municipal de Ensino Regular de Belo Horizonte: desafios e possibilidades** ( Trabalho de Conclusão de Curso). Belo Horizonte, 2002.

BRASIL. Constituição Federal, 1988. Artigo 208. Inciso III

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **LEX. Coletânea de Legislação e Jurisprudência. Legislação Federal e Marginaria**, São Paulo, v.60, dez.1996.

BRASIL. Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, e dá outras providências. Livro I, art. 4

DECLARAÇÃO de Salamanca. Belo Horizonte: Puc – Minas, [1999] – 18p. Separata do Seminário Internacional “ Sociedade Inclusiva”.

GLAT, Rosana (Org). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**, Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

IBGE. **Censo Demográfico 2000**, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2001 apud < <http://www2.uol.com.br/aprendiz/guiadeempregos/eficientes/noticias/ge100502.htm>> acessado em: 01/12/2010

INSTITUTO Helena Antipoff. **Deficiência Múltipla**. Secretária Municipal Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1999 apud MAGALHÃES, E. **O atendimento à criança com retardo mental**. *Revista Souza Marques*, v.1, nº 6 , Rio de Janeiro, 2000, p.3.



LÁZARO, R, C. G. **Baixa Visão**: Enfoque pedagógico. Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro: IBC, 2005 ( apostila não pública) *apud* GLAT, Rosana (Org). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar, Rio de Janeiro: 7 letras, 2007, p.124.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MAGALHÃES, E. **O atendimento à criança com retardo mental**. *Revista Souza Marques*, v.1, nº 6 , Rio de Janeiro, 2000.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de textos para formação de professores da rede pública de Ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2006.

RATZKA, Adolf D. **A história da sociedade inclusiva na Europa**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 1999, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC MINAS, 1999. P.21-28

SMED. **Cadernos Escola Plural**: Proposta Político-Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte, 1994, 2ª ed. Da 1ª versão.

\_\_\_\_\_. **Cadernos Escola Plural**: O especial na Educação: a Experiência de Belo Horizonte. Belo Horizonte, Nov/2000

\_\_\_\_\_. **Carta de Principio da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Belo Horizonte, 2001.