

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica

Moisés Camilozi

Trabalho Colaborativo: desafio ou solução, eis a questão!

Belo Horizonte
2019

Moisés Camilozi

Trabalho Colaborativo: desafio ou solução, eis a questão!

Trabalho final de conclusão de curso, apresentado ao Curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Básica – área de concentração Educação Inclusiva, pessoas com deficiência, acessibilidade e prática educativa.

Orientadora: Profa. Libéria Rodrigues Neves

Belo Horizonte
2019

C183t

Camilozi, Moisés, 1968-

Trabalho colaborativo [manuscrito] : desafio ou solução, eis a questão! / Moisés Camilozi. - Belo Horizonte, 2019.
45 f., il.

Monografia - (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Libéria Rodrigues Neves

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Educação especial. 4. Professores - formação. 5. Cooperação.

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

CDD- 371.9

Catálogo na Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

Bibliotecário: Moema Brandao da Silva. CRB6 1581 (Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica†.)



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

ATA DE DEFESA DO OCTINGENTÉSIMO QUARTO 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 “Trabalho Colaborativo: desafio ou solução? Eis a questão!”, do(a) aluno(a) **Moisés Camilozi**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Libéria Rodrigues Neves (orientador) e Elayne Cristina Rocha Dias. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho APROVADO, atribuindo-lhe a nota 6,8, 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) Moisés Camilozi
Moisés Camilozi

Registro na UFMG: 2018748739

Libéria Rodrigues Neves
Libéria Rodrigues Neves
Professor(a) Orientador(a)

Elayne Cristina Rocha Dias
Elayne Cristina Rocha Dias
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

“O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e direitos de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza.”

(Boaventura de Souza Santos)

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter me dado forças, resiliência e coragem para estar no LASEB (Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica), durante 1 (um) ano e meio.

Aos meus alunos participantes deste trabalho que me fazem aprender mais a todo o momento, mostrando-me que o caminho não é fácil, mas que é possível trilhá-lo.

À minha esposa e filhas que durante esse tempo de estudo me permitiram a ausência do convívio por mais tempo; e por me incentivarem sempre.

Aos professores da escola que participaram do projeto de estudos que me ensinaram a compartilhar o saber para a realização do trabalho colaborativo.

Às minhas colegas de sala do LASEB que compartilharam comigo muitas experiências e saberes que guardarei com muito carinho.

Aos professores, coordenadores de áreas, funcionários e colegas da secretaria que sempre me acolheram e me ajudaram em tudo que foi preciso.

E à minha orientadora Libéria, que com sua serenidade, paciência e sabedoria, me ajudou a chegar até aqui!

A todos vocês, o meu muito obrigado!!!

RESUMO

O presente estudo trata-se de uma experiência de trabalho colaborativo entre os professores das salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) e os professores das salas comuns na Rede Municipal de Belo Horizonte, realizado em uma escola da Regional Noroeste, tendo como foco os alunos com deficiência intelectual. Neste contexto, são abordados alguns marcos legais da educação inclusiva no Brasil, algumas características da deficiência intelectual, a implantação do serviço do AEE nas escolas municipais e uma experiência pontual de trabalho colaborativo. Foi feito o uso de um jogo lúdico, de modo a analisar como as atividades conjuntas podem contribuir para o processo de acessibilidade pedagógica dos alunos com deficiência, a partir da parceria entre o professor da sala de AEE e professores das salas regulares.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho Colaborativo. Deficiência Intelectual. Atendimento Educacional Especializado. Jogos. Acessibilidade Pedagógica.

ABSTRACT

This study delves into a collaborative work experience between teachers in the Specialized Educational Assistance (SEA) classrooms and those in regular classrooms within the Municipal Network of Belo Horizonte. Conducted in a school in the Northwest region, the study focuses on students with intellectual disabilities. It encompasses key legal frameworks of inclusive education in Brazil, characteristics of intellectual disabilities, the implementation of SEA services in municipal schools, and a specific collaborative work experience. Employing a playful game, the study analyzes how joint activities can contribute to the pedagogical accessibility process for students with disabilities, facilitated through partnerships between SEA and regular classroom teachers.

KEYWORDS: Collaborative Work. Intellectual Disability. Specialized Educational Assistance. Games. Pedagogical Accessibility.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACEPAT – Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE's – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

Art. – Artigo

Cap. – Capítulo

CNE – Conselho Nacional de Educação

DI – Deficiência Intelectual

EF- Ensino Fundamental

LASEB- Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

RME – Rede Municipal de Ensino

TEA – Transtorno de Espectro do Autismo

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

<i>INTRODUÇÃO</i>	7
<i>1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL</i>	9
<i>2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL</i>	12
<i>3. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE</i>	18
<i>4. UMA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO COLABORATIVO</i>	22
4.1 A escola na qual onde o plano de ação foi realizado.....	24
4.2 O perfil dos participantes.....	24
4.3. O jogo em ação.....	26
4.4 O jogo como atividade inclusiva.....	30
4.5 O que dizem os professores.....	31
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	35
<i>REFERÊNCIAS</i>	36
<i>APÊNDICE A:</i>	38
<i>APÊNDICE B:</i>	39
<i>APÊNDICE C:</i>	41

INTRODUÇÃO

Entrei para a rede pública de ensino da Prefeitura de Belo Horizonte em 1992. Fiz concurso para a minha disciplina História, em 1990. No início de 1992, iniciei minha trajetória como professor, em um contexto sócio-político-econômico conturbado, marcado por “*impeachment*” de presidente, inflação alta e tantas outras coisas ainda, tão reais na nossa sociedade!

Nessa época, muitos dos alunos com deficiência, não estavam nas turmas comuns; porém, mesmo as turmas não sendo homogêneas (porque elas nunca foram), eu acreditava estar realizando um bom trabalho. Profissionalmente, eu sempre busquei uma proximidade com os alunos, sempre fui “hospitaleiro” e senti “afeto” por eles. (PARAISO, 2019)

Trabalhei muitos anos (13 anos) na primeira escola em que fui lotado, atuando como professor, coordenador, vice-diretor e diretor. Em todas essas etapas de desenvolvimento profissional, procurei estar integrado com os alunos e os outros segmentos da escola.

Nesta época, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, tinha nas escolas, salas de recursos multifuncionais, para atendimentos especializados, não havia sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE. Os alunos atendidos nessas salas, em sua maioria, não se enquadravam no quadro das deficiências atendidas hoje pelo serviço do AEE (deficiência física, intelectual, TEA e altas Habilidades). Em alunos com dificuldades de aprendizagem. Tínhamos um aluno com “Síndrome de Down” e a nossa maior preocupação consistia em tentar alfabetizá-lo. Naquela época, não pensava em trabalhar com esse público e minha “cegueira inclusiva” era grande, porém, o afeto não a deixava incurável.

Após o período de trabalhos prestados nessa escola, trabalhei em vários órgãos administrativos da rede até o ano de 2017. Após 11 anos, sem lecionar em uma de sala de aula, retornei à escola de origem para lecionar a disciplina de História.

O reencontro com os alunos foi bem diferente e a realidade inclusiva também. Passados algum tempo, o número de alunos com deficiência nessa escola aumentou bastante, havendo, em média, dois ou três estudantes com laudos referentes a transtornos e deficiências em cada sala. Além disso, muitos alunos, sem deficiência, fugiam do padrão de homogeneidade, “transgrediam”, (regras, padrões de aprendizagem) e nos apontavam que o currículo e forma de “ensinar” não se encaixavam com os seus anseios. (PARAÍSO, 2019)

Diante desse desafio, o que fazer? Trabalho Colaborativo: a busca de uma solução, eis a questão!!! Comecei a trabalhar com a dinâmica de jogos, a princípio, sozinho com meus alunos, mas pensando em uma proposta de trabalho colaborativo com os meus colegas.

Eu ainda não tinha amadurecido a ideia de ser professor da sala de AEE, mas já tinha o desejo de “ser mais inclusivo”. Já tinha acumulado experiência suficiente para pensar que aquela forma de ensino e aprendizagem não atingia a todos; e que, de alguma forma, eu deveria incluir todos os alunos nas minhas atividades. Como não tinha embasamento teórico, parti do sentimento de “afeto”, para tentar fazer algo diferente.

Sempre ao iniciar um conteúdo do “livro didático”, imprimia algumas figuras relacionadas à temática e pedia aos “monitores de apoio ao educando” que entregassem aos alunos com deficiência para que as colorissem para mim. Em seguida, quando me devolviam, eu trabalhava o conteúdo, utilizando-me das figuras coloridas. Eu conseguia ficar “feliz” com essa atitude, mas não tinha a menor ideia do que isso representava para os alunos. Após mais de 20 anos de trabalho seguindo o “livro didático”, me especializando pouco e retomando uma função da qual havia ficado afastado por 11 anos, pensar nas especificidades dos meus alunos, tornou-se um grande desafio para mim.

Apesar de ter recebido uma formação marxista e ter estudado o materialismo histórico e dialético, eu não me lembrava de ter visto nada sobre Vygotsky e suas teorias de funções mentais superiores e zona de desenvolvimento proximal ou mesmo, como desenvolver um trabalho colaborativo.

E então, como cheguei até aqui?

A vida é feita de paixões, creio eu. Essas nos provocam e nos fazem viver de forma intensa muitos sentimentos. Nossa História, nossa cultura, nossos valores e, principalmente nossos amores sempre nos levam a mudar. No meu caso, foi a minha primeira filha. Ela sempre teve muito fascínio pelo estudo das deficiências, sobretudo o TEA – Transtorno de Espectro do Autismo, tema que vinha estudando muito, apesar da sua pouca idade na época – 18 anos. Minha filha me inspirou a ter um olhar mais “sensível” para com esse público; o que me levou a querer, a “desejar” trabalhar com os alunos com deficiência e me esforçar para dar o melhor de mim no processo de aprendizagem desses alunos. A partir desse despertar, me submeti ao processo seletivo para trabalhar no Atendimento Educacional Especializado, onde me encontro até o momento.

Recentemente, mudei de escola e de regional, mas não mudei o meu desejo de trabalhar pela inclusão dos alunos e de vislumbrar novas possibilidades curriculares que levem em conta a participação destes sujeitos, que respeitem sua história de vida; que incorporem suas culturas e que instiguem a nós professores – das salas de AEE e das salas comuns – a realizarmos uma atividade de caráter colaborativo, a partir do uso de jogos, em prol de uma escola mais inclusiva.

Considerando o meu percurso profissional e pessoal, desenvolvi o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) do LASEB, apresentando uma proposta de trabalho colaborativo. Esse foi realizado numa escola municipal de Belo Horizonte, tendo como objetivo o desenvolvimento de uma prática pedagógica envolvendo o professor da sala de aula e o professor do AEE.

Esta prática foi desenvolvida no primeiro semestre de 2019, numa escola municipal de Belo Horizonte, buscando-se a inclusão dos alunos com deficiência em atividades coletivas, sua interação com os seus pares, além de estimular suas competências cognitivas. Nesse sentido, as ações realizadas têm como referência a teoria histórico-cultural, cujo principal referencial é Lev S. Vygotsky, tendo em vista o princípio de que os alunos com deficiência aprendem de acordo com os estímulos externos, com base nas suas experiências pessoais, as quais os ajudam na formulação de conceitos propostos no espaço escolar.

No que se refere ao público alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, na escola onde se realizou o trabalho, o foco foi nos sujeitos com deficiência intelectual, por acreditar que podemos ver neles, mais possibilidades de aprendizagem, que as vistas pela família e mesmo por muitos profissionais da escola, que na maioria das vezes, reforçam o diagnóstico e se distanciam do sujeito.

Um trabalho com a família, com os pais, pode permitir o deslocamento de foco da patologia ou do diagnóstico de deficiência intelectual para uma aposta no filho, em suas potencialidades, em seu saber. Sobretudo com o sujeito nessa posição, é preciso que o outro (terapeutas, professores, pais) não se coloque como detentor de todo saber, sem permitir que apareça o singular que caracteriza o sujeito. Na inclusão escolar, trata-se de permitir que o sujeito participe do jogo social com seus pares e consiga se posicionar diante das questões que surgem no cotidiano da escola. Estar atento à escuta de como esse sujeito elabora suas questões, com seu estilo e forma próprios de lidar com o simbólico. (ABRANCHES, 2017. p.49)

O trabalho colaborativo é algo ainda distante e extremamente desafiador, levando-se em conta que os alunos com deficiência estão efetivamente nas salas comuns há mais de duas décadas e, a maioria dos professores que atuam nas escolas públicas não tem nenhuma formação para a Educação Especial e inclusiva. Outro aspecto que dificulta a realização do trabalho colaborativo é a estrutura do ensino, principalmente no 3º ciclo do Ensino Fundamental¹. Quando passa a ser organizado por disciplina, com professores especialistas, que nem sempre estão disponíveis para um planejamento coletivo.

A prática a ser descrita neste trabalho foi desenvolvida em etapas, as quais envolveram a sensibilização dos professores, reuniões para apresentar o serviço do AEE, conversas nos horários de projeto² para a construção da proposta de trabalho colaborativo, execução da atividade e avaliação dos resultados pelos alunos e professores envolvidos.

¹ A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, atende às modalidades de ensino: Educação Infantil; Ensino Fundamental 1 e 2 (do 1º ao 9º ano); Educação de Jovens e Adultos; Ensino Especial e uma escola de Ensino Médio.

² Os professores da RME/PBH têm uma jornada semanal de 22h30. Esse tempo é dividido em 15 h de regência e 5h de planejamento. As outras 2h30 são de intervalo. Essas 5 horas de planejamentos são cumpridas na escola da sua lotação ou extensão de jornada e são chamadas de ACPAT (Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar). E dentro desse tempo do ACPAT que as conversas eram feitas com os professores.

Para subsidiar as ações, buscou-se: abordar brevemente o histórico da Educação Especial e Inclusiva no Brasil; destacar algumas considerações sobre a Deficiência Intelectual; discorrer um pouco sobre o Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino da Prefeitura de Belo Horizonte; e pensar o Jogo como estratégia para o Trabalho Colaborativo.

1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL

No Brasil, as primeiras instituições especializadas na educação das pessoas com deficiência surgem no século XIX. Em 1854, é inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Instituto Benjamim Constant); em 1856, o Instituto dos Surdos-Mudos (INES) tira esse Ines daqui rever ; em 1935, é inaugurada em Belo Horizonte a primeira escola especial da cidade, o Instituto Pestalozzi.

Na década de 1950, intensifica-se a criação de escolas especiais, que se espalham por todos os estados e cidades brasileiras, principalmente, a Sociedade Pestalozzi e as APAE's (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Nessa época, o ensino das crianças com deficiência deveria ocorrer em escolas especiais.

A primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, traz dois artigos dedicados à Educação Especial,

Art.88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação dos excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961, p.16)

O caminho a ser trilhado ainda seria longo, mas os movimentos sociais já começavam a mostrar sua força e a luta pela inclusão dos alunos com deficiência obtinha suas primeiras conquistas.

Mas os avanços foram impulsionados a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que ficou conhecida como “Constituição Cidadã”. Além de afirmar o preceito fundamental de que todos somos iguais perante a Lei, a Constituição avançou no que diz respeito ao direito de todos os estudantes frequentarem as escolas comuns. Na sequência, referente às crianças e adolescentes, este direito é reafirmado, em 1990, pela promulgação Estatuto da Criança e do Adolescente, conhecido como ECA. A partir da Constituição de 1988 e do ECA os direitos das crianças e adolescentes passaram a ser mais respeitados e o processo de inclusão se intensificou.

Um grande marco mundial para a Educação Especial ocorreu em 1994, em Salamanca, na Espanha, quando foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. No mesmo ano de 1994, o governo federal brasileiro publica a Política Nacional de Educação Especial. E em 1996, foi aprovada a Lei 9.394, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Depois, outros decretos regulamentaram o Braille (1999), a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (2002), a acessibilidade (2004) e os NAAH/S (Núcleos de Atenção à Altas Habilidades/ Superdotação) (2005).

Neste mesmo ano, no caderno do MEC, sobre atendimento educacional especializado para deficiência mental.

O atendimento educacional especializado garante a inclusão escolar de alunos com deficiência, na medida em que lhes oferece o aprendizado de conhecimentos, técnicas, utilização de recursos informatizados, enfim tudo que difere dos currículos acadêmicos que ele aprenderá nas salas de aula das escolas comuns. Ele é necessário e mesmo imprescindível, para que sejam ultrapassadas as barreiras que certos conhecimentos, linguagens, recursos representam para que os alunos com deficiência possam aprender nas salas de aulas comuns do ensino regular. Portanto, esse atendimento não é facilitado, mas facilitador, não é adaptado, mas permite ao aluno adaptar-se às exigências do ensino comum, não é substitutivo, mas complementar ao ensino regular. (ABRANCHES & MONTOAN, 2005. p.26)

A partir destas transformações, em Belo Horizonte, principalmente na Rede Municipal de Ensino, a Inclusão de pessoas com deficiência passou a fazer parte da rotina das escolas públicas municipais.

Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, esclarecendo pontos que permaneciam obscuros na Constituição, no ECA e na LDBEN. Uma definição fundamental foi a do público-alvo da Educação Especial: pessoas com deficiência, transtornos do espectro do autismo e com altas habilidades/superdotação. Outro ponto relevante foi a incorporação da obrigatoriedade da oferta do serviço do AEE, implantado pelo MEC a partir de 2009.

O Atendimento Educacional Especializado – AEE consiste em serviço de Educação Especial que tem por objetivo a superação de obstáculos de acessibilidade pedagógica, comunicacional e atitudinal. A Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP – 2008) apresenta a definição a seguir:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

Como a legislação prevê, as atividades realizadas no AEE são diferenciadas e buscam complementar a formação dos alunos com deficiência. Essas atividades, para serem efetivas, devem estar em consonância com o trabalho nas salas comuns e, portanto, torna-se importante o trabalho em colaboração enquanto estratégia para a acessibilidade pedagógica destes alunos.

Na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, o AEE foi e normatizado pela Portaria nº 112/2009 e implantado no ano de 2010.

Consolidando este serviço implantado a partir da Política (BRASIL, 2008), a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência /Estatuto da Pessoa com Deficiência), no capítulo IV sobre o Direito à Educação, no inciso III, do Artigo 28, define:

Art 28 Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Desse modo, à luz da legislação vigente, as estratégias curriculares que serão trabalhadas com os alunos com deficiência nas escolas comuns devem fazer parte do Projeto Político Pedagógico; o que sugere uma prática coletiva entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dos professores do ensino comum.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

No que se refere ao público alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o presente trabalho tem como foco os sujeitos com deficiência intelectual, por considerar que o apoio ao docente da sala comum, neste caso diga respeito à participação de um professor especializado no AEE; diferentemente das pessoas com deficiências físicas/locomotoras e sensoriais, as quais demandam materiais específicos, intérprete de Libras e Auxiliares de apoio à inclusão, e nem sempre demandam um professor de AEE, o qual poderia trabalhar em colaboração com o docente da sala comum. Desse modo, a seguir, serão apresentadas algumas considerações sobre este campo.

Desde o início da civilização ocidental, a história da deficiência passou por várias fases: momentos de misticismo, abandono, extermínio, caridade, segregação, exclusão, integração e inclusão. As pessoas com deficiência intelectual, assim como as com outras deficiências, ficaram à margem da sociedade durante séculos, e a nomenclatura para denomina-la sofreu várias modificações ao longo da história: “idiota”, “débil mental”, “retardado mental”, “excepcional”, “incapaz mentalmente” e ‘deficiência mental’. O modelo seguido era o modelo médico e a patologia vinha acima do sujeito, para explicar o funcionamento do cérebro. Utilizava-se os testes de inteligência Quociente Intelectual (QI) para diagnosticar os deficientes intelectuais, divididos em: leve Quociente Intelectual (QI) entre 68 e 52, moderada entre 51-36, severa entre 35-20 e profunda abaixo de 20 (Fontes et al., 2009)

No século XIX, houve um avanço no atendimento das pessoas com deficiência intelectual, principalmente no campo da psicologia e da pedagogia, que passaram a enxergar potencialidades nestes sujeitos, fazendo algumas intervenções, mas sempre baseadas no modelo médico e em concepções inatistas, com enfoque nas características biológicas, nas quais prevaleceu a determinação do ambiente sobre o desenvolvimento do indivíduo e o seu isolamento em instituições para um tratamento mais adequado. (Aranha, 1995)

Essas concepções e modelos prevaleceram até meados do século XX. Somente na década de 60 surgem propostas de inclusão escolar destes sujeitos, passando o atendimento educacional para ser realizado nas classes especiais. Era o início da fase de integração, onde o modelo médico ainda era predominante e o objetivo principal

era preparar estes alunos para, mais tarde, algumas décadas depois, serem incluídos nas classes comuns. Somente na década de 80 intensifica-se o movimento para romper com o paradigma da segregação dos alunos com deficiência nas classes especiais ou nas classes comuns, mas sem adequações às suas necessidades educacionais.

Evite ficar anunciando o que vai vir na citação. Apenas não precisa colocar o proclama. Só fale e depois coloca a citação...Reveja isso em todo os que citou.

No Brasil, um importante passo para romper esse paradigma de segregação deu-se com a Constituição de 1988, que no Título VIII Da Ordem Social, no Capítulo III Da Educação, Da Cultura e do Desporto, nos Artigos 205, 206 e 208 proclama:

Art. 205. "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (Art. 205)

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988)

Outros avanços legislativos vieram a partir de Conferências Internacionais, como a já aqui citada, realizada em Salamanca, em 1994, e a de Guatemala, 1999. A Declaração de Salamanca apresenta uma estrutura de ação em Educação Especial orientada pelo princípio de que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras; incluindo nesse paradigma as crianças com deficiências, altas habilidades/superdotação, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem

remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desfavorecidos ou marginalizados³.

Segundo o Decreto Nº 5.296 de dezembro de 2004, a deficiência intelectual é conceituada como:

[...] funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestações antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho. (Brasil, 2004)

Essa conceituação do Decreto nº 5.296 dá uma amplitude de possibilidades para a definição do conceito de deficiência intelectual. Para se chegar a um diagnóstico mais conciso dentro dessa complexidade é necessário o envolvimento de profissionais de várias áreas e ela não pode ser considerada à partir de um único instrumento de avaliação. No caderno da Educação Inclusiva sobre o Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental (MEC/SEESP, 2006), observa-se:

“Em suma, a deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação para todas as áreas do conhecimento”.

Os alunos com deficiência intelectual quebram o paradigma da escola de produtora de conhecimento. Eles têm uma maneira de aprender peculiar e na maioria das vezes “transgridem” as normas e padrões pré-estabelecidos, porque não são sujeitos omissos, que aceitam sua condição sem mostrarem sua insatisfação por não conseguirem se enquadrar os “padrões” pré-estabelecidos.

O aluno com deficiência mental tem dificuldade de construir conhecimento como os demais e de demonstrar a sua capacidade cognitiva, principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de atuação e uma gestão autoritária e centralizadora. Essas escolas apenas acentuam a deficiência e, em consequência, aumentam a inibição, reforçam os sintomas existentes e agravam as dificuldades do aluno com deficiência mental. (BRASIL, 2005. p. 12).

No cotidiano escolar, os profissionais por falta de conhecimento teórico sobre a deficiência intelectual, ficam “perdidos” e incluem os alunos com dificuldades de aprendizagem como deficientes intelectuais, aumentando o número dos “excluídos”

³ Essa Declaração foi fruto da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha. Essa Conferência, contou com a participação de delegados, representando 88 governos e 25 organizações internacionais. Fonte: Portal do MEC> acesso em 28 de nov. 2019

do sistema, que não se adéquam a um currículo secular, que na maioria das vezes, desconsidera a cultura dos alunos e estabelece padrões elitistas de educação, que perpetuam as desigualdades socioeconômicas e políticas, contribuindo para o domínio das elites.

O caráter elitista, meritocrático, homogeneizador e competitivo dessas escolas oprimem o professor e o reduz a uma situação de isolamento e impotência, principalmente frente aos seus alunos com deficiência mental, pois são aqueles que mais amarram o desenvolvimento do processo escolar, em todos os seus níveis e séries. Diante disso, a saída encontrada pela maioria desses professores é desvencilhar-se desses alunos que não acompanham as turmas, encaminhando-os para qualquer outro lugar que supostamente entenda como ensiná-los.

O número de alunos categorizados como deficientes mentais foi ampliado enormemente, abrangendo todos aqueles que não demonstram bom aproveitamento escolar e com dificuldades de seguir as normas disciplinares da escola. O aparecimento de novas terminologias e outras contribuem para aumentar a confusão entre casos de deficiência mental e aqueles que apenas apresentam problemas na aprendizagem, por motivos que muitas vezes são devidos às próprias práticas escolares. (BRASIL, 2005. p. 12)

Para promover a inclusão com qualidade dos alunos com deficiência intelectual, as propostas de intervenção têm que levar em consideração o sujeito. O que ele já sabe e o que ele precisa aprender para conseguir se situar dentro e fora da escola de forma autônoma e crítica.

Na concepção inclusiva, a adaptação ao conteúdo escolar é realizada pelo próprio aluno e testemunha a sua emancipação intelectual. Essa emancipação é consequência do processo de auto regulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece. (BRASIL, 2005. p.13)

A escola precisa se reinventar. Temos que aceitar novos paradigmas de educação, baseados na heterogeneidade dos sujeitos. Todos têm o mesmo direito de aprender, mas cada um tem sua singularidade que não pode ser ignorada dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Aprender é uma ação humana criativa, individual heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiada. São as diferentes ideias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e que clareiam o entendimento dos alunos e professores – essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre ele. Já ensinar é um ato coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos alunos sem exceção um mesmo conhecimento. (BRASIL, 2005. p.13)

Ainda sobre os processos de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e a colaboração entre os professores das salas de AEE e os professores

das salas comuns, temos na publicação do Ministério da Educação, relativa à educação especial na perspectiva da educação inclusiva (MEC, Coleção "A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar", Fascículo II, 2010, p.9),

ao professor do Atendimento Educacional Especializado cabe a identificação das especificidades educacionais de cada estudante de forma articulada com a sala de aula comum. Por meio de avaliação pedagógica processual esse profissional deverá definir, avaliar e organizar as estratégias pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento educacional do estudante, que se dará junto com os demais na sala de aula. É, portanto, importantíssima a interlocução entre os dois professores: do AEE e da sala de aula comum.

Todas essas legislações, fruto da luta dos deficientes e seus interlocutores, contribuíram para o avanço das políticas inclusivas. Através delas, novas possibilidades de currículos que atendam aos interesses das comunidades, levando-se em consideração a realidade local e a prática de ações mais pautadas em uma inclusão verdadeira, onde somos iguais em direitos, mas diferentes no nosso processo de ensino e aprendizagem, possam emergir dentro das escolas, através das reformulações dos Projetos Políticos Pedagógicos.

À luz dessas legislações, deve-se cada vez mais, lutar para transpor o modelo médico de educação inclusiva que ainda predomina em muitas escolas, e que contribuiu para a aproximação dos termos deficiência e doença mental, levando a reforçar o paradigma da falta, para as pessoas com deficiência, negligenciando o potencial de desenvolvimento inerente a todos os seres humano.

Os alunos com DI não são vistos como estudantes capazes de aprender e se desenvolver como os outros, mas como alunos que “sempre estarão atrasados” em relação aos seus pares e que só conseguem assimilar alguma coisa, através da repetição constante e de atividades pedagógicas que sejam completamente diferentes dos outros alunos da sua sala. Essa perspectiva coloca o laudo acima do sujeito e contribui para a “segregação”, dentro das escolas comuns.

O modelo médico descrito baseia-se em aspectos orgânicos e ambientais, não valorizando a capacidade dos seres humanos de se adaptarem ao meio, utilizando mecanismos internos, estimulados por fatores externos que os levam a aprender a aprender, partindo da cognição, para a meta cognição com a intervenção de um adulto sob um ponto de vista sociológico da deficiência. O modelo social não reforça a

deficiência, mas busca a eliminação de barreiras de acessibilidade, institucional e atitudinais. Ele aponta criticamente para o modo como a sociedade se organiza, desconsiderando a diversidade das pessoas e excluindo pessoas com deficiência de meios sociais e políticos. (AUGUSTIN, 2012.)

3. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE

Em Belo Horizonte, o Atendimento Educacional Especializado foi normatizado pela Portaria SMED N° 112/2009, que “fixa normas para organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado – AEE na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME/BH”. Essa Portaria, no seu primeiro artigo define o público a ser atendido pelo serviço e o seu principal objetivo:

Art. 1º - Fica instituído o Atendimento Educacional Especializado – AEE como serviço educacional a ser ofertado às crianças de 4 e 5 anos atendidas na Educação Infantil e aos alunos em curso do Ensino Fundamental com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades, matriculados na RME/BH e como garantia do acesso ao currículo e à plena participação discente no cotidiano escolar.

Já no segundo artigo, no inciso II, fica estabelecido caráter temporário do serviço: II – em caráter temporário, ou seja, apenas durante o período necessário para que sejam construídas com o aluno alternativas para a superação das barreiras de acesso ao currículo e participação nas atividades escolares.

No quarto artigo, no inciso III, temos as atribuições da equipe de professores do AEE:

III – Equipe de Professores do AEE – a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, orientando-os quanto a apropriação de procedimentos e estratégias alternativas de comunicação e mobilidade que assegurem a construção progressiva de autonomia, conforme detalhado no Anexo I desta Portaria;

No quinto artigo, são definidos os critérios para os profissionais, que irão compor as equipes de professores, do AEE:

Art. 5º - A equipe do Atendimento Educacional Especializado - AEE será composta por servidores da RME/BH.

§ 1º - Poderão atuar no Atendimento Educacional Especializado – AEE, os seguintes servidores:

- I) professor(a);
- II) educador(a) infantil;
- III) pedagogo(a).

E por último, no sexto artigo, define-se a quantidade de escolas que irão iniciar o Atendimento Educacional Especializado, na RME/PBH:

Art. 6º - Fica definido que o Atendimento Educacional Especializado - AEE será ofertado em salas especificamente equipadas para tal serviço, inicialmente localizadas em 17 (dezessete) escolas municipais, distribuídas pelas 9 (nove) regionais administrativas do município.

Desde o início da criação do serviço, a equipe do AEE de RME/PBH adotou uma política de inclusão baseada na teoria histórico-cultural. Os primeiros professores que foram chamados para atender nas salas de AEE passaram por um período inicial de formação de 06 meses e só depois foram para as escolas atender aos alunos com deficiência. Para compreender melhor o processo de implantação do AEE na RME/PBH, segue o depoimento da professora Martha que está no serviço, desde a sua implantação em 2010,

No início do Atendimento Educacional Especializado (AEE) houve uma seleção de professores. Na primeira foram selecionados 35 professores e depois esse número foi ampliado para 40, 40 e poucos professores. O atendimento foi iniciado à partir de encontros na Secretaria Municipal de Educação (SMED), sob a coordenação da Patrícia Cunha. Desde o início, o grupo percebeu que a Patrícia tinha a constituição desse papel do professor do AEE com base nos seus estudos e nos encontros que ela tinha participado no Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a Maria Teresa Guilherme Mantuan. Com esses conhecimentos e formações, a coordenadora Patrícia foi estabelecendo junto ao grupo de professores, o papel do professor de AEE, em Belo Horizonte. Nos encontros entre coordenadora e professores do AEE eram trocadas ideias e era colocado um pouco do fazer no AEE. A formação do grupo foi através de estudos de textos, leis que criaram o serviço e através das discussões com os subsídios teóricos, o grupo foi aprendendo o que era ser um professor do AEE. Em seguida, começaram as formações sobre algumas deficiências, sendo a primeira delas a deficiência física. Nesta, houve a participação da Adriana Leister, Terapeuta Ocupacional que ajudou o grupo a entender sobre os recursos da Tecnologia Assistiva: Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Sobre a questão dos posicionamentos, do posicionamento do mouse, interação de respostas das pessoas com deficiência, levando o grupo a entender todo esse funcionamento e a construir a proposta de intervenção do grupo dentro do AEE, tomando-se o cuidado para não confundir esse papel com o do terapeuta ocupacional, que não era o objetivo da intervenção pedagógica e também com o papel da fonoaudiologia. Foram abordadas também questões relativas aos papéis dos profissionais dentro da CAA e chegando-se a conclusão que a comunicação é do indivíduo e que cada profissional faz a abordagem dentro da sua área de atuação. O atendimento nas escolas começou a ser feito, mais ou menos depois de 6 meses de formação. No início o atendimento era feito para os alunos deficientes físicos e utiliza-se os conhecimentos adquiridos nas formações para trabalhar com a CAA. No entanto, ao iniciar os trabalhos com os alunos, logo se percebeu que havia comorbidades dos alunos com DF, que precisavam ser estudadas e atender dentro dessa perspectiva, alunos que tinham além de DF, deficiência intelectual, visual, auditiva e outras. Daí, surgiu a necessidade de criar os roteiros de cada deficiência e o grupo passou a produzir esses roteiros, para entender melhor os alunos e a proposta do AEE com a assessoria da Patrícia Cunha. Para a construção do roteiro de deficiência física, houve a participação da Adriana Leister. As primeiras salas de AEE contavam com muitos recursos e materialidade. Entre os anos de 2010 e 2011, na gestão do prefeito Márcio Lacerda, tendo como secretária de educação Macaé Evaristo foi solicitada uma lista de recursos de tecnologia, materialidade para as salas e outros. As escolas receberam uma verba e as escolas que tinham as salas de AEE, receberam inclusive computadores e notebooks, que à princípio seriam utilizados pelos alunos em sala de aula.

Da sua implantação até 2019, o serviço do AEE passou por vários momentos políticos e de reestruturação, tanto no aspecto econômico, quanto de formação dos profissionais. Vale ressaltar que o exercício da função de professores do AEE da RME/PBH é exclusivo para professores, funcionários públicos da educação concursados. O princípio básico não é a formação específica na área de Educação Inclusiva, mas o desejo e a disponibilidade para atender ao público dos alunos com deficiência da rede. A formação se dá em serviço, todas às quintas-feiras, na Secretária Municipal de Educação, e uma vez por mês, nas 9 (nove) regionais⁴. Nelas, os professores estudam sobre as deficiências, fazem estudos de caso e recebem formadores para assimilarem mais sobre a Educação Inclusiva e são incentivados a estudar em cursos acadêmicos sobre a temática.

Atualmente, o serviço de AEE é ofertado em 67 escolas da RME/PBH, com 91 professores, (três em processo de aposentadoria) atendendo 1706 estudantes com deficiência na cidade, no mês de outubro de 2019. O atendimento varia de acordo com a necessidade e a disponibilidade da família e as vagas das salas. Ele pode ser individual, em dupla ou pequenos grupos, seguindo os critérios estabelecidos na legislação vigente para definir o público: deficiência física ou intelectual, TEA ou altas habilidades.

Quadro 1: Organização do trabalho no AEE

Números de atendimentos	Periodicidade e Duração	Idade	Etapas	Adesão
1 ou mais atendimentos	Semanal, com duração de 01(uma) hora	De 04 (quatro) anos em diante	Da Educação Infantil a EJA do EF	De acordo com o interesse da família

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) da RME/PBH é direcionado para o Ensino Fundamental (EF) em todos os seus níveis e etapas.

Nas salas de AEE, a metodologia de trabalho utiliza-se de recursos de tecnologia assistiva, jogos e materiais confeccionados pelos próprios professores das salas para desenvolver as funções mentais superiores, traça-se um plano de trabalho individual construído a partir das informações coletadas com as famílias, a gestão das escolas,

⁴ A Prefeitura de Belo Horizonte está dividida em 9 regionais, sendo elas (Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Venda Nova e Pampulha). Todas elas têm uma Diretoria da Educação, uma equipe de educação regional e acompanham todas as modalidades de ensino ofertadas.

os professores e outros profissionais envolvidos na comunidade escolar que têm contato direto com os estudantes. Esse plano é avaliado semestralmente, ou de acordo com as necessidades levantadas. Defini-se os objetivos do atendimento, a metodologia de trabalho, os recursos a serem utilizados na sala de AEE, a materialidade necessária para a acessibilidade pedagógica dos alunos, dentre outros itens.

Os professores das salas de AEE têm um dia na semana para fazerem suas agendas externas, indo até as escolas para acompanhar o desenvolvimento dos alunos e conversar com a gestão pedagógica e os professores a respeito do processo de acessibilidade do aluno atendido pelo AEE.

O trabalho nas salas de AEE é gratificante, desafiador e exige muita disponibilidade e articulação dos professores de AEE com as escolas para que a inclusão dos alunos com deficiência e a acessibilidade deles ao currículo seja feita com qualidade e de maneira colaborativa.

4. UMA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO COLABORATIVO

Uma das formas de promover a inclusão dos alunos com deficiência nas turmas regulares é realizar o trabalho de modo colaborativo entre o professor regente e o professor do AEE. Como coloca (MENDES, 2006, p.29),

A literatura científica de países mais experientes em práticas de inclusão escolar tem demonstrado que o trabalho colaborativo é uma boa proposta para solucionar os inúmeros problemas oriundos da inclusão escolar, problemas como resolver o processo de ensino aprendizagem de alunos com Necessidade Educacionais Especiais e como promover o desenvolvimento profissional dos educadores. Assim, essa prática colaborativa surge como uma alternativa aos modelos da sala de recursos, de classes especiais e de escolas especiais.

Partindo desse modelo desenvolvi um plano de ação objetivando a construção de uma atividade capaz de provocar um trabalho colaborativo. A atividade foi realizada numa escola da rede municipal de Belo Horizonte, por meio do trabalho com professores do sexto ano, entre fevereiro de 2019 a agosto de 2019.

Para iniciar a proposta, convidei os professores dos 6^{os} (sextos) anos para conhecerem a sala do AEE. Conversamos um pouco sobre o meu trabalho enquanto professor da sala e de que forma atendia as crianças e adolescentes, objetivando a acessibilidade pedagógica dos meus alunos e falei sobre a importância da parceria entre nós professores das salas de AEE e eles os professores regentes das salas comuns.

Mostrei a materialidade da sala, as pranchas que são confeccionadas para os alunos, de acordo com a necessidade de cada um e me coloquei à disposição para conversar sobre os alunos e ajudar na adaptação de atividades, caso fosse necessário flexibilizar o currículo.

Essa conversa inicial, foi para quebrar um pouco do paradigma da individualidade, no trabalho com alunos do 3^o ciclo, como afirma Bauwens e Hourcade (1995, p.49),

[...] uma das mudanças mais desafiadoras para os professores é deixar de exercer um papel individual para uma atuação na qual precisam compartilhar metas, decisões, instruções, responsabilidades, avaliação da aprendizagem, resolução de problemas e administração da sala de aula.

Partindo disso, o trabalho teve a seguinte sequência:

Uso de questionário qualitativo⁵ – aplicação de questionários para saber sobre o conhecimento dos professores a respeito da inclusão dos alunos com deficiência e dos instrumentos de monitoramento da aprendizagem (PDI – SEE/MG⁶ e PIA – RME/PBH⁷). Todos os professores se mostraram favoráveis à inclusão de alunos com deficiência; todos apontaram constatar alunos com deficiência na sala de aula; cerca de 90% não têm nenhuma especialização em Educação Inclusiva e cerca de 70% desconhecem os instrumentos de monitoramento PDI e PIA.

Proposta de Jogos – foi proposto aos professores a realização de atividades com jogos em todos os sextos anos, nas disciplinas de Português, Inglês, História, Geografia, Matemática e Ciências. Em todas as turmas, têm alunos com deficiência, que não necessitam de muitas adaptações curriculares e sim de estratégias para acompanhar o conteúdo e realizar as atividades propostas para a turma.

Avaliação – após a realização das atividades, foi feita uma avaliação com os professores dos resultados a partir dos seus pontos de vista.

Gately e Gateley (2001) descrevem, de forma pontual, como ocorre o desenvolvimento da parceria entre professores para atuar no trabalho colaborativo em estágios, com graus diferenciados de interação e de colaboração dos professores:

No estágio inicial, os professores se comunicam superficialmente na tentativa de estabelecer uma relação, assim existe, nesse momento, a necessidade de compreender o desenvolvimento do processo para que não fiquem estagnados nesse primeiro estágio. O segundo estágio é o de comprometimento e, nesse nível da relação, a comunicação dos professores é mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam a confiança necessária para trabalhar na perspectiva da colaboração. No estágio final, ou seja, no estágio propriamente colaborativo, os professores se comunicam e interagem abertamente, trabalham juntos e complementam um ao outro. (p.3)

⁵ (Verificar anexos)

⁶ O Plano de Desenvolvimento individual (PDI) utilizado pela Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Ele é elaborado pelo professor de apoio que acompanha os alunos com deficiência em parceria com os professores das turmas dos estudantes e tem que ser avaliado semestralmente. Nele são avaliados os aspectos cognitivos; metacognitivos; interpessoais/afetivos; comunicacionais e componente curricular, dentro dos eixos temáticos: potencialidades/habilidades; as dificuldades demonstradas e o planejamento da intervenção pedagógica (Fonte: SEE/MG)

⁷ O PIA é o Plano Individual de Atendimento utilizado pela Rede Municipal é elaborado e executado pelo professor da sala de AEE. Nele constam os objetivos; a organização do atendimento, as atividades a serem desenvolvidas, a seleção de materiais a serem produzidos, os tipos de parcerias necessárias para o aprimoramento do atendimento, os profissionais da escola que receberam orientação do (a) professor (a) de AEE, o acompanhamento e a avaliação dos resultados e a reestruturação do plano (Fonte: SMED/RME)

A receptividade ao trabalho foi muito grande. Os professores e alunos gostaram muito do jogo das disciplinas e houve participação efetiva de todos os alunos.

Ao conversarmos sobre os resultados e possíveis desdobramentos da proposta, houve uma aceitação muito grande por todos nós. Num segundo momento, a proposta era dar continuidade ao jogo e ir observando a participação dos alunos, para pensar em novas propostas de participação dos alunos com deficiência, dentro do currículo proposto para a turma.

4.1 A escola na qual onde o plano de ação foi realizado

A atividade foi realizada numa Escola da Rede Municipal de Belo Horizonte e contou com a participação de professores do 6º ano do ensino fundamental.

Quadro 2: Organização da escola

Turnos da Escola	Número de turmas e Estudantes	Ciclo	Número de funcionários	Número de professores
1º turno	13/377 alunos	2º Ciclo	15	22
2º turno	14/350 alunos	1º Ciclo	15	21

Na escola integrada⁸ temos 12 monitores e uma professora coordenadora. Participam oito alunos com deficiência, todos no turno da tarde (alunos do 2º ciclo que estudam no 1º turno). De todos esses profissionais, professores e monitores da escola integrada, nenhum tem nenhum curso de especialização na área da Inclusão.

4.2 O perfil dos participantes

A atividade proposta enquanto plano de ação contou com a participação de professores do 6º ano do ensino fundamental. O grupo era heterogêneo, tanto na questão de gênero, quanto de formação acadêmica. Esses professores trabalham na mesma escola que fica a sala de AEE, o que facilitou o contato e as reuniões para a

⁸ O Programa Escola Integrada está presente na totalidade das escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Durante o tempo que passam no contra turno escolar, os estudantes realizam atividades diversas que contribuem efetivamente no seu desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural (Fonte: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-integrada>). Esse Programa só não está presente nas escolas municipais de Educação Infantil.

elaboração do trabalho coletivo. Os alunos que participaram desse projeto são alunos com deficiência intelectual, com idades entre 11 e 13 anos que são atendidos na sala de AEE e têm aula nas salas comuns, com os professores que também participaram.

Quadro 3 : Perfil dos alunos participantes

Identificação dos estudantes	Idade	Sexo	Especificidade
“A”	12 anos	masculino	Def. Intelectual
“B”	13 anos	masculino	Def. Intelectual

Fonte: elaborada pelo Autor (2019)

Esses dois alunos eram atendidos na sala de AEE. Os dois são ótimos copistas, mas ainda não são alfabetizados, estando no nível silábico. Para além da deficiência intelectual, demonstram insatisfação com os estudos e falta de interesse, tanto na sala de AEE, quanto na sala de aula comum. A alternativa de fazer o trabalho tinha como um dos objetivos despertar o interesse deles, desenvolvendo os seus processos de cognição, envolvendo aspectos de percepção, compreensão, memória e autonomia.

Para se adaptar ativamente aos eventos proporcionados e propiciados pelo meio, o organismo humano tem de perceber (input), compreender (integrar), lembrar (planificar) e agir (output) em conformidade. A este todo neurofuncional, na nossa perspectiva, nós designamos por cognição. (FONSECA, 2018.p.63)

Outra preocupação era desenvolver os aspectos de reflexão e reelaboração dos conceitos científicos apreendidos na atividade, ou seja, aprender a aprender, através da metacognição. A escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo de ensino e aprendizagem. Dentro dessa perspectiva, o objetivo principal da atividade é levar os alunos ao processo de desenvolvimento da ZPD (zona de desenvolvimento proximal), através da mediação feita com os colegas, os professores das turmas comuns e o professor do AEE.

A mediatização adulta ou a colaboração compartilhada com os colegas ou pares da criança permite que ela supere e ultrapasse as aprendizagens que ela pode atingir apenas por si própria. O seu potencial cognitivo depende, assim da ZPD, constructo teórico vygostkyano de grande relevância psicossocial. (FONSECA, 2018.P.70)

No processo de interação com seus colegas e com os professores mediadores os alunos com deficiência mostram suas potencialidades, o que já sabem e pelos estímulos dados, refletem sobre o que ainda não sabem, mas querem aprender. Por isso, no jogo conseguem fazer conexões e ampliar sua zona de conhecimento real indo para sua zona de conhecimento potencial. Eles aprendem mais e passam a ter

mais interesse pelas atividades propostas.

No quadro abaixo, temos um pouco do perfil dos professores participantes da proposta e as disciplinas lecionadas por eles. Foram usados codinomes para evitar exposição do grupo.

Quadro 4: Participantes

Participantes	Disciplina do 3º Ciclo	Idade	Sexo	Formação
Beatriz	Ciências	37	Feminino	Doutorado
Alexandra	Geografia	38	Feminino	Graduação
Demétrio	História	35	Masculino	Graduação
Sheila	Inglês	37	Feminino	Pós-Graduação
Antônio	Matemática	36	Masculino	Pós-Graduação
Ronaldo	Matemática	40	Masculino	Pós-Graduação
Neuma	Português	42	Feminino	Pós-Graduação
Estudantes	-	11 a 13	-	

Fonte: elaborada pelo autor. (2019)

Os professores que participaram do projeto têm formação diversificada e tempos de serviço na RME/PBH variados. Na sua maioria, têm entre 05 e 10 anos de efetivo exercício e não têm problemas com os alunos com deficiência. Por falta de conhecimento teórico e das possibilidades de trabalho colaborativo, não fazem muitas adaptações curriculares. São envolvidos com os projetos da escola e, na maioria das aulas, os alunos com deficiência permanecem em sala.

A proposta com os jogos foi aceita por todos os professores, os quais consideraram a atividade interessante devido ao seu caráter inclusivo, uma vez que permite a participação de toda a turma.

4.3. O jogo em ação

O passo seguinte consistiu na elaboração dos jogos pedagógicos que poderiam ser feitos com toda a turma para algumas disciplinas. Coloquei a ideia em prática nas aulas de História e Ciências.

Depois de elaborar o jogo, combinei com os professores a execução do mesmo em sala, fiz algumas observações e destaquei a importância da formação de grupos heterogêneos e inclusivos, que permitissem a participação efetiva dos alunos com

deficiência. A metodologia variou um pouco de disciplina, para disciplina. Seguem dois exemplos:

O jogo na aula de História foi um “Autódromo”. Os alunos foram divididos em grupos de 04 componentes e receberam quatro fichas VV; VF; FF e FV. Na sequência, deveriam ler meia página do livro referente à matéria que estava sendo dada. Após guardarem os livros, o professor apresentava duas frases sobre o material lido e o grupo deveria decidir se as frases eram ambas verdadeiras – VV, uma verdadeira e a outra falsa – VF, as duas falsas – FF ou uma falsa e a outra verdadeira – FV. Depois separavam a ficha correspondente e levantavam a que achavam que estava correta.

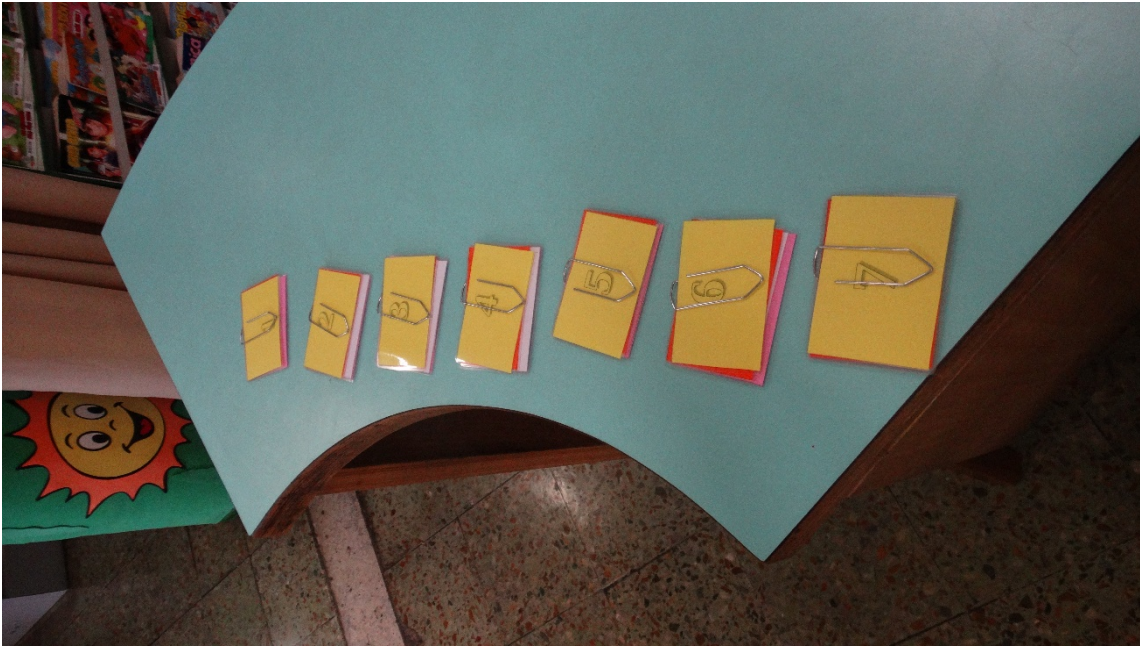
O professor então pedia ao representante do grupo para levantar a ficha e falava quais acertaram ou erraram. Colocava no quadro + (mais) para os que acertavam e – (menos) para os que erravam. Vencia a corrida o grupo que acertasse mais e chegasse em primeiro lugar.

Os objetivos do jogo eram desenvolver a concentração, a memória, o trabalho colaborativo e a inclusão. Os estudantes se divertiram muito, em todas as turmas, e os alunos com deficiência foram incluídos nos grupos.

Com a turma de Ciência, a estratégia foi a mesma, só a materialidade que mudou um pouco. Ao invés de usar frases de V ou F, foram utilizadas opções de letras: A, B, C, D. Os grupos recebiam quatro fichas de cores: vermelho, amarelo, verde e azul e tinham o tempo para fazer a leitura.

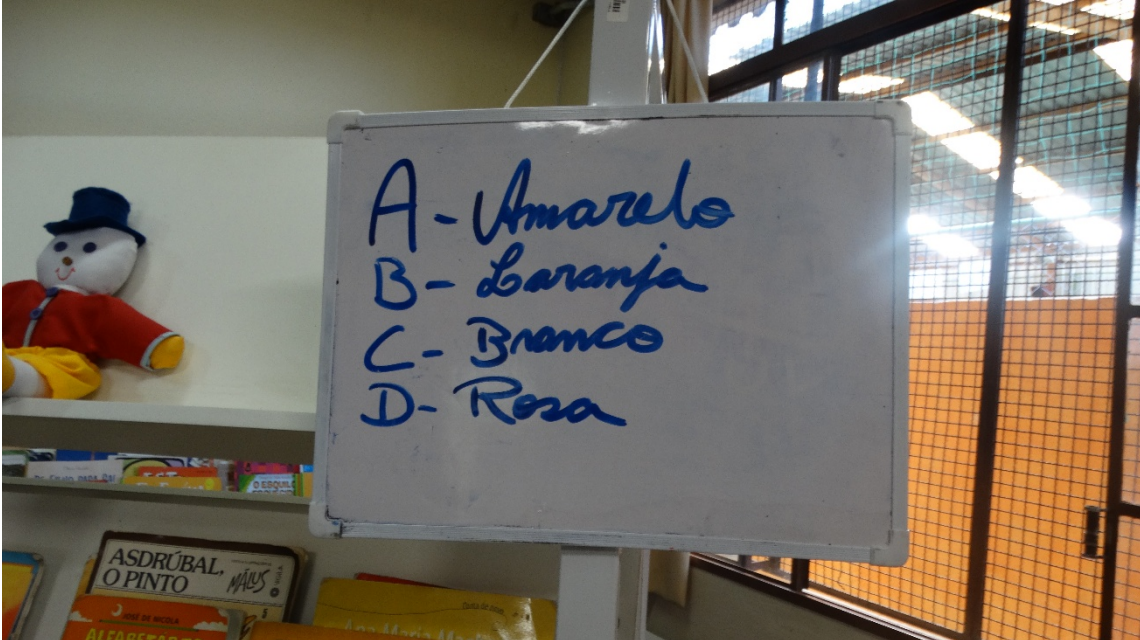
Em seguida, a professora lia uma afirmativa com quatro opções e os representantes dos grupos tinham que apresentar a ficha que indicava a resposta que para eles estaria correta (A- Amarelo; B- Laranja; C- Branco e D- Rosa). Ou seja, o procedimento era o mesmo do jogo do Autódromo, bem como os objetivos.

(FIGURA 1) – As cartas do Jogo



Fonte: arquivo do Autor 2019

FIGURA 2: Orientações



Fonte: arquivo do Autor 2019

Alguns alunos contavam com os profissionais auxiliares de apoio à inclusão. Nestes casos, foi solicitado a estes que estimulassem a participação dos alunos, evitando apontar-lhes as respostas, mas sim motivá-los a plena participação, deixando-os dar sua opinião no grupo.

Foi também solicitado aos demais alunos que houvesse a participação de todos na discussão e decisão da ficha que representava a alternativa do grupo. Os alunos respeitaram estas regras e todos foram envolvidos.

Alguns alunos com deficiência intelectual eram apoiados por colegas que faziam a leitura para eles e, em seguida, davam sua opinião sobre a alternativa correta para os colegas leitores. Como não raro estes alunos apresentam dificuldade de memorização, na maioria das vezes, no jogo, eles não retinham o que era lido; mas, mesmo optando pela alternativa incorreta, embora o grupo não acatasse a opinião, respeitavam a iniciativa do colega com deficiência intelectual.

FIGURA 3: A participação dos alunos no jogo



Fonte: arquivo do Autor ANO (2019)

Em alguns momentos, quando foram feitas perguntas diretas, sem alternativas, por parte do professor, já que a matéria tinha sido estudada anteriormente, alguns alunos com deficiência ficavam inibidos em dar sua resposta, talvez com medo de errar. Mas, cabe destacar o mesmo ocorreu com outros alunos sem deficiência.

4.4 O jogo como atividade inclusiva

Para Vygotsky (1984), o indivíduo é constituído socialmente: todas as suas funções psicológicas têm origem social. Suas interações com o meio são construídas a partir de sua inserção em um universo histórico-cultural. A família, escola, comunidade e seus elementos constituintes - pais, irmãos, professores, colegas, amigos - fazem parte desse universo histórico-cultural e servem de elo intermediário entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Portanto, torna-se importante a interação entre os estudantes com ou sem deficiência de modo que uns possam impulsionar o aprendizado do outro por meio da troca simbólica, bem como por meio da atuação do ponto de “quase pronto” para a aprendizagem. A isso Vygotsky chamou Zona de Desenvolvimento Proximal.

A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário. (VYGOTSKY, 1984, p.97).

A proposta do jogo teve como objetivo principal levar os alunos com deficiência intelectual a potencializarem os seus conhecimentos, através da interação com os outros alunos. Diante disso, podemos pensar a atividade do jogo a partir desse conceito de Vygotsky, uma vez que, individualmente, na sala de AEE, verificam-se as habilidades já conquistadas, enquanto em atividade coletiva, pode-se perceber melhor as habilidades em ponto de “quase”.

A interação com seus pares, no jogo das disciplinas, possibilitou aos alunos com deficiência intelectual a confrontação de pontos de vista diferente em relação à alternativa correta e isto levou à reflexão e internalização de novos significados, que contribuem para o processo de apropriação de novos conhecimentos.

Na atividade do jogo, eu e os professores das turmas comuns pudemos observar como esses alunos processavam as informações e se eles conseguiam participar efetivamente da atividade, buscando identificar quais as potencialidades e as dificuldades dos alunos com deficiência na atividade em grupo (apatia, participação efetiva, autonomia, protagonismo, insegurança) e outros aspectos para dar subsídios

ao nosso trabalho tanto na sala de AEE, quanto na sala comum, para promovermos a acessibilidade deles, à partir das impressões e observações na realização da atividade.

FIGURA 4: O trabalho colaborativo entre o professor do AEE e a professora das turmas comuns



Fonte: arquivo do Autor 2019

Nos jogos das disciplinas, proposto como experiência do trabalho colaborativo, os alunos com deficiência puderam experimentar papéis sociais que se encontravam além das suas possibilidades, a imitação, o autocontrole e a imaginação. Na necessidade de se concentrarem e participarem ativamente do jogo, eles eram mobilizados em suas potencialidades de aprendizagem, aproximando-se da construção dos conceitos escolares, propostos nos currículos.

4.5 O que dizem os professores

Os professores envolvidos participaram ativamente da atividade, elaborando as questões e participando da execução. Após a realização dos jogos em todas as turmas, pedi-lhes que fizessem uma avaliação da atividade, ressaltando-se o objetivo de trabalhar de forma colaborativa para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual. Seguem alguns depoimentos, todos com codinomes para resguardar os sujeitos envolvidos na pesquisa:

Gostei muito da dinâmica do jogo, pois além de auxiliar na memorização do conteúdo promoveu a interação dos alunos. Promove o espírito de competição saudável onde todos querem ganhar, possibilitando a inclusão dos alunos com deficiência.

Professora Alexandra, de Geografia.

A atividade do jogo desenvolvida na turma 2 do sexto ano da escola Luigi Toniolo foi bem interessante porque através dela foi possível fazer com que os educandos pudessem interagir com os alunos portadores de necessidades especiais.

Professora Neuma, de Português.

A atividade desenvolvida na minha turma foi muito interessante e bem elaborada. Através dela os alunos puderam rever os conteúdos trabalhados nas aulas de maneira lúdica e colaborativa. A atividade é inclusiva e possibilita a participação de todos os alunos, inclusive os com deficiência.

Professora Sheila, de Inglês.

O jogo autódromo, que consiste na proposição aos alunos à diferentes afirmativas e em seguida a revelação das respostas corretas e pontuação, favorece a interação em grupo, raciocínio lógico e memorização. Além disso, permite que os alunos pratiquem a leitura e participem de debates entre eles que envolvem não apenas os conteúdos estudados, como também questões da atualidade que contextualizam o estudo da História com o que vivemos nos dias atuais. No âmbito da inclusão, avalio que o jogo permite alinhar a participação de alunos com necessidades especiais com os demais. Nesse contexto, ao possibilitar que com uma mesma metodologia sejam atingidos diferentes grupos, podemos reduzir a distância entre o professor e o aluno que por vezes, surge devido a dinâmica da sala de aula. Portanto avalio como positivo e válido o uso do jogo referido nas atividades inclusivas.

Professor Demétrio, de História.

A socialização dos alunos foi muito positiva, pois percebi o trabalho em equipe de maneira satisfatória. A questão pedagógica foi boa, pois, os alunos separados em grupos heterogêneos, assumiam e delegavam funções as quais cada um podia realizar de acordo com cada capacidade, respeitando a individualidade de cada um. Os alunos adoram disputa. Isto foi positivo também.

Professor Antônio, de Matemática.

A atividade que o Moisés propõe é muito inclusiva, pois ela atende não somente alunos com deficiência, mas proporciona uma interação entre todos os alunos da turma. Além de ser uma atividade inclusiva, ela auxilia para a consolidação de conteúdo, como foi o caso da atividade aplicada. Os alunos puderam consolidar um determinado conteúdo de matemática através de uma brincadeira; foi muito interessante ver o aprendizado através de uma brincadeira. Recomendo essa atividade não apenas para inclusão de alunos com deficiência, mas para todos os alunos.

Professor Ronaldo, de Matemática.

Como integrante da equipe do AEE, já no início do ano letivo, Moisés me propôs que realizássemos atividades conjuntas sob a perspectiva da inclusão. Passado o tempo, sugeri a realização de um jogo, uma espécie de quis, a partir dos conteúdos de Ciências que vinha trabalhando. Tendo acessado o conteúdo de “Domínios Morfoclimáticos” no livro didático utilizado junto à turma, Moisés produziu as questões de múltipla escolha que orientariam o jogo. Com o material pronto, acordamos que a atividade seria realizada na sala de aula em que um dos alunos por ele acompanhados, Luiz, encontrava-se. Em sala, Moisés solicitou que os estudantes se organizassem em pequenos grupos e, em seguida, apresentou as orientações do jogo entre as quais destaco o tempo destinado à discussão coletiva. Após a leitura da pergunta e apresentação de quatro opções de respostas, os alunos deveriam conversar e entrar em acordo quanto àquela que julgavam mais adequadas. É nesta dinâmica que, enquanto professora percebi a participação ativa de Luiz. Embora, claro, apresentasse dificuldades quanto ao conteúdo abordado, o percebi envolvido com as discussões, postura raramente observada em dias comuns em sala de aula. Me chamou ainda atenção o fato de se tratar de uma atividade destinada a toda a turma e não apenas aos estudantes que apresentam algum tipo de deficiência intelectual ou motora. Nesse sentido, compreendo que o jogo nos afasta das estereotípias e, mais do que isto, centraliza a discussão de que a inclusão é um processo que envolve a todos, não apenas as pessoas portadoras de deficiências. Também a avaliação do grupo de estudantes quanto à atividade proposta foi extremamente positiva, tendo eles, inclusive, de maneira reiterada, perguntado sobre novas “rodadas”.

Professora Beatriz, de Ciências.

Como vimos através dos depoimentos, desenvolver o trabalho colaborativo com uma atividade lúdica, um jogo foi muito positivo para a estimulação e desenvolvimento de habilidades para todos os alunos.

Ao brincar e jogar, diversos aspectos são estimulados, desenvolvidos ou aperfeiçoados: a criatividade, a memorização, a cooperação e solidariedade, a concentração, a linguagem, a motivação, a aquisição de conceitos, a motricidade, a capacidade de discriminar, julgar, analisar, tomar decisões e aceitar críticas, a competitividade, a socialização, a confiança em si e em suas possibilidades, o respeito às regras e o controle emocional (MAFRA & KEMPA, 2019.p.7).

Todos concordaram que o lúdico é uma forma prazerosa e criativa de aprendizagem. Que esse tipo de metodologia estimula mais os alunos e como afirmou o professor

Ronaldo ele “auxilia para a consolidação de conteúdo”, além de desenvolver habilidades motoras e sensoriais.

Essas avaliações me levaram à conclusão de que o trabalho colaborativo é uma porta para promover a acessibilidade dos alunos com deficiência intelectual. Os professores das salas de AEE, devem investir mais nesse modelo, porque ele nos aproxima dos professores das salas comuns, ajudando no nosso planejamento do atendimento do aluno na sala de AEE e também aos professores, que passam a contar com mais um apoio na elaboração de propostas de intervenção em grupo, dentro da sala de aula comum. Além disso, ele mostrou que é preciso propiciar formações na escola sobre a educação inclusiva, trabalhar conceitos e promover uma inclusão de fato, onde todos os alunos sejam vistos como pessoas em processo de formação, capazes de aprender, cada um no seu ritmo, no seu tempo. Temos que resignificar a nossa prática pedagógica, temos que aprender a aprender, novas maneiras de desenvolver o ensino e a aprendizagem, respeitando a história e a condição de cada um dos nossos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História da inclusão nas turmas regulares é muito recente, menos de duas décadas, e mudar uma concepção secular não é tarefa fácil. Mas a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas é uma realidade que precisa ser ampliada, dia a dia. Não podemos deixar que propostas de segregação desses alunos no ensino especial passem no Congresso Nacional, porque é através da interação com outras crianças e adolescentes que os alunos com deficiência têm a estimulação e a mediação necessária para ampliarem seu conhecimento e alcançarem a acessibilidade pedagógica.

Voltando para a pergunta título deste TCC, o trabalho colaborativo é um grande desafio, principalmente pela falta de tempo para o planejamento coletivo, pela complexidade da organização do terceiro ciclo (alunos do 6º ao 9º ano) em disciplinas específicas, na RME/PBH, e das variadas concepções de educação dos profissionais envolvidos no trabalho com os alunos.

No entanto, podemos inventar e experimentar alternativas, por mais simples que pareçam, para promover a oportunidade do trabalho conjunto para pensar atividades inclusivas, que visem à acessibilidade pedagógica dos alunos com deficiência. A dificuldade pode nos levar à pesquisa, à busca por novas alternativas e nos fazer questionar e revisar as nossas verdades e conceitos.

O trabalho colaborativo pode ser uma iniciativa simples, mas gratificante, tanto para o professor da sala de AEE, quanto para os professores das salas comuns. Desenvolver a atividade proposta, através da estratégia de jogos, propiciou a mim e aos professores envolvidos no plano de ação uma sintonia que é o primeiro passo para a realização desse modelo de trabalho na escola em questão. A continuidade da ação é que poderá promover, em longo prazo, uma mudança na postura dos professores em relação à inclusão dos alunos com deficiência. Acredito que os passos são curtos e vagarosos, mas com pequenas iniciativas, podemos perceber que sozinhos, isolados nas salas de aula, dificilmente iremos conseguir transpor os desafios cotidianos e nem mesmo alcançar uma escola que seja realmente inclusiva para todos que dela necessitam. Eis a questão!

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.S.F. (1995). Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. Temas em Psicologia 2. Pra quê estes traços antes?

_____. (2001). Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, XI (21)

AUGUSTIN, Ingrid. **Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva**. In: IX ANPEDSUL – Seminário de pesquisa em educação da região sul. 2012.

BATISTA, Cristina A.M.; Mantoan, Maria Teresa E. **Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BAUWENS, M. E; HOURCADE, J. J. Cooperative teaching: rebuilding the schoolhouse for all students. Austin: Tx:Pro-Ed,1995. In.: ASSIS, C.P et al. Ensino Colaborativo: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria colaborativa. Educere et Educare – **Revista de Educação** ISSN: 1981-4712 (eletrônica) — 1809-5208 (impressa) Vol. 6 – Nº 11 – 1º Semestre de 2011> acesso em 12 de jun.2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Ministério DA Educação E Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Ministério da Educação e Cultura**. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.> acesso em 28 de nov.2019

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.296 de dezembro de 2004**

FERREIRA, Inês C. H & BATISTA, Cristina A.M. **O olhar da psicanálise sobre a deficiência intelectual**: de copista a autor de sua própria história. Inc. Soc., Brasília, DF, v.10 n.2, p.47 -54, jan. /Jun. 2017> acesso em 05/11/19

FONTES, R.S.; et al. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GATELY, S.E.: GATELY, F.J. Understanding Coleaching Components. Teaching Exceptional Children, v.33, n.4, p.40-47, mar.-apr. 2001. In.: ASSIS, C.P et al.

_____. Educere et Educare – Revista de Educação ISSN: 1981-4712 (eletrônica) - 1809-5208 (impressa) Vol. 6 – Nº 11 – 1º Semestre de 2011> acesso em 12 de jun.2019

MENDES, E. G. **Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M. S.; MARINS, E. S. C. F. (Org.) *Escola Inclusiva*. São Carlos: EduFSCar, 2002. p. 61-85. In.: ASSIS, C.P et al.

_____. **Colaboração entre ensino regular e especial**: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: _____. MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília, SP: ABPEE, 2006. p. 29-41.

_____. **Inclusão escolar com colaboração**: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: ARAUJO, R. M.; PIRES, J; PIRES, G. N. L. (Orgs.). *Políticas e práticas educacionais inclusivas*. Natal, RN: EDUFRRN, 2009. p.19-51.

PARAÍSO, Marlucy. **Currículo, cultura e diferença**: “Gabriel e eu” ou “o amor é o signo que faz a diferença. Texto para conferência proferida no XI Colóquio sobre Questões Curriculares, VII Colóquio Luso Brasileiro de Currículo e I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares Universidade do Minho – Braga – Portugal. Aprovado para publicação na E&R 2019.

RODRIGUES, S.M. Alfabetização e Deficiência Intelectual: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: FRANCO, M.A.M & GUERRA, L.B (org.) **Práticas Pedagógicas Em Contextos de Inclusão**. Situações de sala de aula. 1 ed. Vol 2. Jundiaí-SP: PACO EDITORIAL, p.36

VIGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÊNDICE A:

Poema de Literatura de Cordel

Neste tempo que vivemos
 Pus-me um dia a refletir.
 Na forma que a população
 Adota ao se dirigir às pessoas diferentes,
 Às vezes, me ponho a rir.
 Lá pelos anos cinquentas
 Não sei se em Minas Gerais,
 Nomearam os mais diferentes
 Como excepcionais
 Criaram uma associação,
 Que hoje são as APAES.
 Não tinham voz e nem vez,
 Nesse tempo os diferentes.
 Eram como criancinhas
 Chamadas deficientes.
 Sua vontade não valia,
 Nem seus desejos ardentes.
 Mas, quem mandava então?
 Eram só os professores, assistentes sociais,
 Eram os fisioterapeutas, os técnicos
 especiais, manipulando a vida,
 Dos ditos excepcionais.
 Esse jugo levou tempo
 E ainda hoje perdura!
 Claro que evoluímos
 Mesmo a luta sendo dura,
 Já vemos deficientes
 Mandando na Prefeitura!
 Correram os anos sessenta,
 E veio a integração.
 Os alunos diferentes,
 Tinham acesso à educação
 Em classes especiais,
 Mas não recreavam não.
 Em meio aos anos setenta,
 Houve uma revolução.
 A ONU deu uma ajudinha
 Pra esta transformação
 Nos deram oportunidade pra que
 entrássemos em ação.
 O ano de oitenta e um, foi o marco inicial.
 Agora nós já não éramos
 Tidos como excepcional.
 Deficiente era o nome mais corriqueiro e
 normal.
 Em outubro daquele ano,
 Em Recife houve um Congresso.
 Mais de mil deficientes!
 Isso aqui foi um sucesso!
 Depois disso registramos,

COMO DEVEM ME CHAMAR

Muito avanço e progresso
 O ano de oitenta e oito
 Não podemos esquecer
 O ano da constituinte
 Mudando a vida pra valer
 Até o nome da gente
 Pode um acréscimo receber.
 Nós éramos deficientes,
 Como aqui já foi falado.
 Mas a Constituição,
 Nos pôs um termo agregado: Portadores de
 deficiência,
 Eis aí o resultado.
 Não pararam por aí,
 Os muitos termos que temos.
 Nos veio a LDB
 Com a educação que vivemos
 Herdamos expressão nova,
 Que as vezes nem entendemos!
 Somos pessoas portadoras
 De necessidades Especiais
 Foi o que a LDB
 Definiu para estes tais
 Aqueles deficientes
 E as PPAHs.
 Que são PPAH's?
 Meu Deus, que dificuldades!
 São pessoas portadoras de altas
 habilidades,
 No Brasil, sei que há poucas,
 Morando em nossas cidades.
 Vieram os anos noventa
 E com eles, a inclusão. Tem que haver um
 compromisso
 Também da educação.
 É uma cultura nova
 Que não sei se pega não.
 Agora, ultimamente,
 A Prefeitura e o Estado
 Fizeram sutil mudança
 No termo que é adotado.
 Em vez de portadora, com,
 Eu acho mais adequado.
 Por fim, afirmo a vocês, como devem me
 chamar?
 Chamem-me de cidadão,
 Que assim muito certo está.
 Respeito, isso é coisa boa
 Pra quem recebe e pra quem dá.
 Autor Desconhecido

<https://youtu.be/7iO2UiOGAiq>

APÊNDICE B:

Universidade Federal De Minas Gerais - Ufmg

Laseb: Educação Inclusiva

**A Flexibilização Do Currículo Para Os Alunos Com Di (Deficiência Intelectual)
Na Perspectiva Da Educação Inclusiva**

Orientadora: Líbéria Rodrigues Neves

Aluno: Moisés Camilozi

QUESTIONÁRIO: PARA OS PROFESSORES

1- NOME: _____ (OPCIONAL)

2 – FORMAÇÃO ACADÊMICA

() GRADUAÇÃO () PÓS-GRADUAÇÃO () MESTRADO ()
DOUTORADO

3 - TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO

() 1 A 5 ANOS () 6 A 10 ANOS () 11 A 15 ANOS () 16 A 20 ANOS
() MAIS DE 20 ANOS

4 – VOCÊ TEM FORMAÇÃO PARA TRABALHAR COM ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA?

() SIM () NÃO

5 – VOCÊ TEVE ALUNOS COM DI, NOS ÚLTIMOS 5 (CINCO) ANOS?

() SIM () NÃO

6- SE VOCÊ RESPONDEU SIM, NA PERGUNTA ANTERIOR, QUAL DOS
SUPORTES ABAIXO, VOCÊ PODE CONTAR PARA TE AUXILIAR NO TRABALHO
COM OS ALUNOS DEFICIENTES:

- A () MONITOR DE INCLUSÃO
 - B () SALA DE AEE
 - C () EQUIPE DE INCLUSÃO ESCOLAR
 - D () MATERIAL ADAPTADO
 - E () OUTROS
-

7- VOCÊ FLEXIBILIZA O CURRÍCULO PARA O SEU ALUNO COM DI

- A () SIM
- B () NÃO

8- O QUE VOCÊ ENTEDE POR FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO

10- VOCÊ SABE O QUE É PTI (PLANO DE TRABALHO INDIVIDUAL) OU PDI (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL)?

- A () SIM
- B () NÃO

SE VOCÊ RESPONDEU SIM, DESCREVA DE FORMA SUSCINTA O QUE É O PTI OU O PDI

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO!

APÊNDICE C:

Relato de experiência do trabalho colaborativo dado pela professora Sheila de Inglês:

O surgimento das salas de AEE nas escolas foi um ganho tanto para os professores quanto para os alunos portadores de deficiência. A parceria estabelecida entre os professores do AEE e os professores da sala de aula, viabiliza a realização de projetos pedagógicos alinhados à realidade dos alunos que são atendidos nesta iniciativa.

Desde que conheci o Moisés na escola e que ele apresentou, junto com sua colega de atendimento Eliana, a proposta de um trabalho colaborativo, iniciamos nossa parceria. A cada aluno com deficiência recebido, eu tinha a oportunidade de conversar com Moisés e pensar uma forma de viabilizar a aprendizagem de tal criança. Os encontros na sala de AEE, o empréstimo de materialidade, as visitas às salas de aula e a orientação sobre como abordar cada aluno, foram de extrema importância para tornar minhas aulas mais inclusivas e participativas. As conversas de corredor, embora rápidas, serviram para fomentar ideias para posterior execução. Em uma dessas conversas, surgiu a ideia de montar um jogo que possibilitasse o trabalho em grupo, a inclusão dos alunos com deficiência e a aprendizagem de maneira lúdica. O brincar faz parte do universo das crianças e dos adolescentes e auxilia na interação entre os alunos e destes com o professor. Através do jogo proposto por Moisés, os alunos com deficiência têm a oportunidade de participar com o grupo de alunos da sala de uma atividade que facilita a sua aprendizagem.