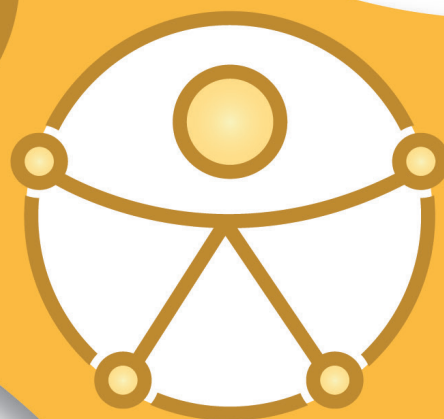
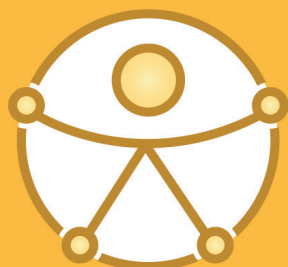
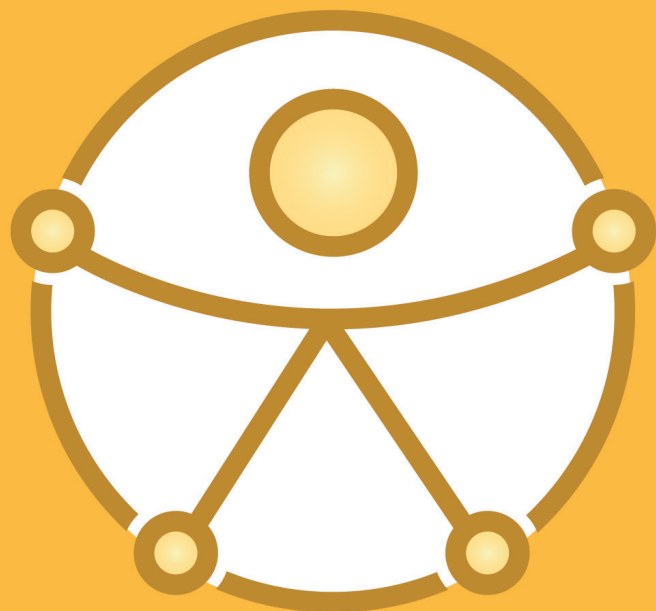


REVISTA VOL. 1  
N 2 - 2016



# REVISTA

## EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação.  
Diretoria Regional de Educação Guaianases  
Divisão Pedagógica  
DRE em Revista / Diretoria Regional de Educação Guaianases.  
São Paulo: DRE / DIPED / CEFAI 2016  
72p.:il

Bibliografia

Publicação periódica de natureza científico-cultural da  
Diretoria Regional de Educação Guaianases  
ISSN 2447-2212.

1. Educação 2. Formação 3. Artigo 4. Projeto

---



# SUMÁRIO

1. Educação especial: mesma retina, novos olhares.	04
2. Revitalização do CEFAl – 2013 a 2016: Mudança de Paradigmas.	08
3. A previsibilidade e o imprevisto no Projeto Político Pedagógico - PPP.	12
4. A transversalidade da Educação Especial: do (im) possível ao necessário – caminhos para a construção da escola inclusiva na Diretoria Regional de Educação Guaianases – DRE G.	15
5. Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: contribuições para a formação continuada.	21
6. O acompanhamento como ação formativa: Desafios e Possibilidades.	25
7. A formação como espaço de aprofundamento do fazer pedagógico de professores regentes de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI.	27
8. Projeto de Educação Bilíngue – Libras/Língua Portuguesa na perspectiva da Educação Inclusiva – Diretoria Regional de Educação Guaianases – DRE G.	30
9. O papel da afetividade na construção do conhecimento.	33
10. Avaliação e formação - práticas constantes para o bom desempenho profissional e educacional.	36
11. Algumas respostas para não perder as noventa e nove possibilidades .	39
12. Trabalho colaborativo autoral – viver e conviver com... As diferenças.	42
13. Roda de conversa com a professora regente da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI, uma parceria que deu certo.	45
14. Organização curricular como fonte educacional significativa.	48
15. Adaptação de sujeitos na Educação Infantil.	51
16. Viver e conviver com a diferença: reflexões sobre o atendimento de crianças com deficiência e a formação de professores, no Centro de Educação Infantil - CEI	55
17. Atividades cotidianas do brincar: inclusão, autoestima e superação.	59
18. A medicalização no espaço escolar.	62
19. É preciso escrutinar os porões de nossos pensamentos!	65

# BONS CAPÍTULOS DE UMA NOVELA REAL



Edson Luis Amario  
Diretor Regional de Educação na DRE-G.

**Caros leitores,**

É com imensa satisfação que apresentamos a vocês o 3º número do Caderno de Debates, que é a Revista oficial do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), da Diretoria Regional de Educação Guaianases. Nascida com o objetivo de ser um instrumental para dar voz expansiva aos relatos de ações de Educação Especial, numa perspectiva de educação inclusiva, realizadas nos equipamentos de educação dos três distritos que compõem a área de abrangência da DRE-G (Cidade Tiradentes, Lajeado e Guaianases), a Revista ganhou corpo e expõe, a cada capítulo, o que de mais produtivo temos na região.

Duas particularidades marcam esta 3ª edição da Revista. Primeira, é preciso registrar que o contexto sociopolítico brasileiro atual vive uma conturbada novela de tristes capítulos dramáticos e que, sem saber o desfecho final, assistimos, todos, a ataques profundos ao espectro democrático. Esta Revista é uma homenagem ao pluralismo de ideias, vertente que está sendo afrontada no atual momento sociopolítico do Brasil.

A segunda particularidade nos remonta a um capítulo recente da história da educação no país, que marca a trajetória da oferta da Educação Especial em espaços escolares e o processo de inclusão da pessoa com deficiência ao ambiente institucional escolar. A Revista tem páginas pujantes de trabalhos atuais que demonstram o esforço de educadores e educadoras na lida com uma Educação Especial que atenda à especificidade do seu público-alvo (alunos e alunas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), mas também encontre respostas a uma educação inclusiva que abranja a todos os alunos que estão na escola pública. Ou seja, mais uma vez é o reforço ao espírito democrático que foi se construindo ao longo de anos.

Em 2006, a novela Páginas da Vida, escrita por Manoel Carlos, trouxe como centro de sua trama as dificuldades que uma criança com Síndrome de Down enfrentava na convivência social. A trama expôs bem as dificuldades de compreensão e aceitação da diferença e do diferente. Fez sucesso à época, pois era a primeira vez que uma novela em horário considerado nobre trazia uma personagem com Síndrome de Down sendo uma protagonista central. Fato que sensibilizou a sociedade brasileira. Coincidentemente, no ano anterior, o Diário Oficial da Cidade publicara a Indicação nº06/05, do Conselho Municipal de Educação de São Paulo (CME), que versava sobre “A Inclusão no âmbito escolar” e trazia num de seus trechos: “[...] a interação social promove o acesso a uma gama de oportunidades de desenvolvimento humano e o respeito às diferenças, estimula a cooperação, a solidariedade, a responsabilidade, além de potencializar a aprendizagem de todos”. Passados dez anos desde a novela e a publicação da Indicação, bastante se avançou no atendimento complementar ou suplementar ao público da Educação Especial, mas há muito a se fazer para termos, de fato, uma escola inclusiva. Os relatos contidos nessa revista são um registro do trabalho que se tem feito diariamente nas escolas.

Diferente da ficção, os capítulos aqui apresentados são da vida real e contam com a razão, a emoção e a dedicação inerentes aos Profissionais de Educação que trabalham por uma escola mais e mais inclusiva.

Convido-os à leitura atenta de cada página dessa vida que transborda no trabalho educativo das escolas da Diretoria Regional de Educação Guaianases.

**Boa Leitura!**

# EDUCAÇÃO ESPECIAL: MESMA RETINA, NOVOS OLHARES.

Edson Luis Amario  
Diretor da EMEF Prof. Antônio D'Avila.  
Atualmente, responde pelo cargo de Diretor Regional de Educação na DRE-G.

“SENTADA NA PORTA  
EM SUA CADEIRA DE RODAS  
FICAVA  
SEM TER ALEGRIA  
TÃO TRISTE CHORAVA”.

(Fernando Mendes)

O ano era 1975. O cantor e compositor mineiro Fernando Mendes fazia sucesso nas rádios brasileiras com sua canção Cadeira de Rodas, que narra a estória de uma menina que tristemente ficava no espaço doméstico vendo o mundo através da fresta do portão. Na educação brasileira vigorava na época os ditames da Lei Federal nº 5.692 que estabelecia:

“Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. (BRASIL, 1971).

O período era dos governos militares e a Educação Especial ainda engatinhava na educação brasileira, que gestava de forma célere seu momento de democratização do acesso à escola pública.

As mudanças de paradigmas em educação são bem mais lentas que em outras esferas de alteração da vida social. O historiador Eric Hobsbawn (2013, p.34) alerta-nos que a mudança rápida e constante no campo das tecnologias é muito mais bem saudada pelas pessoas, que são as mesmas que se contrapõem às mudanças rápidas nas relações humanas.

O acesso de crianças, adolescentes, jovens

e adultos que apresentam quadro de deficiências, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ao espaço escolar tem sido estimulador e provocador, ao longo das últimas décadas, de obrigatórias alterações nas formas de ensinar e aprender. Entretanto, é na dimensão das relações humanas que se colocam os seus maiores desafios. A busca da dignidade da pessoa humana em todas as dimensões da vida é, a um só tempo, um desafio e um campo de lutas. Lutas contra o preconceito, pela garantia de direitos, pelo alcance do respeito e o pelo reconhecimento das identidades próprias que constituem a diversidade humana.

Ao olharmos a oferta da Educação Especial enquanto modalidade específica da educação brasileira que percorre e, transversalmente, transpassa todas as etapas, é preciso resgatar passado, presente e futuro como constituintes de um continuum, em que semelhanças e diferenças, continuidades e rupturas (Hobsbawn, 2013, p. 62) façam parte das observações e reflexões dos que atuam em ambientes educativos, tendo em vista que cada vez mais são instados a elaborarem propostas pedagógicas que alcancem a diversidade que o tema inclusão enseja.

Em seu longo percurso, os avanços democráticos alcançados pela sociedade brasileira na década de 1980 são, ora mais,

ora menos, confrontados na sua estabilidade, em particular no que toca às suas instituições políticas, mas não só. Na educação, ainda nos deparamos com aqueles e aquelas que têm, em relação ao acesso dos sujeitos com deficiência ao espaço escolar, uma visão unitária, não considerando a via dupla que se estabelece nas relações humanas ao se ter, com isso, a mais instigante e desafiadora obra educacional: a convivência com o que nos é diferente. O assombro, a insegurança e as falsas expectativas rondam salas de aula, corredores e pátios escolares.

Os escritos de Paulo Freire (1997, p. 29) nos elucidam a desvelar que somos seres condicionados, mas não acabados, e é justamente na diferença que vamo-nos fazendo homens e mulheres da educação e, por que não, do e no mundo.

A escola democratizou-se e novos atores passaram a transitar nos ambientes escolares trazendo novas formas de saberes que adentraram às salas de aula. Com isso, diferentes lugares epistemológicos encontram profundas dificuldades de diálogo (Mantoan, 2015, p. 29), o que, para o ato educativo, sinaliza obstáculo na construção de novos saberes. É nesse tempo de mudança, entre uma forma de escola que se fez numa única forma para uma escola que não mais conforma e nem se conforma com modelos antinômicos, é que estamos sendo educadores e educadoras das novas gerações.

Porém, é nessa dialética assertiva, emergida dos contrapontos no espaço que denominamos escolar, que é possível se narrar as emersões de experiências e práticas pedagógicas coerentes com novos tempos. As Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAls) exibem e demonstram, com trabalho tenaz e articulado às classes regulares, o quão “inimisterioso” é o trabalho da Educação Especial. Na nossa incompletude, somos todos misteriosos, o que torna essa característica um pertencimento não exclusivo dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e

altas habilidades / super dotação. Em relação a eles, o esforço compreensivo é apenas mais exigente. Quem aprendeu mais, ou aprendeu menos, se compararmos, por exemplo, o aluno com deficiência intelectual que, depois de 9 anos na escola, consegue escrever seu nome e ler sentenças simples, com outro aluno dito “normal” que, no mesmo percurso, finda seu período no Ensino Fundamental sem dominar a leitura e a escrita? É esse nível de problematização que não deve ser prescindida dos debates escolares. A resposta a essas e outras questões é procura arqueológica incessante dos Projetos Pedagógicos de cada Unidade Educacional. É plano horizontal pautado nas imensas articulações verticais que a escola consegue fazer entre família, órgãos regionais e centrais do sistema e sua comunidade educativa.

Se uma nova articulação curricular delineia-se na ambiência escolar, unindo atuação pedagógica com a oferta de recursos de acessibilidade disponíveis e panoramas didáticos mais próximos à realidade sociocultural dos alunos e alunas, é preciso o reconhecimento de que as ações implementadoras de políticas públicas, necessariamente estáveis, deixem de sofrer descontínuas ingerências por conta das temporalidades governamentais. Sem dúvida, este é o enorme desafio da democracia brasileira: implementar políticas públicas de continuidade. No campo da Educação Especial, o arcabouço legal constituído desde 1988, com a Constituição Federal, e a ressonância de publicações de diplomas legais infraconstitucionais têm garantido relativa continuidade às políticas nessa modalidade educacional. O município de São Paulo tem sido referência no que se relaciona a programas e projetos que viabilizam o acesso e a permanência de seus alunos e de suas alunas na escola: salas de apoio, formação, estagiários, entre outros, constam do leque de alternativas ao trabalho complementar e suplementar na Rede Municipal. Se estes dispositivos ainda aparentam insuficiência ao serem comparados ao contido na lei de 1971 até a atual Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é razoável reconhecer os avanços. Hoje, falamos em Atendimento Educacional Especializado (AEE), salas multifuncionais, dupla matrícula, entre outras expressões que sintetizam novos patamares na educação.

Pensar a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva é trazer ao cenário das disputas educacionais atores e autores que sempre foram ausentados da sala de aula, ou mesmo ordenados na invisibilidade, e agora, passando a não mais submergir num currículo de exclusão, estão fortemente ancorados em perspectivas de direitos ascendentes no espaço escolar. São eles: alunos e alunas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, superdotação/altas habilidades e mais: os negros, as negras, os imigrantes, as imigrantes, os indígenas, as indígenas e aqueles com orientação sexual diversa aos estereótipos padronizados. E mais: os que têm dificuldade de aprendizagem e os que aprendem em ritmos diferentes das expectativas cristalizadas. Enfim, pensar a escola inclusiva é se remeter e não deixar de se debruçar na valiosa ponderação reflexiva de Bernard Charlot que bem observou quanto às expectativas de professores e gestores escolares em relação aos seus alunos:

*“[...] a escola [...] valoriza o aluno talentoso, que parece ter êxito sem esforçar-se, e menospreza o aluno que trabalha muito para atender as exigências da escola. Em outras palavras, e por mais paradoxal que seja, a própria escola não valoriza o trabalho escolar”. (CHARLOT, 2013, p.139).*

Quer dizer, os avanços significativos do sujeito, colocado na condição de aprendiz, são pouco valorizados pela escola, que tem sempre na sua expectativa um aluno já constituído. Esse é um paradigma necessário de mudança.

Os alcances dos direitos de aprendizagem estão fortemente integrados ao respeito às formas que cada sujeito apresenta e ao percurso dessa aprendizagem. Em relação aos alunos com deficiência, ter as mesmas expectativas – com

vasta enumeração de estereótipos – que se tem dos alunos ditos “normais” é erro epistemológico grave e insulto à dignidade humana. Todos são capazes de aprender é o lema, que deve trazer consigo o subtítulo: de acordo com os seus marcadores próprios de ritmos e tempos de aprender.

Hoje, no plano sociocultural, estamos inseridos nas resultantes dos processos democráticos crescidos na sociedade brasileira a partir da década de 1980, quando os movimentos sociais, populares e sindicais (sobretudo de professores) colocaram nas suas pautas extensivas a educação como direito social e, por conseguinte, uma escola pública laica e mantida pelo Estado, que ao lado de outros direitos constituiu o binômio direito/demanda que pressupõe sempre a ação do Estado (Giovanni e Nogueira, 2013, p.26). O acesso à escola pública vem sendo o principal direito formal alcançado pelas classes populares.

O ideário neoliberal dos anos 90, ecoado em muitas das políticas públicas brasileiras, enervou o grau de apreensão de educadores preocupados com a modalidade da Educação Especial e suas formas de financiamento estatal para a área. No entanto, como afirmam Silva e Pimenta (2014, p.362), a Declaração de Salamanca (1994) trouxe como política resultante uma nova forma de combater processos de discriminação, mudando o foco da deficiência como problema individual para algo de responsabilidade de toda a sociedade e tendo na escola a principal propagadora de um novo posicionamento social, em particular, no que tange à inserção e, posteriormente, à inclusão de pessoas com deficiência. Sai o “abstrato sujeito aluno”, genérico e inautêntico, e passa a entrar um “recém-confirmado à condição protagonista”, que é o aluno com necessidades educacionais especiais. Ainda estamos na imersão transitória da relação conflituosa entre “velhos” e “novos” paradigmas. Contudo, é na órbita da legislação educacional brasileira que os avanços são mais significativos, posto que, assegurando garantias

de direitos fundamentais à população público-alvo da educação especial, se estende e se acentua a possibilidade de constituição de uma escola para todos.

Podemos ponderar que as políticas públicas se realizam por meio de muitas frentes e que na Educação Especial um indicador que atesta sua execução decorre de um tripé que não hierarquiza graus de importância entre si, mas os articula em estado constante e permanente de vinculação, que são:

1. Política de acesso com garantias de permanência;
2. Política de formação continuada;
3. Política de atuação colaborativa e intersetorial.

No município de São Paulo, a atuação do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) tem como linha mestra um certo afinamento de alma “moto-perpétuo” para a constituição, no âmbito dos territórios que formam a complexa cidade de São Paulo, da aplicação articulada das políticas de Educação Especial. Afinal, é por meio da atuação desse

órgão movimentador que as ações estruturantes importantes nesta modalidade vão acontecendo, seja nas itinerâncias de Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI) às escolas, na busca de parcerias intersetoriais, no acompanhamento e na oferta de formação, na estreita ligação com a Divisão Pedagógica (DIPED), a Supervisão Escolar, o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA) e, sobretudo, no estímulo frequente à irrevogável autonomia escolar na elaboração de sua proposta pedagógica.

O futuro é alvissareiro desde que nossos olhares sobre o passado formem-se à luz de retinas de um presente luminoso e lícido, compreendendo que a menina ou menino de cadeira de rodas, juntando-se a outros excluídos do currículo escolar, devam estar em evidência nas escolas. Desta forma, talvez possamos reafirmar nossa vocação educativa e transformar a letra da música de Fernando Mendes em uma boa canção de apelo romântico com contextos de um outro tempo: o tempo de todos e todas na escola.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília/DF, 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília/DF, 1996.

BONINI, L.; PANHOCA, I.; CIANCIARULLO, T. **Políticas Públicas: estudos e casos.** 1 ed. São Paulo: Ícone, 2014.

CHARLOT, B. A escola e o trabalho dos alunos. In: \_\_\_\_\_ **Da relação com o saber às práticas educativas.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.  
GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M. A. (orgs). **Dicionário de Políticas Públicas.** 1 ed. São Paulo: UNESP/FUNDAP, 2013.

HOBBSAWN, E. **Sobre História** [trad.: Cid Knipel Moreira]. São Paulo: Companhia das Letras. Coleção Companhia de Bolso, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, F. **“Cadeira de Rodas”.** LP: “Fernando Mendes”, faixa 1, Rio de Janeiro: Gravadora Odeon, 1975.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais.** Salamanca, 1994.



# REVITALIZAÇÃO DO CEFAL – 2013 A 2016: MUDANÇA DE PARADIGMAS.

Ana Marcia Ferreira Gianezzi  
Coordenadora do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI)  
DRE-G

Hoje, mais do nunca, reafirmamos a importância das Unidades Educacionais (UEs) se constituírem como espaços de promoção dos direitos elementares e fundamentais dos homens. Em meio a tantas transformações tecnológicas, vivemos, ainda, contextos de desumanização que afetam o cotidiano das UEs como reflexo da sociedade atual. No entanto, quando o coletivo da Unidade Educacional constrói, democraticamente, o Projeto Político Pedagógico (PPP), identificando mecanismos de exclusão e promovendo ações de intervenção, novas possibilidades se abrem para a comunidade educativa na desconstrução de preconceitos instalados na sociedade.

“Uma educação voltada para a humanização deve ser pensada na perspectiva de construir uma sociedade capaz de assegurar direitos sociais, políticos, econômicos, culturais, visando a superação das desigualdades sociais, o exercício da justiça e da liberdade, a preservação ambiental, a constituição de referenciais éticos como a cooperação e a solidariedade. Neste sentido, é imprescindível educar nosso olhar na visão de um currículo que dialogue com a identidade cultural da educadora e do educador, da educanda e do educando, com a concepção de ensinar, de aprender, de avaliar, com a democratização das relações e, sobretudo, rompendo com as práticas excludentes e a invisibilidade que perpassa a sociedade”. (SÃO PAULO, 2016, p.7).

Considerando as escolas regulares e as classes comuns espaços privilegiados para o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos ou

idosos, com ou sem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o trabalho do CEFAL fundamenta-se no fortalecimento desses espaços, de maneira que considerem e respeitem as diferenças de todos e todas no processo de ensino-aprendizagem e na construção e revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP), fundamentados nos princípios, práticas e valores dos Direitos Humanos.

“Quando pensamos na relação entre Direitos Humanos e o Projeto Político da Escola (PPP), identificamos, ao menos, duas ordens de questões. Numa primeira abordagem, mais ampla, podemos nos perguntar quais são as relações existentes entre os preceitos, valores e práticas definidos como Direitos Humanos e aquilo que chamamos de PPP. Sendo mais específico ainda: quais relações são desejáveis entre os conceitos e práticas considerados centrais para a construção e formação de uma cultura de Direitos Humanos, tais como dignidade humana, direitos humanos, sociedade e cultura, identidade cultural, igualdade e não discriminação, democracia e convivência democrática, tolerância e paz, e aquilo que a escola define como seus objetivos e práticas em seu documento norteador, o PPP? Numa segunda abordagem, podemos apenas nos indagar: qual tem sido o lugar reservado para a educação em direitos humanos no PPP das escolas?”. (UNIFESP, 2016, p. 2).

De 2013 a 2016, a revitalização do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) foi elencada no Plano de Metas 54, integrante do Objetivo 8, do Programa de Metas da Prefeitura de São Paulo 2013 – 2014. Neste

processo, na Diretoria Regional de Educação Guaianases (DRE G), houve ampliação das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAls), do módulo de Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAIs) e da oferta de cursos sobre Educação Especial, articulados aos eixos currículo, avaliação e gestão pedagógica, do Programa “Mais Educação São Paulo”.

Neste movimento, a discussão conceitual intensificou-se em torno das práticas das SAAls, do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da articulação da Educação Especial com o Ensino Regular e do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Estes temas foram foco de estudos, cursos e discussões, que não se esgotaram e não se esgotam pela própria natureza inconclusiva do ato pedagógico e da dificuldade que temos em romper com o que está posto na cultura escolar, solidificado no nosso fazer, nas práticas e nas ações cotidianas dos profissionais da Educação.

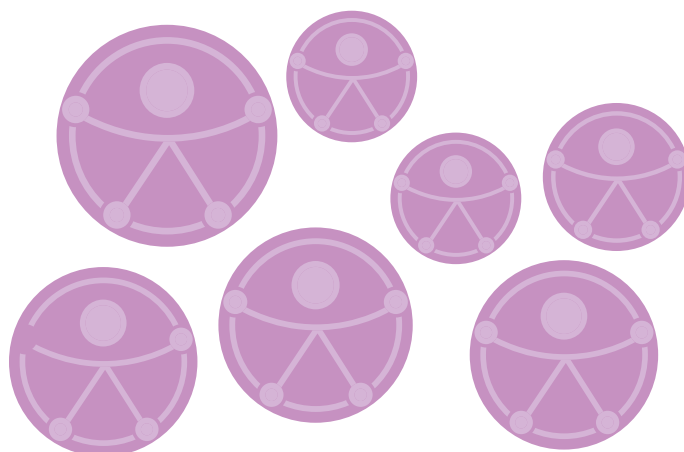
A ampliação do módulo de PAAI favoreceu uma gama de ações de acompanhamento, formação e organização de cursos, que potencializaram as discussões sobre a construção de escolas inclusivas e os direitos de aprendizagem dos educandos e das educandas da Educação Especial, garantindo a transversalidade da Educação Especial nas diferentes etapas e modalidades de ensino.

A atuação do CEFAl, *in loco*, nas Unidades Educacionais, totalizou 2.155 ações de acompanhamento e formação, que ocorreram em reuniões pedagógicas, horários de estudo coletivo/individual, para a atuação colaborativa no contexto da rotina escolar. As ações envolveram 13.972 integrantes da comunidade educativa, sendo pais e responsáveis, alunos e alunas, AVE, estagiárias e estagiários, professores e professoras, profissionais das equipes gestora e de apoio. Estes movimentos formativos mobilizaram discussões sobre as barreiras que comprometem o acesso, a

participação e a aprendizagem dos educandos e educandas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. É importante destacar que as ações de acompanhamento se inserem em um contexto de diálogo respeitoso com as práticas pedagógicas, os conhecimentos acumulados pelos educadores e os Projetos Político-Pedagógicos.

As ações de acompanhamento das PAAIs nas Unidades Educacionais desencadearam e mobilizaram diversas ações:

- Contratação de instrutores e intérpretes;
- Construção de um projeto de Educação Bilíngue;
- Fortalecimento da Rede de Proteção Social;
- Criação do BLOG do CEFAl/DRE-G ([cefaidreguaianases.blogspot.com](http://cefaidreguaianases.blogspot.com)), para registro e divulgação das ações das Unidades Educacionais e do CEFAl;
- Publicação de revistas com relatos de práticas das Unidades Educacionais e do CEFAl;
- Priorização de vagas para bebês e crianças no Centro de Educação Infantil (CEI).
- Cursos, Seminários, Reuniões e Encontros Formativos;
- Ações intersetoriais;
- Apoio na organização dos Encontros de pais e responsáveis com o Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência (CMPD).



**TABELA 1: AVANÇOS DO CEFAl, NAS AÇÕES DE ACOMPANHAMENTO E FORMAÇÃO**

	2013	2014	2015	2016 MAIO	TOTAL MAIO/2016
Vagas em cursos de Educação Especial ofertados pelo CEFAl e em parceria com SME/DIEE/DIPED, entre outros.	280	1.480	1.820	414	3.924
Ações formativas em horários coletivos e Reuniões Pedagógicas.	106	126	63	72	397
Ações de acompanhamentos às UEs.	602	615	526	412	2.155
Recursos Específicos Adquiridos para alunos com deficiência e autismo (maca, lupa, mobiliário adaptado, plano inclinado etc).	135	62	12	18	227
Recursos Específicos Produzidos na oficina do CEFAl (jogos, caderno pauta ampliada, jogos em Braille, bola com guizo, tapete sensorial etc).	174	123	585	359	1.241
Profissionais envolvidos nas ações de acompanhamentos às UEs.	3.685	4.538	3.252	2.597	13.972

Fonte: Do autor

**TABELA 2: MUDANÇAS SIGNIFICATIVAS NO CEFAl/DIPED, DA DRE-G**

De 2013 a 2016, ocorreram mudanças significativas:	2013	MAIO DE 2016
Diminuição do número de alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados na DRE-G. .	1.289	1.030
Abertura de Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAs.	33	62
Módulo de Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - PAAI	05	12
Auxiliar de Vida Escolar - AVE	33	56
Estagiários	107	173
Verba Escola Acessível	01	36
Intérprete	01	04
Instrutor	00	04

Fonte: Do autor

A ampliação do módulo de estagiários aconteceu concomitantemente a um trabalho contínuo de formação e acompanhamento, tanto das PAAIs quanto do Coordenador Pedagógico da Unidade Educacional/Supervisor de Estágio. Este movimento vem contribuindo para que o

“estágio” se constitua como uma possibilidade de formação inicial e fortalecimento da futura profissão, qualificando a graduação inicial, além de colaborar com práticas pedagógicas de qualidade nas Unidades Educacionais.

A aquisição e a movimentação de

recursos específicos como andador, mobiliário adaptado (mesa e cadeira escolar), cadeira de rodas adaptada, lupa, plano inclinado, entre outros, foram assumidas pela DRE-G, conforme necessidade, prescrição, indicação médica e pedagógica, e em parceria com as Unidades Educacionais.

A equipe da Oficina, após estudos de casos, e conforme necessidades e objetivos dos planos de trabalho dos professores, empenhou-se em elaborar e confeccionar materiais pedagógicos que favorecessem a aprendizagem: dominó em braile, tapete sensorial, bola com guizo, engrossadores, entre outros.

O trabalho de nossos Auxiliares Técnicos de Educação (ATEs) melhorou o fluxo burocrático das demandas relativas aos estagiários, instrutores, intérpretes, às Auxiliares de Vida Escolar (AVEs) e às documentações dos cursos, minimizando o grande problema de morosidade

na renovação e na elaboração dos contratos.

Em 2016, o trabalho continua com um enfoque avaliativo nas ações realizadas e nos novos desafios, pois consideramos de suma importância a avaliação institucional, a partir da qual se reflete sobre a prática, os problemas e os fluxos de trabalhos institucionalizados, favorecendo a construção de movimentos dialógicos com análises críticas e propositivas para a reorganização do planejamento das novas ações e das necessidades, dentro de um tempo possível, também predeterminado.

Para finalizar, destacamos que a construção de um sistema de ensino inclusivo é um desafio para todos e todas que atuam na Educação com o propósito de identificar e rever os mecanismos históricos da exclusão, os quais comprometem a construção de uma escola de qualidade para todos e todas, indiscriminadamente.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação. Brasília, 2008. Disponível em: [http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf) > Acesso em: 02/12/2015.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 3).** Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SDH/PR, 2010.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH).** Comitê Nacional de Educação. Brasília, 2014.

SÃO PAULO. **Documento Agir II:** revisitado, ressignificado, avaliado, replanejado. Secretaria Municipal de Educação. SME/DOT. São Paulo, 2016.

\_\_\_\_\_. **Programa de Metas – Prefeitura de São Paulo 2013-2016.** Secretaria Municipal de Educação. São Paulo. Diário Oficial da Cidade, 29 de março de 2013.

\_\_\_\_\_. **Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - “Mais Educação São Paulo”.** Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2015.

UNIFESP. **Direitos humanos e o P.P.P: uma escola que assegura direitos humanos e uma escola que educa em direitos humanos.** Apostila do curso de Especialização “Educação em Direitos Humanos”, da Universidade Federal de São Paulo. São Paulo: UNIFESP, 2015. Disponível em: <http://comfor.unifesp.br>. Acesso em 18/03/2015.



**ANA MARCIA**

Coordenadora do CEFAl - DRE G.

# A PREVISIBILIDADE E O IMPREVISTO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP.

Angélica Tavares de Souza Reis - Supervisora Técnica  
Arnaldo Alves da Silva - Supervisor Escolar  
DRE G

**“TODA ESCOLA TEM OBJETIVOS QUE DESEJA ALCANÇAR, METAS A CUMPRIR E SONHOS A REALIZAR. O CONJUNTO DESSAS ASPIRAÇÕES, BEM COMO OS MEIOS PARA CONCRETIZÁ-LAS, É O QUE DÁ FORMA E VIDA AO CHAMADO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO”.**

(Noemi Lopes)

Ao nos reportarmos ao Projeto Político Pedagógico (PPP), temos que considerá-lo como norteador para atuação cotidiana de todos os atores que compõem o coletivo das Unidades Educacionais. Veiga e Saviani destacam o caráter Político e Pedagógico do Projeto:

“Todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”. (SAVIANI, 1983, p. 93).

“Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade”. (VEIGA, 2002).

Deve ser um documento que, ao ser elaborado, leve em conta sua comunidade, sem preconceito, que revele seu histórico, valores, crenças, incluindo, valorizando e respeitando todos. Tarefa difícil, pois é necessário que todos dessa comunidade escolar sintam-se parte integrante e contemplada, enxergando-se nesse

projeto, o que exige, segundo Marques (1990), a ampla participação, pois esta “assegura a transparência das decisões, fortalece as pessoas para que elas sejam legítimas, garante o controle sobre acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação”.

Para tanto, esse documento deve explicitar as atribuições específicas de cada segmento, cada ator, cada envolvido. Contudo, somente isso não é o bastante. É imprescindível que os envolvidos tenham clareza dos objetivos e daquilo que se espera de suas atuações; que saibam o sentido daquilo que fazem e de como fazer. Daí a importância da participação de todos, desde a sua elaboração, uma vez que o PPP, considerado como ferramenta de planejamento e avaliação, revelador da identidade da escola e indicador de caminhos para ensinar com qualidade, constitui-se em instrumento a ser consultado a cada tomada de decisão.

Após essa primeira reflexão coletiva, a discussão fundada em bases democráticas deve permear todo o processo, pois uma vez que todos se sintam parte do projeto, o espaço de discussão coletivo se torna imprescindível para que o PPP se torne “um documento vivo e eficiente na medida em que serve de parâmetro para discutir referências, experiências e ações de

curto, médio e longo prazo”, diz Paulo Roberto Padilha, do Instituto Paulo Freire, São Paulo.

O processo de elaboração deve considerar, dentre outros aspectos, a caracterização dos educandos: quem são, como são, faixa etária, quais linguagens, códigos sociais que já possuem, como e para que vão ao espaço educativo inicialmente, e os papéis a serem desempenhados pelos profissionais envolvidos. Apesar de a legislação vigente prever as atribuições específicas de cada cargo/função - o que é importante para atuação, a reflexão aqui proposta vai além, pois, no Projeto Político Pedagógico, a discussão do papel a ser executado não pode ser somente dentro do previsto legalmente, ao que aqui denominaremos de previsibilidade inicial, ou seja, cada envolvido deve saber o que se espera de sua atuação - objetivo do trabalho individual e coletivo. Contudo, no cotidiano das instituições de educação, nos deparamos com a imprevisibilidade: o não cumprimento do papel por algum dos atores, seja pela ausência ao trabalho, não realização de suas tarefas, um mal súbito, enfim, qualquer fato. Como faremos e como daremos continuidade ao trabalho?

Por esse motivo, é importante a reflexão coletiva e a visão do todo, estabelecendo objetivos e metas comuns, oportunizando a todos o entendimento da importância da atuação de todos, pois, muitas vezes, numa instituição, isso não é claro, ou na rotina e dinâmica de uma instituição isso se perde e torna-se comum funcionários não se verem como parte integrante da ação educativa.

Envolver a comunidade nesse trabalho e compartilhar a responsabilidade de definir os rumos da escola é desafiador, porém o esforço compensa. Com um PPP bem estruturado, a escola ganha identidade clara, e a equipe, segurança para tomar decisões. “Mesmo que

no começo do processo de discussão poucos participem com opiniões e sugestões, o gestor não deve desanimar. Os primeiros participantes podem agir como multiplicadores e, assim, conquistar mais colaboradores para as próximas revisões do PPP”, afirma Celso dos Santos Vasconcellos, educador e responsável pelo Libertad - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica, em São Paulo.

Devemos considerar, ainda, a organização dos tempos e espaços da instituição: organização dos horários de entrada e saída; critérios para organização dos horários de aulas e intervalos; distribuição das turmas por turnos; utilização das salas, dos banheiros, dos pátios e das quadras, entre outros.

Estando a organização clara a todos, o próximo passo é definir com o coletivo como trataremos os educandos, considerando suas especificidades: Quem são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, entendendo suas barreiras, suas especificidades, suas necessidades, suas formas de comunicação, atendimentos que necessitam, atendimentos especializados que já realizam. Enfim, conhecer aos educandos.

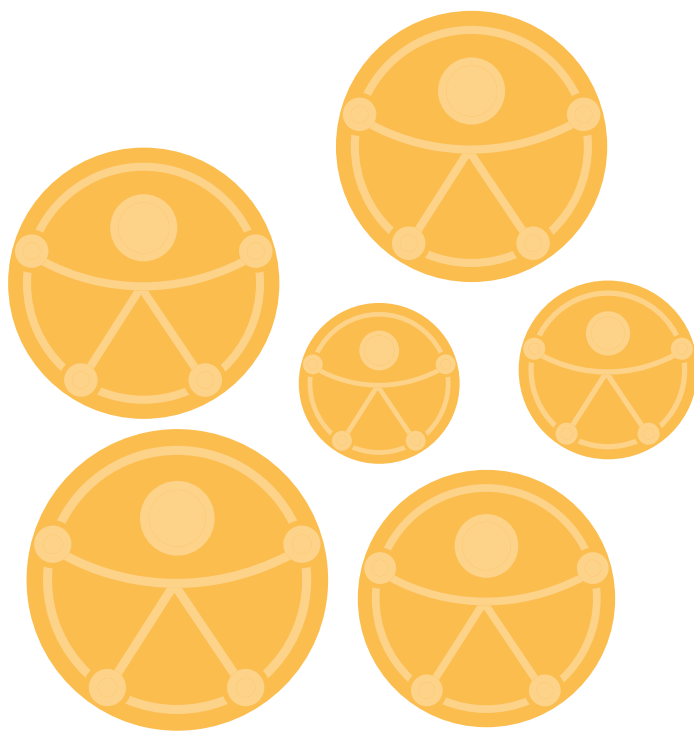
Importante estabelecer projetos e objetivos com os educandos para que esses entendam o que estão fazendo e o porque estão na instituição educativa.

Após isso, é necessário discutir e buscar efetuar a adaptação razoável do espaço predial existente, favorecer o rompimento das diferentes barreiras e buscar os apoios necessários.

Outro item importante é agregar os familiares para que esses atuem nesse projeto, respeitando suas possibilidades e seu papel a cumprir, pois estes têm o conhecimento da rotina do educando em questão, fato esse que auxilia na atuação educativa da instituição.

Importante, ainda, todos - agora com a clareza dos objetivos, papéis de atuação, espaços, possibilidades e coletividade - empenhem -se e avocar os imprevistos, tendo a práxis como referência em prol de assegurar o atendimento aos objetivos do Projeto Político Pedagógico, garantindo uma educação de qualidade social aos educandos envolvidos.

“O projeto político-pedagógico pode ser comparado, de forma análoga, a uma árvore. Ou seja, plantamos uma semente que brota, cria e fortalece suas raízes, produz sombra, flores e frutos que dão origem a outras árvores, frutos... Mas, para mantê-la viva, não basta regá-la, adubá-la e podá-la apenas uma vez”. (LIBÂNEO, 2004, p. 152).



## REFERÊNCIAS:

FREIRE, M. et al. **Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FUSARI, J. C. O. **Planejamento Educacional e a Prática dos Educadores**. São Paulo: Revista da Ande, 1984. n. 8.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LOPES, N. **O que é o projeto político-pedagógico (PPP)** Disponível em: <<http://gestaoescolar.org.br/aprendizagem/projeto-politico-pedagogico-ppp-pratica-610995.shtml>>. Acesso em 12/12/2015.

LUCKESI, C. C. **Planejamento, Execução e Avaliação no Ensino: a busca de um desejo**. In: \_\_\_\_\_. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

VASCONCELLOS, C.S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 6 ed. São Paulo: Editora Libertad, 2006.

VEIGA, I. P. A. (org). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. 14 ed. Editora Papirus, 2002.



**ANGÉLICA**  
Supervisora Técnica.



**ARNALDO**  
Supervisor Escolar.

# A TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DO (IM) POSSÍVEL AO NECESSÁRIO – CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA NA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO GUAIANASES – DRE G.

Marcia Aparecida de Lima Simanoviccius - Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão  
Simone Santos Catarina Mendes - Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão  
CEFAI - DRE G

A garantia de direitos das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nos mais diversos aspectos e âmbitos da sociedade, ainda requer a implantação e a implementação de políticas públicas e ações afirmativas complementares.

Uma sociedade inclusiva revela-se quando nela se concebe a ética, a justiça e a equidade de oportunidade a TODOS, sem distinção. Ainda, preconiza e tem como mola propulsora a ruptura de barreiras, a garantia de acesso, a participação e a permanência dos sujeitos, em todos os contextos, considerando suas necessidades específicas (Mantoan, 2011).

Deste modo, a inclusão (re) configura, (re) ordena e (re) incide, na vida cotidiana e escolar, a necessidade de mobilizações, bem como a ruptura da exclusão historicamente construída.

Assim, o processo de revisão e de construção acerca da EDUCAÇÃO para TODOS nos mobiliza e nos remete a olhar para a garantia dos direitos humanos, implicando a reflexão sobre concepções cristalizadas e sobre os sujeitos, a quem se destina o acesso aos bens culturais, sociais e educacionais produzidos. Ainda problematiza a questão quando evidencia a diversidade, os estilos, os modos de ser e comportar-se, os ritmos de aprendizagem, as vias e os mecanismos necessários para a aquisição do conhecimento pertencente à condição humana.

Historicamente, os direitos destas

pessoas foram negligenciados, em parte ou na sua totalidade, o que, segundo Ropoli (2010), produz enorme efeitos:

*“A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais e seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão”. (ROPOLI, 2010).*

Os artigos da Constituição Brasileira (1988), a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (2007) - documentos oficiais que corroboram com a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015), norteiam ações afirmativas e tratam dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação - reiteram o compromisso das instituições sociais e educacionais com a inclusão, ganhando novos rumos e dimensões.

O documento Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Programa Mais Educação São Paulo (2013) traz elementos essenciais à Rede Municipal de Ensino de São Paulo para (re) pensar



as práticas pedagógicas e a atuação da instituição educacional, no que tange à necessidade latente e emergente de garantir o acesso e a permanência dos estudantes, com vistas à qualidade social, na equiparação de direitos, identificando suas necessidades e especificidades, potencializando suas habilidades e elevando suas competências.

Segundo Rosita (2011), a pretensão da educação inclusiva é a eliminação de barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos sujeitos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e apoio, e complementa ainda que:

*“As barreiras para aprendizagem e para participação, dizem respeito à construção de conhecimento, bem como as interações dos aprendizes entre si, com seus educadores, familiares e com os objetos do conhecimento e da cultura. Remover barreiras implica em trabalho coletivo”. (ROSITA, 2011, p. 73).*

De acordo com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, pessoas com deficiência são aquelas que possuem impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com as barreiras, podem obstruir a participação plena e efetiva destas na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2006).

A Constituição Federal, no artigo 23, no Inciso II, aponta como competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios cuidados da saúde, educação, assistência pública, proteção e garantia dos direitos em qualquer território.

A partir da demanda inclusiva, de garantia dos direitos da pessoa com deficiência na sociedade, surge cada vez mais a necessidade de mudanças no atendimento com qualidade em todos os espaços em que este circula.

Para tornar a sociedade, por consequência, a instituição educacional cada vez mais inclusiva,

faz-se necessário erradicar mecanismos de exclusão historicamente construídos, rejeitar preconceitos e discriminações, romper as barreiras atitudinais, sociais, culturais, metodológicas, arquitetônicas e programáticas, arraigadas no imaginário coletivo, contemplando diversidade e diferença como condicionantes da vida humana, cabendo igualdade na oferta, promoção de acesso, permanência, adaptações razoáveis e condições de atendimento às especificidades do sujeito, com qualidade.

Durante anos, na Educação Especial, perdurou o atendimento organizado de forma paralela à educação comum, sendo este tomado por influências da Medicina para tentar explicar e tratar as doenças, da Psicologia através dos testes de Quociente de Inteligência (QI) para medir a capacidade intelectual e da Pedagogia na busca da compreensão dos mecanismos da aprendizagem ou do fracasso escolar, bem como de qualquer inadequação quanto à estrutura instituída no sistema educacional.

Com a ineficiência explicativa tanto de cunho científico, herdada do modelo médico, quanto das vivências de senso comum, ou das práticas desencadeadas neste processo, que por décadas justificaram a exclusão da pessoa com deficiência na sociedade, a ineficácia deste modelo e concepção redimensiona o conceito de deficiência, ora tratada como anomalia, fardo social ou incapacidade produtiva, para o movimento inclusivo, impulsionando a reflexão acerca da visão da condição de deficiente para a perspectiva de sujeito protagonista, produtor de cultura, saberes e práticas. Sob esta ótica, a inclusão ganha força, marcando as diversidades cultural, étnica, religiosa, racial, de gênero, econômica e cultural como características constitutivas da condição humana.

A premissa desta condição mobiliza pré-requisitos e a necessidade da implementação

de políticas públicas e de ações intersecretoriais/ intersecretariais, provocando mudança de paradigmas cristalizados na sociedade e na educação: da exclusão para inclusão, promovendo autonomia a TODOS, sem distinção.

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em consonância com os documentos oficiais, trata-se de uma modalidade transversal que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, como podemos observar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB):

“Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

“Art. 29. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte [...] da educação regular, devendo ser prevista no projeto político pedagógico da Unidade”. (DCNEB, 2010).

Fato este que, para que haja o atendimento qualificado a este público no sistema de ensino, intensifica a ideia de que sejam necessárias inúmeras articulações e parcerias entre a família, a Rede de Proteção Social, entre outros, sendo necessário que estas estejam contempladas e institucionalizadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Educacional.

Tais ações visam potencializar a gestão democrática, considerando a garantia de direitos de aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos nesta condição, atuando de forma transversal em todas as etapas e modalidades, orientando os sistemas de ensino, com vistas à

garantia de acesso qualitativo, e efetivando a participação, a aprendizagem e a continuidade nos níveis mais elevados de conhecimento. Nesta perspectiva, a Educação Especial se desloca de uma condição de atendimento exclusivo da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI) e torna-se um serviço que se estende em todos os espaços educacionais.

A III Conferência Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência, realizada em maio de 2015, em São Paulo, sob o tema “Os desafios na implementação da política da pessoa com deficiência: a transversalidade como radicalidade dos direitos humanos”, aponta que,

“A transversalidade é aqui compreendida como requisito fundamental para concepção e gestão das políticas públicas e atuação dos movimentos. É uma proposta de superação da histórica fragmentação dos públicos e das políticas, atentando aos direitos humanos”. (CMPD, p. 02, 2015).

O plano de governo da atual gestão da Prefeitura do Município de São Paulo, na meta 54, propõe a Revitalização dos Serviços de Educação Especial, desencadeando ações intersecretoriais e intersecretoriais através da Secretaria Municipal de Educação (SME) e dos Centros de Formação e Acompanhamento a Inclusão (CEFAIs), para problematizar o trabalho até então desenvolvido e que, segundo Prieto (2010), deixava a desejar, especialmente nos registros e documentações, mais especificamente, do percurso escolar dos educandos. A partir do trabalho reflexivo dos profissionais do CEFAI (momentos de estudo, revisão das concepções e objetivos) direcionam-se propostas de fortalecimento do sistema de ensino, visando a construção de uma escola inclusiva.

Em busca da ampliação da ação inclusiva nas Unidades do território, a supervisão escolar, as equipes gestoras, docentes e de apoio, a

comunidade e os familiares foram convocados a tornaram-se uma rede colaborativa para a aplicação das políticas públicas na região. Os mecanismos de mobilidade e os instrumentos de ações colaborativa e itinerante, de cunho formativo e/ou reflexivo, partiram da identificação das necessidades e da escuta destes sujeitos - atores da escola.

No que se refere à atuação do CEFAL, vinculado à Divisão Pedagógica (DIPED), da Diretoria Regional de Educação Guaianases (DRE-G), que atende os distritos de Guaianases, Lajeado e Cidade Tiradentes, foram realizadas ações afirmativas e formativas, de diálogo e interlocução em apoio às Unidades Educacionais, nos e para os diversos segmentos que nelas atuam, frente ao processo de escolarização dos educandos público-alvo da Educação Especial. Além das ações *in loco*, o estabelecimento de parceria com as famílias e a Rede de Proteção Social foi essencial para fortalecer o trabalho desenvolvido.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), não substitutivo à escolarização comum, cujas atividades se diferenciam do ensino comum, em todas as etapas e modalidades de ensino da educação básica, organiza-se de modo a apoiar o processo de desenvolvimento dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, público-alvo da Educação Especial, regularmente matriculados no ensino comum, como disposto na Portaria 2496/12:

“Art. 6º - Caracterizar-se-á Atendimento Educacional Especializado, como aquele que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras e propiciem a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas com vistas a promover sua autonomia e independência, tanto no âmbito escolar como no contexto social que atua”. (Portaria 2496/12).

O atendimento a este público se dá em contraturno, colaborativo e constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino, sendo facultativa, por parte dos pais e/ou responsáveis, a adesão da matrícula do educando.

Tendo em vista a dinamicidade do desenvolvimento humano, do processo de escolarização, bem como a aprendizagem dos educandos, a exigência de uma atuação pedagógica inclusiva, que contemple as necessidades educativas deste público, são bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global de suas potencialidades.

Na Rede Municipal de Ensino (RME), a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva Paulistana concebe, nos Centros de Educação Infantil (CEI), o AEE por meio da identificação precoce das barreiras e impedimentos ao desenvolvimento dos bebês e crianças nesta condição. A intervenção da Educação Especial, nesta modalidade de ensino, ocorre em interface com os serviços de saúde, os responsáveis/familiares e a rede de apoio, promovendo participação, favorecendo interações interpessoais que asseguram respeito à diferença, valorização das culturas, acesso a brinquedos e brincadeiras infantis, consolidando as pedagógicas do cuidar e educar como ações indissociáveis do currículo integrador da Educação Infantil.

Nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), o AEE amplia a oferta pedagógica, privilegiando a participação, evidenciando aspectos lúdicos da aprendizagem e complementando/suplementando o acesso às diferenciadas formas de comunicação, estímulos físicos, emocionais e cognitivos, psicomotores e sociais; podendo ser prestado, *in loco*, em atuação colaborativa ou contraturno, conforme as necessidades que se apresentarem,

possibilitando ainda mais a convivência com as diferenças, diferentes infâncias e culturas infantis.

Nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM), nos ciclos de alfabetização, interdisciplinar, autoral e ensino médio, o AEE elimina barreiras no processo de escolarização, potencializando habilidades e competências acadêmicas, por meio da identificação, elaboração e organização de estratégias para a garantia de acesso ao currículo, a partir da utilização de recursos específicos, mobiliários necessários, Tecnologia Assistiva (TA) de alto e baixo custo, Comunicação Alternativa, Aumentativa e/ou Comunicação Suplementar Aumentativa (CAA/CSA); da promoção e ampliação de funcionalidade da comunicação (verbal ou não verbal); do repertório linguístico com o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e BRAILLE, com vistas a autonomia e independência acadêmica e, conseqüentemente, promovendo o protagonismo do estudantes.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, oferecido nas EMEFs, na EMEFM - modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) - e no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), o AEE contribui para oportunizar, aos sujeitos, o regresso à sala de aula, dando oportunidades educacionais em relação aos seus interesses, condições de vida e de trabalho, com vistas a inserção no mundo de trabalho e/ou emprego apoiado.

Em relação à interface da Educação Indígena, do Campo e Quilombola, deve-se assegurar que os recursos, serviços e AEE estejam institucionalizados no PPP e pautados nas diferenças socioculturais destes grupos.

Quanto à Educação Superior, a transversalidade da Educação Especial se

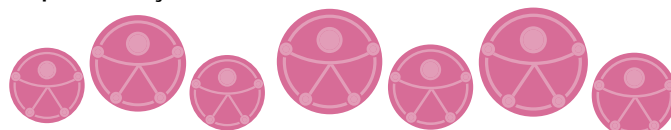
efetiva por meio de ações promotoras de acesso, permanência e participação dos educandos à educação profissional e tecnológica, em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (LBI, 2015).

Nas classes hospitalares e em ambientes domiciliares, visa-se garantir ações educacionais em articulação com os serviços de saúde, assistência social, trabalho e justiça.

O artigo 24 da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006) traz a questão do aprendizado como aquisição que se dá ao longo de toda vida, cabendo às instituições sociais e escolares prever igualdade de oportunidades, criar mecanismos sociais e pedagógicos para o desenvolvimento pleno do potencial humano, promover senso de dignidade e autoestima, fortalecer o respeito à liberdade da diversidade humana.

As construções histórica, cultural, social e econômica das diferenças exigem identificação das adaptações necessárias a esta participação e mobilização das relações de poder, de modo que as ações partam de aspectos democráticos de atendimento, consolidando as políticas públicas que asseguram a inclusão dos estudantes nos sistemas de ensino comum.

Para tanto, torna-se fundamental a garantia de ações educativas que possibilitem a construção de mecanismos e ações coletivas de modo transversal, as quais coadunem em práticas sociais e pedagógicas, superando, desta forma, as barreiras impeditivas ao exercício da cidadania, do acesso ao conhecimento e do desenvolvimento integral da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.



## REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/Salamanca.pdf>>. Acesso em: 07/07/2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência**. Brasil, 2006.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB)**. Ministério da Educação. Brasil, 2010.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica nº 62. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7611/2011**. Ministério da Educação. Brasil, 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei 12796, de 04 de abril de 2013**. Altera a lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. **Coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” – Fascículo 1 - A escola comum inclusiva**. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Ministério da Casa Civil. Brasília, 2015.

SÃO PAULO. **Portaria 2496, de 02 de abril de 2012**. Regulamenta as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAls, integrantes do inciso II do artigo 2º - Projeto Apoiar que compõe o Decreto no 51.778, de 14/09/10, que instituiu a Política de Atendimento de Educação Especial do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_. **Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - “Mais Educação São Paulo”**. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2013.



**MÁRCIA**

Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão.



**SIMONE**

Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão.

\_\_\_\_\_. **III Conferência Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Os desafios na implementação da política da pessoa com deficiência: a transversalidade como radicalidade dos direitos humanos**. Secretaria da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida/Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência. São Paulo, 2015.

BOVO, M. C. **Interdisciplinaridade e Transversalidade como Dimensões da Ação Pedagógica**. Revista Urutágua (Revista Acadêmica Multidisciplinar) Paraná, 2005. Disponível em: <<http://www.uem.br/urutagua/007/07bovo.htm>> Acesso em: 07/07/2016.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DUTRA, C. P. et al. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. BRASIL. Ministério da Educação. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)> Acesso em: 11/10/2015.

LAPLANE, A. L. F; PRIETO, R. G. **Inclusão, Diversidade e Igualdade na CONAE 2010: Perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação**. Revista Educação e Sociedade. São Paulo, 2010, v 31, nº 112, p. 919-938, jul-set 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 09/10/2015.

MANTOAN, M. T. E. **Construir a Escola das Diferenças. Caminhando pelas trilhas da inclusão**. Síndromes, Revista Interdisciplinar de Desenvolvimento Humano. São Paulo, 2011. v. 01, p. 46 a 51.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação). São Paulo, Ano XII, mar/abr. 2009, p. 10-16. EJA BRASIL. Panorama da Educação Nacional. 2009-2012. Disponível em: <[http://ejabrasil.com.br/?page\\_id=98](http://ejabrasil.com.br/?page_id=98)> Acesso em: 07/07/2016.

# EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA.

Elisabete da Silva Salles - Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão  
Nazaré Neri Lima - Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão  
CEFAI - DREG

Com os recentes avanços legislativos no sentido de propiciar a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino comum, emergem discussões sobre as mudanças requeridas na formação continuada dos docentes para o atendimento desta demanda.

No tocante a esta situação, das 124 metas elencadas como prioridade na gestão do atual prefeito, destacamos a meta 54, que se refere a: “Revitalizar os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), assegurando a formação de professores e acompanhamento aos alunos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino”. (São Paulo, 2013).

Neste aspecto, a política de formação da Rede Municipal de Ensino de São Paulo enfatiza que:

“[...] os processos formativos constituem-se em um movimento dialético de ação-reflexão-ação, de teoria e prática, os quais consideram conhecimentos, experiências e fazeres dos profissionais que buscam a participação ativa dos sujeitos nesse processo e a construção de sua própria autoria”. (SÃO PAULO, 2013).

Nesse sentido, pensar a formação continuada desses profissionais demanda considerar as necessidades dos mesmos e também as especificidades dos espaços educativos e seus respectivos Projetos Político Pedagógicos.

À luz dos princípios e conceitos do Documento SME “Mais Educação São Paulo”- Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo 2013, que considera “as crianças, os jovens e

os adultos, do Município de São Paulo, sujeitos de direito à aprendizagem, cujas garantias cabem às instituições que zelam pela educação pública no Município”, é fundamental que todos os envolvidos como equipes gestora, docente e de apoio compreendam que o maior desafio da escola contemporânea é conceber a singularidade e a diversidade dos estudantes dentro do contexto escolar, reconhecendo a importância do papel de cada um, no fomento e na articulação de práticas inclusivas e inovadoras que contribuam para a qualidade do ensino para todos.

A desmistificação sobre o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é imprescindível neste processo.

Santos caracteriza:

“[...] formação continuada ou formação contínua, ou formação em serviço, em sentido mais estrito, todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente, seja através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas”. (SANTOS, 1998, p.124)

Diante do exposto, entre 2013 a 2016, no CEFAI da DRE Guaianases, a formação continuada se deu em diferentes ações formativas como cursos, seminários, diálogos pedagógicos, encontros formativos, palestras, jornadas pedagógicas e encontros coletivos, tendo como principal objetivo atender todos os atores envolvidos no processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Destacamos, abaixo, as atividades formativas realizadas:

- **“Seminário da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”** e **“Seminário**

**do Atendimento Educacional Especializado**". Os referidos seminários envolveram, cada um, aproximadamente 450 profissionais da Educação e contribuíram com as discussões acerca da Educação Especial, sobretudo em relação aos desafios e avanços no nosso território.

- **"Informática Acessível para Alunos com Deficiência e Autismo no Ambiente Escolar"**. Este curso teve a finalidade de proporcionar aos educadores conhecer os recursos técnicos de acessibilidade para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, sendo realizado em parceria com a Informática Educativa da DIPED (Divisão Pedagógica) - DRE G. De acordo com o responsável por esta área, Marcelo Martins, *"esta parceria possibilitou a utilização de diversos mecanismos como web cam, teclado com colmeia, mouse barbam, acionadores, softwares livres etc, na solução de propor ao aluno com deficiência meios de trabalhar no Laboratório de Informática com ferramentas (software/hardware) conforme a necessidade de cada aluno. Durante o curso, os profissionais tiveram contato com os recursos de acessibilidade e puderam realizar discussões acerca dos casos de cada Unidade Educacional, considerando suas especificidades. O curso foi bem avaliado pelos Professores Orientadores da Informática Educativa (POIE) e equipe de formação, sendo proposta sua continuidade para aprofundamento e acompanhamento do seu uso no dia a dia e na intenção de buscar soluções para aplicação das ferramentas de acessibilidade e melhor aproveitamento dos recursos do Laboratório de Informática."*

- **"Cineclube: Conhecendo as Deficiências e o Autismo"**. Esta atividade teve a intenção de promover a reflexão da Educação como "Direito Humano", compreendendo o cinema como possibilidade de formação, por meio do conhecimento teórico e prático em relação às deficiências e ao transtorno global do desenvolvimento.

- **"Construindo a mediação pedagógica para alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD"**. O objetivo deste curso foi proporcionar aos educadores que atuam na Rede Municipal de Ensino um estudo teórico que potencializasse o olhar docente para identificar necessidades específicas dos alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento

(TGD) e contribuir para um ensino de qualidade.

- **"A Educação de Surdos: Inclusão na Perspectiva Bilíngue"**. O foco deste curso foi conceituar a deficiência auditiva, conhecer as legislações municipal e federal referentes aos direitos da pessoa surda e adquirir noções básicas de Libras.

- **"Educação Especial: avanços e desafios"**. Este curso teve como objetivo proporcionar, aos educadores, informações sobre as demandas administrativas da Educação, o funcionamento e o gerenciamento dos serviços de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino.

- **"Educação Física sem limites: Noções Básicas sobre as Deficiências"**. O principal objetivo deste curso foi sensibilizar a equipe escolar quanto à importância da organização das Unidades Educacionais atenderem a singularidade dos alunos nas aulas de Educação Física e apoiar estratégias e intervenções inovadoras, para favorecer a adoção de práticas pedagógicas inclusivas na prática de esportes escolares e da Educação Física.

- **"A Escola da Diferença"**. O curso teve o objetivo de despertar, nos educadores, a sensibilidade da equipe escolar quanto à importância da organização das Unidades Educacionais para atenderem a singularidade dos alunos. De acordo com o professor José Aquino, da EMEF CEU Lajeado, *"este curso contribuiu sobremaneira para preencher inúmeras lacunas existentes entre a teoria e a prática"*. Para ele, *"o formato e o método do curso foram bastante significativos, pois os participantes puderam vivenciar, em determinados aspectos, as deficiências"*.

- **"Saberes e Práticas da Deficiência Visual"**. Este curso pretendeu difundir os saberes e as práticas da Educação Especial na área da deficiência visual e favorecer reflexões sobre as diferentes formas de aprender e ensinar na escola para todos.

- **"O Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil"**. Este curso teve como foco favorecer as práticas que garantem o direito de participação das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

- **"Estimulação essencial para crianças com deficiência visual e/ou auditiva de 0 a 5**

anos”. O curso teve como objetivo sensibilizar os profissionais de Educação Infantil em relação à importância de identificar as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência visual e/ou auditiva, na faixa etária de 0 a 5 anos.

- **“Ação coordenadora na escola inclusiva”**. Este curso teve como objetivo fortalecer a ação da prática coordenadora no acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes da Educação Especial. Segundo a Coordenadora Pedagógica, Ana Paula Prado, da EMEF Madre Joana Angélica de Jesus, *“a formação foi extremamente significativa e enriquecedora, sendo fundamental para a mediação com os professores nos horários coletivos, na medida em que esclareceu dúvidas e abriu espaços de discussões em que se valorizasse a observação e a reflexão sobre a prática de cada um”*.

- **“A Equipe de Apoio e a Escola Inclusiva”**. O curso teve a finalidade aproximar os profissionais da equipe de apoio, sobretudo o Auxiliar Técnico de Educação (ATE), da prática inclusiva, esclarecendo aspectos relacionados à possibilidade de autonomia da criança com deficiência nos momentos da rotina escolar.

- **“Formação Continuada – Estagiárias”**. Esta formação teve como objetivo contribuir com o processo de formação inicial das (os) estudantes de Pedagogia, articulando conteúdos que são próprios do Ensino Regular e da Educação Especial na construção de uma escola inclusiva.

- **“O Atendimento Educacional Especializado na SAAI”**. Este curso objetivou oferecer diretrizes para a organização e o aprimoramento do trabalho das professoras regentes da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI).

Para Mantoan (2015), a formação continuada para a inclusão também precisa considerar outros formatos.

“[...] ensinar na perspectiva inclusiva significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente de nosso ensino, em todos os níveis”. (MANTOAN, 2015).

Isso significa que a escola precisa se reconhecer como lócus de formação. Nesta perspectiva, além dos cursos optativos, foram

realizadas formações *in loco*, com vistas para problematizações e discussões de caso, estudo e aprofundamento da legislação vigente sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva e educação para todos, as quais ocorreram em momentos de Reuniões Pedagógicas, de horários coletivos de formação e de Projetos Especiais de Ação (PEAs), considerados momentos ricos de estudo, planejamento, reflexão, análise das práticas e construção coletiva de proposições. Momentos estes em que se conseguiu, inclusive, contemplar os profissionais que não têm a possibilidade de participar dos cursos optativos.

De acordo com as Coordenadoras Pedagógicas, Flávia e Suzimeire, da EMEF Olinda de Menezes Serra Vidal, *“durante as formações, os professores sentem-se apoiados em suas ações pedagógicas pelos setores que estão além da escola. Nestes momentos, eles podem expor suas angústias em busca de soluções para os desafios do cotidiano escolar, tem a possibilidade de melhor compreender o trabalho articulado entre escola, família, equipe médica multidisciplinar, CEFAL, estagiárias (os) e Auxiliar de Vida Escolar (A.V.E.), além de poder desenvolver um olhar apurado aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O apoio à escola, tanto nas formações como na relação com os alunos e pais, tende a enriquecer mais o trabalho desenvolvido em busca da valorização da diversidade humana, desenvolvimento de potencialidade dos alunos e da inclusão educacional e social dos educandos. As formações no coletivo de professores potencializam o Projeto Político Pedagógico da escola, sobretudo em uma perspectiva inclusiva, pois buscam ações que respeitam a subjetividade dos alunos, os tempos e as maneiras de aprender de cada um.”*

Ainda em relação à formação continuada, destaca-se, também, a formação em serviço do (a) professor (a) regente de SAAI, a qual ocorre de acordo com a particularidade e necessidade de Unidade Educacional. Contamos, por exemplo, com formações voltadas para a aprendizagem do uso da máquina braile, soroban, recursos da Tecnologia Assistiva, conhecimento da Libras, entre outras.

Contudo, esse movimento formativo ganha vida e significado ao dialogarmos com



as formações que acontecem nas Unidades Educacionais e com os Projetos Político Pedagógicos.

Consideramos que uma política de formação acontece em vários espaços simultaneamente. Portanto, compreendemos que cada Unidade Educacional é um lócus privilegiado de formação, um lugar de interação entre os sujeitos das aprendizagens, de criação de vínculos com a comunidade, lugar onde cada um desenvolve sua profissão e se constitui coletivamente.

Espaço privilegiado de construção e apropriação de conhecimento, de criação e transformação de culturas, do diálogo sobre os fazeres pedagógicos e as problematizações das práticas educativas. Enfim, um lugar de diferentes e complexas aprendizagens. (São Paulo, 2016)

Pode-se considerar, à luz do presente estudo, que a implementação de uma política inclusiva, com vistas a garantir um ensino

de qualidade e aprendizagem de todos os estudantes, implica em um compromisso com a formação continuada dos profissionais envolvidos, a partir de encontros constantes de formação que tenham como ponto de partida as necessidades e os interesses das Unidades Educacionais, e que oportunizem a análise e a reflexão do ensino que se oferece no ambiente escolar, tornando, desta forma, o ensino acessível a todos.



Formação - SAAL.

## REFERÊNCIAS:

SÃO PAULO. Programa de Metas – Prefeitura de São Paulo 2013-2016. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: Diário Oficial da Cidade, 29 de março de 2013.

\_\_\_\_\_. **Agir com a escola: revisar, resignificar, avaliar e planejar.** Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo: SME/DOT, 2016. 32p.

\_\_\_\_\_. **Programa de reorganização Curricular e administrativa, Ampliação e fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. “Mais Educação São Paulo”.** São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2013.



**ELISABETE**

Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão.

CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. **Professores e Educação Especial: formação em foco.** Porto Alegre: Mediação CDV/FACITEC, 2011. 2 v.

HUSSAK, P.; RIZO, G. (org). **Pensando a formação: escritos sobre filosofia e educação.** Rio de Janeiro: EDUR:NAU, 2009. 192 p.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

SANTOS, L. L. C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. IN: VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papyrus, 1998.



**NAZARÉ**

Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão.

# O ACOMPANHAMENTO COMO AÇÃO FORMATIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.

Gislaine Batista da Silva Rodrigues - Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão  
Miriam da Silva Frederico Santos - Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão  
CEFAI – DRE G

A ação itinerante visa contribuir com a construção de um trabalho inclusivo, em busca de garantir a igualdade de atendimento a todos os alunos sem distinção. Para que esta ação se efetive, enfatizamos que é necessária a ruptura de paradigmas, para que a escola, antes segregadora, dê lugar à educação inclusiva.

Em 2004, por meio do Decreto 45.415, constitui-se o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), marcado pelo compromisso com as Políticas Públicas de Educação Especial, voltadas para a construção da Educação Inclusiva, e pelo foco na formação *in loco*, que concebe a escola como local privilegiado de vivências formativas, onde as repostas para os desafios são percebidos na observação, na escuta e nas trocas de experiências. Em relação ao termo “Acompanhamento à Inclusão”, em percurso, surge a ação itinerante do (a) Professor (a) de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), que visa, fundamentada nas práticas dos educadores, subsidiar todos os envolvidos no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A atuação do (da) PAAI objetiva tratar as questões relacionadas à inclusão, apoiando as Unidades Educacionais na proposição de estratégias facilitadoras para o trabalho e, juntamente com os profissionais da escola, promovendo estudo de caso, com vistas a garantir o atendimento às especificidades dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, público-alvo da Educação Especial.

O CEFAI jurisdicionado à Diretoria Regional de Educação Guaianases utiliza como instrumento uma planilha de mapeamento, norteadora das ações iniciais de itinerância do (da) PAAI. De posse deste mapeamento, são planejadas as ações de orientação e

acompanhamento, as quais perpassam por todas as etapas e modalidades de ensino.

A ação do professor itinerante deve estar voltada para o coletivo da escola, pois é a partir das discussões com a Equipe Educacional que são identificadas, com maior clareza, as propostas político-pedagógicas presentes na Unidade Educacional (UE), o que, conseqüentemente, propicia uma maior riqueza em relação às reflexões sobre as diferenças.

O professor itinerante realiza o acompanhamento e o apoio às UEs que possuem matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial, contribuindo com formação, em horário, do Projeto Especial de Ação (PEA), da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) e da Reunião Pedagógica (RP).

Outra ação relevante desse profissional diz respeito à sensibilização dos envolvidos no processo ensino aprendizagem. Por meio dessa ação, o (a) PAAI problematiza e orienta sobre o fato de que o aprendizado dos alunos deve ocorrer nos mais variados espaços de interações e vivências, pois estes interferem em sala de aula e alteram este processo. Além disso, é importante considerar que os alunos tenham acesso aos recursos que eliminam as barreiras que impedem o acesso ao currículo.

Quando todos os envolvidos no trabalho da Unidade Educacional entendem que as diferenças existem e refletem sobre suas práticas, as mudanças ocorrem e beneficiam a todos os estudantes.

Para Mantoan:

“[...] não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional”. (MANTOAN, 2006, p.59).

Visando que as mudanças sejam refletidas pelo conjunto de professores e acompanhadas de sustentação teórica e prática, é fundamental que os envolvidos no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial possam vivenciar, experienciar e reconhecer quem são os sujeitos, onde estão, o que sentem e o que conseguem realizar, para que, assim, se possa oferecer condições a todos de acessarem o currículo, respeitando suas limitações e oferecendo ferramentas necessárias para seu sucesso.

Em busca do fortalecimento de uma escola para todos, objetiva-se uma educação de qualidade, em que o professor valorize o potencial dos educandos e não suas limitações, com foco na eliminação de barreiras e não nos impedimentos, ocasionados em função da deficiência (Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, 2009).

Durante o nosso trabalho itinerante, pudemos observar que o nosso maior desafio

é provocar a mudança de concepção dos envolvidos no processo de escolarização dos estudantes. Neste processo, contribuímos, também, com sugestões necessárias ao trabalho desenvolvido com estes estudantes, potencializando, conseqüentemente, o processo de ensino aprendizagem com qualidade a serviço da inclusão, procurando colaborar para que a escola se torne um espaço de vivências onde todos sejam beneficiados, independente de quaisquer dificuldades que possam apresentar.

Em suma, concluímos que o trabalho itinerante desenvolvido pelo (a) PAAI é mais uma ferramenta em busca da inclusão, cujo foco é oferecer subsídios às equipes gestora, docente e de apoio, bem como aos discentes e à comunidade escolar, em prol do desenvolvimento efetivo dos estudantes, respeitando suas limitações e promovendo a participação plena em todas as atividades propostas nas Unidades Educacionais.

## REFERÊNCIAS:

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

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Ministério da Casa Civil. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Lei 12796, de 04 de abril de 2013. Altera a lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

SÃO PAULO. Decreto nº 45.415 de 18 de outubro de 2004. Estabelece diretrizes para a política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2004.

MANTOAN, T. E. M.; PRIETO, R. G. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, T. E. M. **Atendimento Educacional Especializado**: políticas públicas e gestão nos Municípios. São Paulo: Moderna, 2010.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.



**GISLAÍNE E MIRIAM**

Professoras de Apoio e Acompanhamento à Inclusão .

# A FORMAÇÃO COMO ESPAÇO DE APROFUNDAMENTO DO FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORES REGENTES DE SALA DE APOIO E ACOMPANHAMENTO À INCLUSÃO – SAAI.

Elisabete Leite Bemfeito Galvão - Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - DRE PJ  
Márcia Maria do Nascimento - Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - DRE G

Em consonância com a matéria “A formação permanente dos professores de SAAI”, publicada na Revista Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-2015, sobre o trabalho de formação oferecido pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), jurisdicionado à Diretoria Regional de Educação Guaianases (DRE-G), vimos a possibilidade de continuidade das reflexões sobre avanços e perspectivas desta formação, bem como os impactos no cotidiano educacional visando a construção de uma escola inclusiva.

Em 2015 e 2016, o foco das formações de professores regentes de SAAI tem sido o estudo de práticas pedagógicas que visam a efetivação do trabalho na perspectiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nossa intenção, aqui, é destacar a trajetória da formação continuada dos professores regentes de SAAI, que atuam na perspectiva da educação inclusiva e, com esta, buscam garantir que o AEE seja efetivo em todas as Unidades Educacionais desta DRE.

A partir da implementação do Programa “Mais Educação São Paulo” (Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo), dos debates e das consultas públicas, foi aprovado o trabalho organizado em ciclos (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral), sendo estes focados no respeito ao sujeito e ao tempo de aprendizagem, trazendo uma nova reorganização curricular.

Com vistas a potencializar a articulação do trabalho do AEE com a sala comum para o desenvolvimento dos educandos e educandas (público-alvo da educação especial) por meio

do acesso ao currículo, se fez necessário que a formação do ano de 2015 tivesse como eixo o trabalho articulado do professor regente de SAAI com todas as etapas e modalidades de ensino.

Além disso, tais processos de formação continuada devem abranger conteúdos sobre a organização do sistema de ensino na perspectiva da educação inclusiva, constituindo-se como elementos integrantes do Projeto Político Pedagógico das escolas. (SANTOS, 2014).

Esta formação teve caráter de curso e a participação dos coordenadores pedagógicos de forma optativa, com vistas a potencializar articulações efetivas destes Professores Regentes de SAAI no cotidiano educacional das Unidades. Foram realizados debates, estudos de caso, discussões, que trouxeram contribuições sobre a aplicabilidade dos conteúdos do AEE e seu reflexo neste contexto de aprendizagem da sala comum.

“A construção dos sistemas educacionais inclusivos é um processo contínuo e permanente, que se faz por meio da formação continuada de professores, gestores e demais membros da comunidade escolar, assim como, por meio da mudança de concepção da prática pedagógica e gestão escolar”. (SANTOS, 2014).

No interim das Unidades Educacionais, os professores regentes puderam exercer esta articulação a partir de estudos de caso com toda a comunidade educacional. E o reconhecimento deste AEE que acontece em todos os tempos e espaços da rotina diária das Unidades Educacionais foi ganhando mais legitimidade,

reconhecimento e parceiros visando a participação de todos.

“Porveza formação continuada é realizada ao longo da trajetória de atuação do professor, mediante diversas situações do cotidiano que viabilizam aprendizagens para o exercício profissional docente, como conhecimentos relativos às especificidades educacionais dos estudantes com deficiência, à organização e oferta do atendimento educacional especializado, dos serviços e recursos de acessibilidade”. (SANTOS,2014).

As Professoras de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAIs), por sua vez, debruçavam-se sobre os estudos a fim de garantir o acompanhamento destas práticas. A medida que se avançava, foram imprescindíveis as reflexões e discussões com a professora Maria Teresa Égler Mantoan que, em suas aulas, problematizou e contribuiu nos avanços conceituais durante todo o percurso.

Ao término do ano de 2015, os envolvidos avaliaram o processo formativo, destacando as temáticas a serem abordadas no ano seguinte. Os professores apontaram que seria interessante o trabalho com estudos de caso e reflexão sobre a prática dos conteúdos do AEE.

Ao iniciar o ano de 2016, a Secretaria Municipal de Educação (SME) ofereceu, aos treze CEFAIs do município de São Paulo, assessoria com a Professora Doutora Liliane Garcez que, por um semestre, acompanhou a Equipe do CEFAI, o planejamento e a formação dos Professores Regentes de SAAI, tendo como foco o estudo conceitual, o qual se reflete nas práticas do AEE.



Equipe CEFAI / DRE-G em formação com a Professora Doutora Liliane Garcez

De forma intercalada, as PAAIs, as professoras e os professores regentes de SAAI aprofundaram estudos sobre a legislação que rege os direitos das pessoas com deficiência. Desta maneira, apurou-se o olhar para o sujeito, enquanto ser potencial de aprendizagem e singularidade, e buscou-se pautar todas as ações a partir do foco de participação dos educandos e educandas, no cotidiano educacional ao qual estão inseridos, bem como a superação das barreiras ali existentes.

Este semestre foi encerrado com uma formação denominada, por nós, formação micro, na qual PAAIs e professores regentes de SAAI se reúnem em polos nas Unidades Educacionais. Este encontro tem por objetivo a proximidade destes pares a fim de avaliar ações, avanços e desafios, bem como registros. Além de planejar a linha de atuação para o próximo semestre.

No segundo semestre deste ano será oferecido um curso, a ser realizado em três encontros, em continuidade às ações formativas, abordando as temáticas levantadas no fim do ano de 2015 pelos professores regentes.

O professor regente de SAAI, que atua na perspectiva da educação inclusiva, tem de ser o agente articulador dentro da Unidade Educacional. Ser parte atuante nos “bastidores”.

“O Atendimento Educacional Especializado deve se articular com a proposta da escola comum, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em sala de aula”. (MANTOAM, 2010).

Deve, ainda, estar no apoio ao professor em seu planejamento pedagógico, nas observações, nos estudos de caso realizados junto à comunidade escolar e nas reflexões contínuas durante os horários de estudo coletivos.

“No acompanhamento de seus alunos em sala de aula, o professor de educação especial avalia como eles estão utilizando esses recursos no dia a dia escolar. Também pode ser solicitado ao professor de sala comum ensinar como trabalhar com certos equipamentos e códigos, solucionar problemas e dirimir dúvidas sobre dificuldades no acesso desses alunos ao ensino. Essas dificuldades, é bom lembrar, não são relativas à aprendizagem de conteúdos curriculares, mas à barreiras impostas pela deficiência que o aluno tem de ultrapassar

para estar em condições de aprender como os demais colegas”. (MANTOAN,2010).

Só assim sua ação irá resultar na mudança de paradigmas referentes às práticas e às ações pedagógicas, para que esta educação de qualidade, na qual acreditamos, seja garantida a todos e todas.

“Para tanto, a escola passa a ser percebida como espaço que reconhece e valoriza a diversidade humana, onde o saber de um não é maior ou menor do que o do outro, mas, simplesmente, diferente”. (SANTOS, 2014).

Assim, a Educação Especial cumpre seu papel de perpassar todas as modalidades de ensino, atingindo o aluno, os professores, a comunidade escolar e quiçá a sociedade.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. Ministério da Educação. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)> Acesso em: 03/11/2015.

\_\_\_\_\_. **Programa Mais Educação Passo a passo**, Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. Brasília.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Ministério da Casa Civil. Brasília, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

SANTOS, M. C. D. **Os desafios na construção de sistemas educacionais inclusivos**. Disponível em: <[http://diversa.org.br/artigos/artigo/os\\_desafios\\_na\\_construcao\\_de\\_sistemas\\_educacionais\\_inclusivos1](http://diversa.org.br/artigos/artigo/os_desafios_na_construcao_de_sistemas_educacionais_inclusivos1)> Acesso em: 07 jun. 2016.

MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. T. **Atendimento Educacional Especializado - políticas públicas e gestão nos municípios**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2010. cap. 3, p. 29-38.



**MÁRCIA**

Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão.



**ELISABETE**

Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.



# PROJETO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE – LIBRAS/ LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO GUAIANASES – DRE G.

Claudia Pires Santana Freitas - Professora Regente da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão  
EMEF João Ribeiro de Barros

Edna Sales Aves - Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão

Tatiana Milanez - Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão  
CEFAI-DRE-G

**“QUANDO EU ACEITO A LÍNGUA DE OUTRA PESSOA, EU ACEITO A PESSOA. QUANDO EU REJEITO A LÍNGUA, EU REJEITO A PESSOA PORQUE É PARTE DE NÓS MESMOS. QUANDO EU ACEITO A LÍNGUA DE SINAIS, EU ACEITO O SURDO, E É IMPORTANTE TER SEMPRE EM MENTE QUE O SURDO TEM O DIREITO DE SER SURDO. NÓS NÃO DEVEMOS MUDÁ-LOS, DEVEMOS ENSINÁ-LOS, AJUDÁ-LOS, MAS TEMOS QUE PERMITIR-LHES SER.”**

(Terje Basilier, psiquiatra norueguês, 1993)

Considerando leis que reconhecem a Língua Brasileira de Sinais (Lei nº 10.436, de abril de 2002, pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005), oferecem a garantia do direito à educação das pessoas Surdas ou com deficiência auditiva (Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005), garantem a formação do professor de Libras e do Instrutor de Libras (Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005) e regulamentam a profissão de Tradutor Intérprete (Lei nº 12.319, de 1º de Setembro de 2010), o trabalho de uma proposta bilíngue visa garantir o direito e as condições de o sujeito Surdo poder utilizar duas línguas e ter respeitada sua escolha em relação à língua que irá utilizar em cada situação linguística em que se encontrar.

Acreditando em uma política pública de Educação Bilíngue na Rede Municipal de Educação (RME), em todas as suas características e visando o respeito às especificidades culturais e linguísticas da Comunidade Surda, o presente projeto vem trazendo a construção de uma proposta de práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva. Desta forma, a equipe do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão/Divisão Pedagógica (CEFAI/DIPED), jurisdicionada à Diretoria Regional de Guaianases (DRE-G), não poupou esforços para mapear a demanda de educandos Surdos que frequentavam as escolas da região, realizar

visitas às Unidades Educacionais em ações constantes e assegurar os direitos previstos na legislação vigente.

Quando a equipe constatava, pelo sistema Escola Online (EOL), que em determinada Unidade Educacional estava matriculado (a) um (a) aluno (a) com deficiência auditiva, ou surdez com comorbidades associadas, agendava-se uma visita para dialogar com a equipe gestora, objetivando observar o desenvolvimento dos educandos e, se necessário, auxiliar na identificação e eliminação de determinadas barreiras no ensino regular, potencializando a oferta do Atendimento Educacional Especializado Bilíngue às famílias.

Essas ações resultaram no mapeamento de aproximadamente 62 (sessenta e dois) educandos com deficiência auditiva/surdez, em 2012. Mediante tais dados e idealizando um atendimento de excelência que respeitasse os Surdos mapeados em todos os seus aspectos, iniciou-se a construção de um projeto diferenciado - o Projeto Bilíngue na Perspectiva da Educação Inclusiva - no qual propomos o fortalecimento da articulação com as condições humanas e materiais disponíveis na RME.

A partir das necessidades dos (a) educandos (as), iniciou-se, no referido ano, contratações de Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, credenciados na Secretaria

Municipal de Educação (SME), para o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), onde já havia matrículas de jovens e adultos fluentes em língua de sinais. Na medida em que a demanda de educandos Surdos aumentava, de 2013 a 2016, os apoios foram ampliados, inclusive com a contratação de Instrutores de Libras, responsáveis pelo ensino da língua para os educandos e os envolvidos no processo de escolarização.

Em 2014, constatamos a necessidade de ações formativas realizadas pelo CEFAl, direcionadas às equipes gestora, docente e de apoio, voltadas à Educação de Surdos. Iniciamos esta ação com um curso para duzentas pessoas, realizado no CEU Água Azul. Nele, tivemos a participação dos professores e demais funcionários das Unidades Educacionais de nossa DRE, perpassando por todas as etapas e modalidades de ensino. No encerramento do curso, foram apresentadas, pelos participantes, ações inclusivas para atendimento a todos os educandos na perspectiva da Educação Bilíngue.

Durante a ação itinerante do (a) Professor (a) de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), percebemos que, em relação ao contexto escolar, para se garantir que o atendimento ao educando Surdo ocorra de forma que suas necessidades sejam reconhecidas, é necessário que o professor atue como um mediador e utilize os recursos didáticos e visuais disponíveis na escola. Para isto, é fundamental que este educador considere o Surdo como alguém que, por não ouvir, apresenta diferenças específicas em relação aos educandos ouvintes e tem um modo próprio de significar o mundo e a si mesmo.

Diante disto, é necessário problematizar algumas questões no contexto educacional. Estas crianças, jovens e adultos são capazes de ampliar seus repertórios linguísticos, por exemplo, por meio de contos de fadas? São capazes de dizer sobre suas escolhas e preferências, de explicar e/ou expressar seus sentimentos, desejos, medos e alegrias?

Existem teorias que enfatizam que os três primeiros anos de vida de uma pessoa são fundamentais para o aprendizado de línguas e que a partir dos sete anos o aprendizado vai se tornando mais difícil. Por isso:

“[...] os pais devem estar cientes de que existem duas formas de realizar a educação bilíngüe: Uma envolve

o ensino das duas línguas, em momentos distintos; a outra caracteriza-se pelo ensino da segunda língua somente após aquisição da primeira língua”. (...) Esta educação bilíngüe para alunos com surdez é estabelecida na Resolução do CNE Nº02 /2001, facultando às famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgar adequada”. (BRASIL, 2006, p. 22).

Diante do exposto, enquanto a família ainda não sabe o que fazer e nem qual caminho trilhar na educação de seu (sua) filho (a), destacamos que se faz necessário o diálogo constante, pois a maioria dos responsáveis é convencida por uma concepção<sup>1</sup> clínico-terapêutica da surdez que acredita que seu (sua) filho (a) irá desenvolver a linguagem oral.

Infelizmente, em nossa prática, observamos que quando a área da Saúde percebe que, mesmo com o uso do aparelho auditivo, a criança Surda não está adquirindo a comunicação oral e nem a comunicação escrita, solicita às famílias que busquem escolas bilíngües para seus filhos. Na maioria das vezes, isso ocorre após os sete anos de idade, quando a criança já passou pela Educação Infantil, ou seja, quando os conceitos mais simples são compreendidos e utilizados pela criança ouvinte, mas, de certa forma, negadas às crianças Surdas.

Pensando neste contexto, o Projeto prevê o ensino da língua pelo Instrutor de LIBRAS, contratado para as Unidades Educacionais em que estão matriculados os educandos Surdos. Como base para o trabalho pedagógico do professor da sala regular, esse profissional tem caráter de promover a acessibilidade de comunicação aos educandos Surdos e atender a Comunidade Escolar, as famílias interessadas e a comunidade do entorno, com vistas a potencializar o acesso ao currículo no ensino regular. Esses atendimentos favorecem a circulação da língua natural do surdo<sup>2</sup> (L<sup>1</sup>) para que todos se comuniquem, mesmo sem a presença dos profissionais envolvidos diretamente com o Projeto. Concomitante a este processo, foram realizadas a designação de professores especialistas na área da Deficiência Auditiva, para atendimento educacional especializado nas Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAls) Bilíngue.

Neste período, tivemos acesso à relatos de pais e responsáveis, os quais perceberam, após a participação de seus filhos nas aulas de Libras, a



mudança no comportamento, na aprendizagem da leitura e da escrita, na interação escolar e até mesmo na comunicação. Com o objetivo da Libras circular pela comunidade onde estes educandos moram, ampliou-se o número de oficinas da língua para a comunidade do entorno dos CEUs Lajeado e Água Azul.

Graças a um conjunto de ações previstas pelo CEFAL e pelo Projeto coordenado pelas PAAIs, o trabalho com a comunidade Surda ganhou destaque. À medida que se atingiam os objetivos, avaliava-se o percurso, identificava-se os avanços e ampliava-se as ações, tendo como uma das metas oferecer condições para que os Surdos atuem, efetivamente, em vários setores da sociedade e, conseqüentemente, desconstrua-se a visão clínico-terapêutica e se dê lugar à uma

concepção que considere que o Surdo também é um construtor de suas aprendizagens, culturas e ações.

Atualmente, o principal objetivo de todas as ações apresentadas no Projeto continua sendo proporcionar um atendimento que eleve o Surdo em todas as suas características. Apesar de sabemos que ainda há muito para fazer até se atingir o que consideramos como ideal de Educação Bilíngue, almejamos consolidar, efetivamente, um trabalho para a comunidade surda da região, ou seja, desejamos consolidar um trabalho que esclareça, a todos, que os Surdos também são totalmente capazes de escrever o próprio futuro, reafirmando a condição de sujeitos de direitos.

1 - Esta concepção de surdez foi e ainda é dominante e trouxe a prevalência de um modelo de educação que visava à cura ou a reabilitação do surdo, impondo-lhe a obrigação de falar". Disponível em: ><http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/42896/a-surdez-na-concepcao-clinico-terapeutica#ixzz48C144Dxc><  
Acesso em 09/05/16, às 17h37min.

2 - Na perspectiva bilíngue, a língua de sinais é caracterizada como língua natural para o surdo e, portanto, sua primeira língua (L<sup>1</sup>). (Moura e Vieira. 2011)

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. Educação Infantil - Saberes e práticas da inclusão - dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 4 ed. Brasília:MEC, 2006. p 23-24.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10. 436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Ministério da Educação. 4 ed. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2002.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Ministério da Educação. Brasília, 2010.

PEREIRA, M.C.C. et al. Conhecimentos Além dos Sinais. Pearson Prentice Hall. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.escavador.com/sobre/5870769/maria-cristina-da-cunha-pereira#orientou>> Acesso em: 09/05/2016.



**CLÁUDIA**

Professora Regente da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão.



**EDNA**

Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão.



**TATIANA**

Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão.

# O PAPEL DA AFETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.

Adriana Daleffi - Professora de Ensino Fundamental II e Médio  
 Carmelita Reis de Melo - Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão  
 Elisângela Freire de Oliveira Chagas - Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão  
 CEFAI-DRE G

## A.FE.TI.VI.DA.DE

SF (AFETIVO+I+DADE) 1 FACULDADE AFETIVA; QUALIDADE DE QUEM É AFETIVO. 2 CAPACIDADE DE EXPRESSAR-SE NA LINGUAGEM A EMOÇÃO QUE NOS DESPERTAM AS IDEIAS ENUNCIADAS, BEM COMO A DE DESPERTAR NOS OUTROS IDÊNTICA EMOÇÃO. 3 PSICOLÓGICA SUSCETIBILIDADE A QUAISQUER ESTÍMULOS OU DISPOSIÇÃO PARA RECEBER EXPERIÊNCIAS AFETIVAS; O ESTUDO DESSAS EXPERIÊNCIAS.

(Dicionário de Português Michaelis, 2012)

A afetividade é de extrema importância na construção dos conhecimentos dos educandos. Sendo assim, se faz necessário que o professor tenha consciência dessa importância, tornando-se mediador no processo de ensino-aprendizagem, pois, dessa maneira, contribuirá para o desencadeamento de ações que possibilitarão a formação de uma nova sociedade baseada na justiça, na fraternidade, no respeito, no amor e na solidariedade.

No documento "Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência", alguns dos objetivos da educação são: a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre; o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e de autoestima; o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana - o que exige a construção de escolas capazes de garantir o desenvolvimento integral de todos os educandos, sem exceção.

Na construção de uma escola para todos, o fator afetivo é muito importante na relação entre o educando e sua aprendizagem.

Desta forma, é essencial que o professor adquira habilidades e conhecimentos teóricos para a construção de estratégias que possam desenvolver, nos educandos, segurança, confiança, respeito e, conseqüentemente, independência e autonomia para expressar-se emocional, física e criativamente de modo que estes aspectos ultrapassem as paredes da sala de aula e alcancem todos os espaços escolares.

Vygotsky, Wallon, Piaget, Paulo Freire, entre outros teóricos da Psicologia e da Educação, produziram conhecimentos relevantes à respeito da afetividade como parte constituinte do sujeito.

Vygotsky, na questão da teoria sobre a afetividade, é quem discute sobre fatores biológicos e sociais no processo de formação do ser humano. Segundo ele, é por meio da vivência na sociedade e nas relações com outros seres humanos que o sujeito construirá novos conhecimentos, ou seja, o indivíduo não nasce com o conteúdo internalizado em sua mente, este deve ser mediado pelo professor, mas somente isso não é o bastante, a socialização com o professor, a discussão e troca de ideias são fundamentais para que o conteúdo seja compreendido de forma que o educando elabore, a partir de vivências, a construção de seu conhecimento. Vygotsky afirma que a emoção é a reação reflexa de certos estímulos que são mediados a partir do meio sociocultural.



O cotidiano permeado de afetividade.  
 EMEI CEU Irene Manke Marques, Prof<sup>a</sup>.

De acordo com sua teoria, as emoções são divididas em dois grupos: um relacionado aos sentimentos positivos (força, satisfação etc.) e outro relacionado aos sentimentos negativos (depressão, sofrimento etc.), podendo estes influenciar e diversificar o comportamento humano. Por exemplo, quando as palavras são



O cotidiano permeado de afetividade.  
EMEI Maria Aparecida Lara Coiado.

ditas com sentimentos afetivos agem sobre o indivíduo de forma diferente de quando isto não acontece. Destaca que se o professor pretende realizar mediações junto ao educando precisa relacionar seu comportamento com uma emoção positiva, para obter o sucesso pretendido no processo de ensino-aprendizagem. Além disto, deve preocupar-se em relacionar o novo conhecimento com a emoção, caso contrário o saber torna-se indiferente.

Para ele, a relação educando/professor deve estar vinculada à afetividade.

“o mestre deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela e, nesse sentido, as suas relações com o aluno podem atingir tal força, transparência e elevação que não encontrarão nada igual na escola social das relações humanas”. (VYGOSTKI 2001, p. 455).

Wallon (1995) considera que a forma como o professor se relaciona com o educando se reflete em sua relação com o conhecimento e seus pares. Menciona, ainda, que o professor é um modelo em sua maneira de se comunicar, ouvir, falar e se relacionar com os outros integrantes da escola, principalmente com os educandos. Sendo assim, suas atitudes interferem no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento do educando. Tal desenvolvimento não dependerá unicamente do potencial herdado geneticamente, ou seja, as determinações genotípicas serão influenciadas também por fatores sociais, sobretudo pelos relacionamentos. Portanto, é necessário que o professor tenha consciência de como seus atos são extremamente significativos nesse processo, sendo fundamental a afetividade na relação educando/professor.

Piaget (1996), apesar de não ter centrado seus estudos e pesquisas no desenvolvimento

afetivo das crianças e sim na lógica do pensamento das mesmas, não desconsidera essa dimensão afetiva para o estudo da inteligência e do desenvolvimento psicológico. Comenta que é incontestável que o afeto desempenhe um papel essencial no funcionamento da inteligência, nas suas estruturas e formas de organização. Ele deixa claro que a afetividade não se restringe somente a sentimentos e emoções, mas engloba também a motivação, as tendências e as vontades. Afirma que a afetividade é a energia que move as ações humanas e que sem ela não há interesse e nem motivação para a aprendizagem. Ressalta que, havendo maior discussão e participação mútua do professor e do educando na construção do conhecimento, há, nesta relação de cooperação, um fator que motiva o educando a procurar as respostas das situações-problemas.

Piaget (1999) afirma, ainda, que é por meio da afetividade ao longo do processo de desenvolvimento humano - desde a infância até a fase adulta - que o indivíduo obtém consciência de valores morais. Portanto, pode-se dizer que inúmeros fatores relacionados à afetividade contribuem para a formação da personalidade do educando. Por exemplo, na participação e realização de atividades e trabalhos em grupo ou individuais na escola, nos quais ele pode aprender sobre cooperação a partir das relações entre os colegas e professores e, conseqüentemente, aprender sobre a autonomia na tomada de decisões, interagindo de acordo com a situação na qual está inserido.

Freire enfatiza as características do professor afetivo, o qual envolve seus educandos de forma peculiar.

“[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o educando até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é, assim, um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem, cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas”. (FREIRE, 1996, p.96).

Para Paulo Freire, a “educação é um ato de amor”, sentimento em que homens e mulheres veem-se como seres inacabados e, portanto, receptivos para aprender.

“[...] não há diálogo [...] se não há um profundo

amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo”. (FREIRE, 1987, p. 79-80).

De acordo com Freire, a afetividade não deve assustar o professor, e o mesmo não deve ter medo de expressá-la; ela deve significar abertura ao querer bem a maneira que se tem de selar um compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.

A partir das reflexões de teóricos que nos convidam a perceber que a escola não pode ser uma mera transmissora de conhecimentos, mas sim um ambiente enriquecedor que torna possível o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, através de relações permeadas de afetividade, criatividade, descobertas e criações, como podemos desacreditar ou não aceitar que ensinar é um ato de amor? Como

não olhar para nossos educandos com olhar afetivo?

**PROFESSOR  
SM PROFESSOR (LAT PROFESSORE) HOMEM QUE ENSINA  
UMA CIÊNCIA, UMA ARTE OU  
UMA LÍNGUA; MESTRE**

(Dicionário de Português Michaelis, 2012)

Após essa breve leitura, convidamos você, PROFESSOR, a envolver-se em uma relação pedagógica em que professor e educando possam exercitar, mutuamente, a construção do conhecimento para uma ação transformadora em que as atitudes sensibilizarão, conscientizarão e promoverão a eliminação de preconceitos, estigmas e estereótipos; uma ação transformadora em que a prática pedagógica reflexiva, fazendo uso das boas relações afetivas, tornará o processo ensino-aprendizagem mais eficaz e significativo.

## REFERÊNCIAS:

SÃO PAULO. **Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulista: Orientação Normativa nº 01/2015**. São Paulo. Secretaria Municipal de Educação, 2015.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Trad.: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Universitária Editora Forense, 1999.

\_\_\_\_\_. **Biologia e Conhecimento**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. **A evolução psicológica da Criança**. Lisboa: Edições 70, 1941-1995.



**ADRIANA**

Professora de Ensino Fundamental II e Médio.



**ELISÂNGELA**

Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão.



**CARMELITA**

Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão.

# AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO

## PRÁTICAS CONSTANTES PARA O BOM DESEMPENHO PROFISSIONAL E EDUCACIONAL.

Andréia Nogueira dos Anjos - Professora Regente da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão  
Joel Ferreira da Silva - Coordenador Pedagógico  
EMEF Presidente Juscelino Kubistchek de Oliveira

Aspectos históricos das políticas públicas levaram a democratização da escola e a universalização do acesso ao ensino de qualidade como direito a todos os cidadãos.

O ensino brasileiro tem passado por constantes mudanças. Atualmente, e cada vez mais, nos deparamos com o termo “Educação para todos”. Talvez algumas pessoas ainda se perguntem o que, de fato, significa a tal “Educação para todos”, pois, ora se considera que se trata apenas do que é garantido por lei quando são mencionadas questões como a igualdade, o acesso e a permanência na escola sem discriminação, ora se pensa que se trata dos direitos de aprendizagem de cada educando individualmente e inserido qualitativamente no grupo.

Como educadores, devemos, inevitavelmente, exercer a criticidade inerente a nossa profissão e questionar sobre o crescimento pessoal e individual de cada um, de acordo com suas habilidades, independente de sua condição social, física ou intelectual.

Consideramos que conhecimento é o que se aprende ou que se apreende. Sendo que este pode ser visto de diferentes maneiras: ora é o que “transferimos” ao outro; ora é o que o outro “armazena”, tornando-se apto a prosseguir a etapa seguinte; ora é o que é construído colaborativamente, entre muitas outras definições. Desta forma, quando se pensa em Educação Inclusiva, pode-se acreditar que o conhecimento se limitaria à socialização ou às atividades de vida diária como vestir-se, alimentar-se ou saber se comportar em público, o que nos remeteria a um padrão superficial de acesso ao conhecimento diante da presença de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas salas de aula, mesmo admitindo-se existirem diretrizes legais que

instituem a equiparação de direitos de acesso à aprendizagem para todos indistintamente.

“INCLUIR é necessário, sobretudo, para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para levar a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, afinal, ele nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos”. (MANTOAN, 2015).

Em um de seus artigos, a pesquisadora Mantoan afirma que “tratamos de encontrar meios para facilitar a introdução de uma inovação, fazendo o mesmo que fazíamos antes” (2015, p.55). Sendo assim, precisamos refletir sobre a nossa prática de ensino, pois percebemos que ainda existem escolas que têm o desafio de incluir esta questão em suas discussões e de considerar uma educação voltada para a diferença.

Pesquisas têm revelado que as escolas encontram grandes dificuldades em adequar seus planos de trabalho de maneira que atendam às necessidades específicas dos alunos incluídos. Neste aspecto, as posições de Zabala confirmam tal afirmação.

“[...] sem dúvida, é difícil os diferentes graus de conhecimento de cada menino e menina, identificar o desafio de que necessitam, saber que ajuda requerem e estabelecer a avaliação apropriada para cada um deles a fim de que se sintam estimulados a se esforçar em seu trabalho. Mas o fato de que custe não deve nos impedir de buscar meios ou formas de intervenção que, cada vez mais, nos permitem dar uma resposta adequada às necessidades pessoais de todos e cada um de nossos alunos”. (ZABALA, 1998).

Acordamos com as contribuições vygotskianas em defesa de que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento - e não o contrário.

Embora atualmente exista a diretriz de que devem ser oferecidas condições igualitárias de acesso à aprendizagem, talvez algumas escolas ainda não se apropriaram do fato de que diferentes alunos seguem percursos peculiares em relação à aquisição do conhecimento. Percebe-se que algumas escolas ainda tentam normalizar a conduta dos meninos e das meninas, considerando que há um padrão ideal, não respeitando a diversidade existente em todo processo educativo e em toda a sociedade.

Acreditamos que uma escola democrática e inclusiva seja aquela na qual a comunidade escolar é atuante em prol da qualidade do ensino ofertado. Em uma pesquisa realizada em nossa Unidade Educacional, constatamos que 88% dos professores alegaram não se sentirem preparados para lecionar para alunos público-alvo da Educação Especial. Diante desta situação, focamos em um trabalho de fortalecimento

processo de ensino aprendizagem e não apenas a socialização.

Convém ressaltar que a solicitação de uma formação voltada para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva partiu do próprio grupo, o qual tem buscado desenvolver práticas pedagógicas pautadas em um trabalho coletivo, com ênfase no conhecimento dos educandos, de suas características e condições, suas aprendizagens, suas evoluções, limitações e conquistas, tendo como premissa o ensino colaborativo.

Ao final do ano letivo, realizamos relatório descritivo de cada aluno público-alvo da Educação Especial norteado por instrumentos que respeitam a diversidade e a condição de cada indivíduo em suas potencialidades, necessidades e avanços. Este relatório construído por diversas mãos é a síntese de todo o olhar voltado a cada ser.

Queremos ressaltar que as formações coletivas e a avaliação do trabalho pedagógico devem ser constantes e ter como intencionalidade



Momento de formação coletiva, na EMEF Presidente Juscelino Kubistchek de Oliveira.



Aluno com deficiência intelectual atuando no Projeto EDUCOM.

das práticas existentes, visando a ruptura de paradigmas, superando, portanto, os desafios referentes à Educação Especial, com formações aos grupos de professores e funcionários, nos horários coletivos e nas reuniões pedagógicas.

A cada encontro em que nos debruçamos em um estudo de caso, buscamos, conjuntamente, compreender e realizar um levantamento de dados da realidade educacional e, especificamente, de cada pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Durante as articulações e orientações, focamos, primeiramente, nas peculiaridades de cada um, considerando o

aprimorar a qualidade educacional.

Considerando que houve evoluções decorrentes das formações, avaliamos que a finalização deste período também servirá como o início de um novo ciclo.

Enfim, acreditamos nos preceitos de respeito à diversidade humana, os quais atendem às necessidades das majorias e minorias, concretizam a educação inclusiva como mediadora deste processo e exercem seu comprometimento com a formação de cidadãos democráticos, inseridos em uma sociedade não excludente.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Ministério da Educação. Brasília, 2008

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Ministério da Educação. Brasília, 2011.

SÃO PAULO. **Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004.** Estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010.** Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2010.



**JOEL**  
Coordenador Pedagógico.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 2.496 de 02 de abril de 2012.** Regulamenta as Salas de Apoio e Acompanhamento à inclusão - SAAls integrantes do inciso II do artigo 2º - Projeto Apoiar que compõe o Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010, que instituiu a Política de Atendimento de Educação Especial do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_. **Revista Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** SME/DRE-G/DOT-P/CEFAL. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2015.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Mediação, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

\_\_\_\_\_. **Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos.** São Paulo: Universidade Estadual de Campinas – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas Deficientes - LEPED/ UNICAMP.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.



**ANDRÉIA**  
Professora Regente de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão.

# ALGUMAS RESPOSTAS PARA NÃO PERDER AS NOVENTA E NOVE POSSIBILIDADES.

Tatiana Correia Vital da Costa - Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I  
Miriam da Silva Frederico Santos - Professora Regente da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão  
EMEF Maurício Goulart

A partir das perguntas e da busca de respostas sobre o desafio de trabalhar com educandos público-alvo da Educação Especial, esse relato visa apresentar algumas reflexões a partir da experiência de uma professora de sala regular do 1º ano do Ciclo de Alfabetização, em parceria com a professora regente da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), a estagiária do “Programa Parceiros de Aprendizagem” e, especialmente, as crianças da turma.

No decorrer deste ano, a partir de uma parceria que não considerou as dificuldades e nem as deficiências como empecilho para a realização de um trabalho de qualidade, buscamos romper minuciosamente todas as barreiras para que a permanência deles na escola ocorresse sem limitações.

Apresentaremos, a seguir, o relato do trabalho realizado em uma sala regular com 28 alunos matriculados. Entre eles, dois com deficiência: um com deficiência intelectual (Abner) e outro com deficiência múltipla (Thiago).

Neste relato, veremos que quando se preocupa com a inclusão, não é necessário ser especialista. Basta se despojar dos medos e preconceitos construídos por padrões de normalidade estabelecidos e ter a consciência de que todos têm o direito à educação de qualidade.

## MAS, O QUE ESSES MENINOS E ESSAS MENINAS SABEM?

Paulo Freire (1989) ressalta que “a leitura do mundo precede a leitura das palavras”. Desta

forma, esses meninos e essas meninas fazem o que todas as crianças sabem fazer para ler o mundo: aprendem, conhecem, perguntam, brincam, cantam, dançam, sentem, escutam e contam histórias, desenham e exploram o mundo, entre outras coisas.

Parafraseando Malaguzzi (apud GANDINI), as crianças têm cem mãos, cem pensamentos, cem modos de escutar, cem modos de viver, cem hipóteses. Deste modo, não podemos olhar apenas para a limitação, dissociando a cabeça do corpo e dizer que não existem cem possibilidades de aprender, ou considerando que os processos de alfabetização se reduzem somente à cultura grafocêntrica, com uma única tecnologia para escrever (lápiz de escrever e papel) e de corpos docilizados às mesas e cadeiras enfileiradas diariamente.

Foi a partir dessa perspectiva que o trabalho com a turma foi planejado: atividades permanentes, sequências didáticas, projetos e atividades ocasionais, permeadas por jogos, brincadeiras, diferentes modos de leitura, organização do espaço e agrupamentos. Considerando que a contagem é fundamental no processo de compreensão de formação do conceito de número, foi oferecida à turma uma coleção de tampinhas. Tanto o Abner quanto o Thiago participaram da composição da coleção. Durante as primeiras contagens para juntar trezentas tampinhas, eles participavam da contagem coletiva. Com o aperfeiçoamento das estratégias de contagem, que vão se desenvolvendo a partir das intervenções, houve atividades em que o Abner precisou de intervenção individualizada da professora ou da estagiária. Gradativamente, essas intervenções foram realizadas pelos próprios colegas, durante brincadeiras ou jogos que envolviam contagem.



## DEVE-SE ENSINAR O MESMO CONTEÚDO QUE ESTÁ SENDO TRATADO COM TODA TURMA? SÃO NECESSÁRIAS MUDANÇAS DE ESTRATÉGIAS EM TODAS AS PROPOSTAS?

Uma dificuldade que existe é saber quando é necessário diversificar estratégias, por isso, quando as atividades são planejadas, é interessante fazer as seguintes perguntas: Qual o objetivo desta atividade? Quais conceitos estão sendo tratados? Esta atividade pode ser proposta em diferentes suportes e em quais formatos? Quais educandos precisarão de apoio para realizar a atividade? É necessário mudar as estratégias? Qual tipo mudança deve ser feita: material ou conceitual?

Em relação à diversificação de estratégias, acreditamos que elas contribuem para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Consideramos que a formação continuada possibilita ao professor aprender dimensionar tais conhecimentos e saber as linguagens que os constituem, aproximando-os da escola sem fragmentá-los.

Como propõe Mantoan:

“[...] para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio e de acordo com seus interesses e capacidades”. (MANTOAN, 2015).

A autora também propõe que o reconhecimento da diferença é para incluir, garantindo o direito à escolha e à aceitação dos recursos oferecidos. Assim, consideramos que o conhecimento em estudo pela turma deve ser o mesmo para todos.

Realizamos, a partir de algumas perguntas elencadas pela própria turma, um estudo sobre os animais. A cada animal estudado, a turma ampliava seus conhecimentos sobre alimentação, habitat, formas de reprodução e peculiaridades sobre as espécies. Durante as atividades, o Abner se apropriava de determinadas características, que eram expressas em brincadeiras, conversas e desenhos. Ele imitava, por exemplo, o modo como os animais andavam e sabia as

onomatopéias dos animais estudados. O Thiago já estava compreendendo a categorização pelas características observadas durante as leituras e conversas. Em alguns momentos, ele necessitava utilizar algum tipo de recurso específico para fazer o registro das atividades. Inclusive explorou vários recursos, indicando qual era a melhor forma para o registro ou sua participação nas atividades.

## MAS SE NA TURMA SÓ TEM UM PROFESSOR, COMO DAR CONTA DE TODOS?

Com diz o ditado popular: “Uma andorinha só não faz verão”. Essa premissa é verdadeira para a Educação Especial, pois consideramos que todos são responsáveis pela trajetória e pelas experiências que serão organizadas na escola em relação a todos os educandos. Para uma escola inclusiva, é fundamental o fortalecimento do trabalho coletivo entre todos os sujeitos responsáveis por esses meninos e essas meninas.

Quando se trabalha com educandos com diagnóstico de deficiência múltipla, um dos maiores medos diz respeito aos danos que poderão ser causados pela locomoção inadequada deles. Por isso, assim que a criança é matriculada, é importante que seja realizada uma conversa com a família a fim de se receber, por exemplo, as dicas de seus cuidadores. Também são importantes os relatórios e as trocas de experiências e informações entre os professores da sala regular e da SAAI, a Auxiliar de Vida Escolar (A.V.E.) e os estagiários, nos diferentes espaços e horários, como durante a Hora Atividade e os Horários Coletivos. Além, é claro, de se considerar as ideias e alternativas criadas pelas principais parceiras que vamos constituindo no cotidiano escolar: as crianças.

O Thiago tem diagnóstico de Paralisia Cerebral, apresenta vários comprometimentos motores e espasmos, e ainda está desenvolvendo o controle motor na região do tronco e da cabeça. Apesar disto, devido às parcerias estabelecidas entre os envolvidos no processo de escolarização, ele sempre participava de todas as atividades de dança e das brincadeiras que

envolviam corrida. Também testava as hipóteses das situações-problemas propostas no livro



Thiago e a professora Miriam

didático de matemática e sentia o “geladinho” da terra quando plantávamos as mudas do jardim.

### TER UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA É TÃO SIMPLES ASSIM?

Ter qualquer aluno, respeitando sua singularidade, seu tempo e seu modo de aprender não é simples!

No entanto, precisamos nos desapegar do modelo de escola que estabelece que a vida apresenta uma única forma de se viver, excluindo as outras noventa e nove possibilidades. Como diz o poeta Manoel de Barros: “Desaprender 08 horas por dia ensina os princípios”.

Tais escolhas não são fáceis, mas são formas de dizer aos educandos que para aprender não existem limitações e sim cem formas de aprender.

#### REFERÊNCIAS:

BARROS, M. **O livro das ignoranças**. 11 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>> Acesso em: 12/12/2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. Autores Associados. São Paulo: Cortez, 1989.

MALAGUZZI, L. apud. GANDINI. L et al. **As cem linguagens da criança**. Porto alegre: Artmed, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.



**MIRIAM**

Professora Regente de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão.



**TATIANA**

Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

# TRABALHO COLABORATIVO AUTORAL

## VIVER E CONVIVER COM... AS DIFERENÇAS.

Ana Paula Lopes Gomes - Professora Regente da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão  
 Karina Sá de Moura - Professora de Educação Infantil e Ensino fundamental I  
 EMEF Dias Gomes

O ciclo autoral (7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental I) é caracterizado pela construção de conhecimentos a partir de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social.

“Os projetos curriculares visam à participação com autoria e responsabilidade na vida em sociedade de modo que o aluno, ao intervir no âmbito das experiências do grupo familiar e escolar, possa tornar mais justas as condições sociais vigentes”. (SÃO PAULO, 2014, p. 9).

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Dias Gomes possui cerca de 22 estudantes com laudos médicos que apontam diagnósticos de diferentes deficiências e Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Este é um alto número, comparado com outras escolas. Fato que reflete a realidade da região em que fica a Unidade Educacional.

Segundo os alunos do 8º ano B, ainda há muito preconceito com relação às pessoas com deficiência em nossa sociedade, realidade que precisa ser alterada.

Partindo destes pressupostos, foi identificada a necessidade de se pesquisar de forma mais esmiuçada para se (re) conhecer e desestigmatizar muitos conceitos construídos ao longo da história que se perpetuam até os dias atuais, de forma a identificar as pessoas com deficiência e/ou com TGD primeiramente como PESSOA, sujeito de direito, capaz, independente das limitações que possua.

O trabalho foi realizado com o intuito de desafiar os alunos a pensarem em questões relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência e TGD em diferentes situações de

nossa sociedade, estimulando a participação com postura colaborativa, proativa e autoral em todas as etapas do projeto, articulando os saberes escolares para a transformação de uma realidade com a qual não se concorda; propiciando momentos de reflexão grupal sobre a realidade vivenciada, gerando a busca de soluções para os problemas encontrados, através de pesquisas, entrevistas e visitas como fonte de conhecimento sobre a temática proposta, além da produção de trabalhos artísticos baseados



Entrevista com familiares de pessoas com deficiência.  
 Foto Imprensa Jovem DG.

nos conceitos adquiridos.

O projeto teve início com a apresentação da proposta para a turma, através de uma roda de conversa, onde foram discutidas possíveis ações que poderiam ser realizadas para o estudo desta temática. A turma organizou-se em grupos e elaborou, conjuntamente, um roteiro de perguntas para entrevistar familiares e pessoas com deficiência que residem na comunidade escolar. Esta etapa foi finalizada com a apresentação de vídeos, gravados pelos próprios alunos envolvidos neste processo, seguido das impressões iniciais deste momento.

Posteriormente, os alunos assistiram a vídeos sobre pessoas com deficiência,

que serviram como disparadores para novas reflexões grupais; pesquisaram em material bibliográfico e produziram um trabalho escrito sobre “a deficiência ao longo da história”, como forma de contextualizar os conhecimentos adquiridos historicamente.

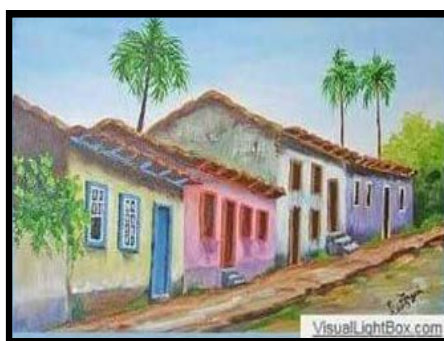


Visita ao NAISPD.  
Foto Imprensa Jovem DG.

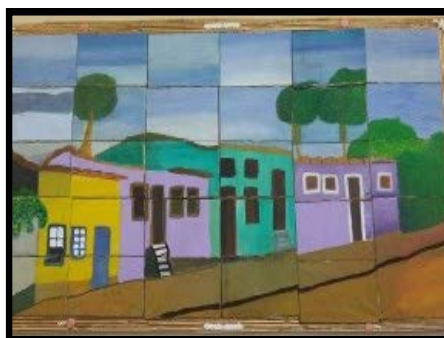
A turma realizou uma visita ao “Núcleo de Apoio e Inclusão Social de Pessoas com Deficiência (NAISPD) Anderson de Souza”. Uma instituição social que atende pessoas com deficiência do entorno escolar, inclusive alunos da própria Unidade Educacional, entre elas a Giovanna que estuda na referida turma. Nesta ocasião, tiveram a oportunidade de conversar com os funcionários da instituição e reconhecer as inúmeras capacidades das pessoas com deficiência. Entre os assuntos abordados, destacaram-se a falta de acessibilidade nas ruas e nos estabelecimentos comerciais do bairro, o preparo para o mercado de trabalho, atividades culturais e artesanais. Os educandos produziram relatório acerca das impressões adquiridas nesta visita.

Na etapa seguinte, nos aprofundamos no viés artístico através de uma roda de conversa sobre artistas com deficiência. A partir disto, os alunos realizaram pesquisas bibliográficas e assistiram a vídeos sobre os artistas Eliana Zagui e Paulo Henrique Machado. Tiveram acesso a trechos do livro “Pulmão de Aço,” escrito pela Eliana Zagui, estudo que desencadeou a apresentação de seminário para a turma.

Partindo da técnica de pintura com a boca com pincel fixado em palito de sorvete que a artista utiliza, os alunos produziram um quadro coletivo.



Pintura original produzida por Eliana Zagui.



Releitura a partir da pintura original.  
Foto Imprensa Jovem.



Visita à artista plástica e escritora Eliana Zagui, residente no Hospital das Clínicas desde 01 ano e 09 meses de idade, em seqüela de poliomielite.



Pintura realizada inicialmente com a boca e posteriormente com o auxílio das mãos.



Visita ao Paulo Henrique Machado, residente no Hospital das Clínicas desde a infância, em seqüela de poliomielite.

A turma assistiu também ao desenho animado “Brincadeiras”, do cineasta Paulo Henrique Machado. O vídeo foi disparador de uma importante roda de conversa, gerando reflexões acerca das impressões sobre a temática abordada no desenho, principalmente sobre o olhar que a sociedade possui sobre as pessoas com deficiência.

Em seguida, os educandos produziram um vídeo com mensagem para os artistas Eliana Zagui e Paulo Henrique Machado relatando sobre o trabalho ocorrido até o momento, os conhecimentos adquiridos através da pintura, do vídeo, das pesquisas, além de perguntas e mensagens.

Este vídeo produzido foi entregue para a Eliana e para o Paulo em visita ao Hospital das Clínicas. O registro deste momento foi apresentado aos estudantes, fato que emocionou muito toda a turma.

Através da técnica de “assemblage”, que faz referência a produções artísticas construídas a partir da união de vários objetos cotidianos, os alunos construíram exposição acessível para pessoas com deficiência visual. Por mais que o

resultado final da obra produza um novo objeto artístico, cada elemento utilizado para a sua formação permanece com seu sentido original, possível de ser identificado através do toque e/ou do olhar.

Todos os trabalhos construídos neste projeto contaram com a colaboração do professor João Carlos Lopes Garcia e foram expostos para a comunidade escolar no “Dia da Família”.

Para finalizar, cada aluno produziu um texto reflexivo sobre todo o percurso do projeto e as aprendizagens adquiridas com o mesmo ao longo do ano, tendo este percurso sido documentado no blog [www.desafiosnaedinclusiva.blogspot.com](http://www.desafiosnaedinclusiva.blogspot.com).

Em relação às experiências vividas durante o trabalho realizado, percebemos o engajamento dos alunos, corroborando para atitudes humanizadoras que fortaleceram o processo de escolarização de todos os estudantes e contribuíram para a sensibilização do olhar da comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS:

SÃO PAULO. **Plano de navegação do autor:** caderno do aluno. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2014.

..... **Plano de navegação do autor:** caderno do professor. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

ZAGUI, Eliana. **Pulmão de aço.** 1 ed. São Paulo: Editora Bela letra, 2012.



**ANA PAULA**

Professora Regente da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão.



**JOÃO**

Professor de Ensino Fundamental II e Médio.



**KARINA**

Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Professora de Ensino Fundamental II e Médio.

# RODA DE CONVERSA COM A PROFESSORA REGENTE DA SALA DE APOIO E ACOMPANHAMENTO À INCLUSÃO – SAAI, UMA PARCERIA QUE DEU CERTO.

Angela Araújo - Professora Orientadora da Sala de Leitura  
Cristiane Pires do Amaral - Professora Regente da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão  
EMEF Profª Célia Regina Andery Braga

A escola, em sua dimensão cotidiana, vive uma constante dinâmica entre os tempos, os espaços e suas múltiplas linguagens. Os sujeitos interagem em diferentes ações, as quais ocorrem em diversas relações de aprendizagens. Na escola, aprendemos em todos os tempos e espaços: nos horários de formações, nas pesquisas individuais, nas pesquisas coletivas, nos corredores, no refeitório, na quadra, no gramado, na brinquedoteca, na sala de aula, com o professor, com os colegas de turma etc. As possibilidades parecem infinitas quando observamos, do ponto de vista formativo, o potencial da escola como 'comunidade aprendente'.

A partir de um desses encontros e diálogos em relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial, surgiu a intenção de trocar experiências para conhecer e aprender mais sobre eles. Desta forma, refletimos sobre uma proposta de rodas de conversa nas turmas destes estudantes. Planejamos uma experiência dialógica com as turmas para desmistificar mitos sobre a deficiência. As turmas aqui mencionadas foram as do ciclo interdisciplinar e autoral.

Na primeira etapa, foram realizados os agendamentos dos encontros, conforme o horário de aula que a turma tinha na sala de leitura. Precisávamos pensar no dia mais apropriado depois que estivéssemos preparadas para mediação do diálogo e tivéssemos clareza do que queríamos construir com a turma, pois

não poderíamos começar um diálogo sem intencionalidade. Avisamos antecipadamente as turmas e compartilhamos os objetivos iniciais de aprendizagem dos encontros.



A turma na Sala de Leitura.

Chegado o dia do primeiro encontro, com a participação da Professora Orientadora da Sala de Leitura (POSL), da professora regente da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), da Auxiliar de Vida Escolar (A.V.E.) e da turma, iniciamos com uma breve retomada dos objetivos iniciais e realizamos uma explicação à respeito do diagnóstico do estudante, pois ainda percebíamos que a turma não compreendia tais questões. O diálogo foi proposto em roda de conversa na Sala de Leitura, pois aproveitamos o formato habitual de rodas de leitura para garantir a proximidade entre os pares e a possibilidade de mediação de dúvidas, curiosidades e novas demandas a partir das perguntas e comentários.



Discussão em roda de conversa.

Com o intuito de apresentar o contexto dos diferentes diagnósticos da demanda de estudantes matriculados na Unidade Educacional, exploramos uma diversidade de recursos visuais e midiáticos (imagens, textos literários e vídeos), que demonstravam como estas crianças e adolescentes aprendiam, se comunicavam, se desenvolviam e, conseqüentemente, como a colaboração da turma poderia potencializar tais questões.

Após essa primeira intervenção para provocar o diálogo, logo surgiram as dúvidas, a necessidade de esclarecimentos e a curiosidade à respeito de muitas questões que envolviam a verdadeira inclusão social de todos. As turmas questionaram sobre relações interpessoais, casamento, mercado de trabalho e a rede de proteção social para atendimento às especificidades desses estudantes. O grande questionamento entre as turmas destacou a preocupação diante “o depois”. *“Será que a sociedade se preocupa com a inclusão? A sociedade é verdadeiramente inclusiva? Será que somente as escolas se preocupam e discutem esta temática?”* O debate intenso trouxe a necessidade de mais pesquisas e a possibilidade de discutir sobre políticas públicas destinadas à inclusão social.



A turma na SAAI.

Para a segunda etapa do diálogo com as turmas, planejamos visitas monitoradas com a professora regente da SAAI. Constatamos, inclusive, que os estudantes desconheciam este espaço e o atendimento ofertado. Eles sabiam previamente que as crianças e adolescentes a frequentavam no contraturno como apoio pedagógico, no entanto, não imaginavam os recursos disponíveis e as intervenções de aprendizagens construídas diariamente nesse espaço. Durante as visitas, os estudantes exploravam os materiais que auxiliavam na melhoria da qualidade de comunicação oral e escrita.



A turma conhecendo os materiais da SAAI.

Apresentamos a função social do mural informativo que fica no pátio da escola e mencionamos a importância de sua leitura. Considerando que alguns estudantes comentaram sobre a existência de familiares com diagnósticos semelhantes, ressaltamos que essas informações contribuiriam para o aprendizado também das famílias.

O intercâmbio realizado entre professores e estudantes possibilitou um maior diálogo entre os saberes desenvolvidos em salas de aula e SAAI. Notamos um olhar mais compreensivo por parte das turmas participantes da ação, pois anteriormente manifestavam-se, por vezes, com preconceito e recusa. Na sala de leitura, percebemos uma preocupação na perspectiva de se auxiliar os colegas com deficiência na escolha e na leitura dos livros. Não deixar ninguém sem acesso a nenhuma aprendizagem pode ser considerada mais uma conquista.

Para avaliar o trabalho desenvolvido, nos distanciamos para observar as atitudes das turmas e posteriormente retomamos as rodas de conversas, para que os estudantes verbalizassem e expressassem suas percepções dos encontros realizados. Foi possível escutar impressões tais como: *“Entendi porque o Antônio chegava tão perto para falar com a gente. Era por causa da visão. Antes eu ficava cismada com essa abordagem, agora não estranho mais.”* (Marcela – 7º ano). *“Achava ele muito agitado para se expressar. Agora, depois de conhecer um pouco sobre a toxoplasmose compreendo mais.”* (Eduardo 7º ano). *“Aprendi sobre a memória dele. Ele esquece rápido, mas ele sabe o nome de muitos da sala. Precisamos repetir mais vezes o mesmo assunto para ele aprender mais.”* (Juliana 7º ano). *“Ele fica falando sempre do programa de TV Cidade Alerta, deve ser porque assiste todo*

*dia com alguém da casa dele.”* (Fabrício 7º ano). *“Não tratamos mais a Karen como o bebê da turma. Entendemos que ela tem a nossa idade, é uma adolescente.”* (Vitória 8º ano).

As rodas de conversa como uma intervenção para transformar as narrativas sobre a realidade, desconstruir estigmas, romper com velhos paradigmas e condutas insatisfatórias pela ausência de conhecimento são recursos privilegiados de aprendizagens diversas para toda a escola. A partir dessa experiência, podemos planejar encontros também com as famílias dos estudantes público-alvo da Educação Especial e as referidas turmas, durante momentos de reuniões de pais, que é um espaço formativo por excelência e fortalece uma rede necessária para a convivência e verdadeira inclusão social de todos.

## REFERÊNCIAS:

SÃO PAULO. **Revista Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DRE-G/DOT-P/CEFAI, 2015.

ALARCÃO, Isabel et al. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, p. 15-28, 2001.

LUCKESI, C.C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado Políticas Públicas e Gestão nos Municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.



**CRISTIANE**

Professora Regente da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão.

\_\_\_\_\_. M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MOTTA, L. et al. **Atividades Inclusivas**. Instituto Paradigma, 2008. Disponível em: <<http://iparadigma.org.br/arquivos/cartilha%20atividades%20inclusivas.pdf>> Acesso em: 14/11/2015.

PIAGET, J. **A Tomada de Consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

VYGOTSKY, L. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.



**ANGELA**

Professora Orientadora da Sala de Leitura.



# ORGANIZAÇÃO CURRICULAR COMO FONTE EDUCACIONAL SIGNIFICATIVA.

Laura Paulina Ribeiro - Professora Regente da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAI  
Sandreia de Almeida Moura - Professora Regente da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAI  
EMEF Elias Shammass

Os movimentos sociais manifestos no século XX buscavam superar toda e qualquer discriminação e eliminar barreiras para que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação fossem inseridos no âmbito escolar de forma justa. Neste contexto, igualdade para todos caracteriza a construção de uma educação democrática que reconhece direitos e necessidades individuais e coletivas.

Considerando estes aspectos, e pautados em alguns marcos legais, veremos a relevância de documentos que mencionam medidas significativas para evidenciar a igualdade de oportunidades.

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

Na Constituição Federal de 1988, artigo 205, garante-se que 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. A lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 59, reafirma que os sistemas de ensino assegurarão aos estudantes com deficiência: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender suas necessidades.

Diante de uma perspectiva inclusiva, observa-se que o mote da educação inclusiva preconiza serviços que possam garantir não apenas o acesso do estudante público-alvo da Educação Especial à escola regular, mas também a participação e a permanência legítimas nas atividades propostas. Dessa forma, a organização curricular é um dos pilares para a inclusão pedagógica, pois não vem para suprimir conteúdos, mas para oferecê-los com flexibilidade e estratégias que garantam a formação desses estudantes.

Um dos maiores desafios no processo educacional é conceber o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como um sujeito repleto de possibilidades, que requer um atendimento especializado e um olhar humanizador, capaz de superar seus desafios e desenvolver-se, mediante sua singularidade, como os demais estudantes. Sendo assim, há a necessidade de realizarem-se novas estratégias no processo de ensino e aprendizagem, sabendo que a escola tem função social de incluir e respeitar a todos.

O professor tem papel de grande relevância quando promove ações pedagógicas, tendo como base sua relação com o estudante. Quando permite se envolver, criando uma aproximação maior, consegue perceber e

entender as diferenças individuais de cada um e buscar as adequações necessárias aos diferentes ritmos de aprendizagens, o que deve ocorrer não somente com os alunos público-alvo da Educação Especial, mas sim com todos, pois é com este respeito à diversidade que compreendemos que cada ser tem sua maneira peculiar de apreender e aprender.

Neste sentido, Bersch e Machado (2006) consideram:

“A educação inclusiva traz consigo o desafio de não só acolhermos os alunos com deficiência, mas de garantirmos condições de acesso e de aprendizagem em todos os espaços, os programas e as atividades no cotidiano escolar. Por isso, o atendimento educacional especializado aparece como garantia da inclusão, e a tecnologia assistiva como ferramenta, que favorece este aluno a ser atuante e sujeito do seu processo de desenvolvimento e aquisição de conhecimentos”. (BERSCH e MACHADO, 2006 – Módulo 3 – Tecnologia Assistiva).

Ao adequarmos materiais para atender os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e suas possíveis dificuldades na aprendizagem, estamos repensando o fazer pedagógico tanto do professor da sala regular quanto do professor da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI). A ação de pensar e elaborar tais materiais deve ser de toda a equipe escolar, pois somente com o apoio de todos poderemos saber como intervir na realidade de um determinado estudante, que é um ser único e pertence a toda escola. Afinal, este processo envolve questões cognitivas, emocionais e afetivas dos estudantes, as quais redimensionam as interações sociais dentro do contexto escolar.

A inclusão dos estudantes em sala regular requer mudanças conceituais, de valores e de percepção sobre a capacidade de aprendizagem, pois um nunca é igual ao outro. Perceber o potencial de cada um e atingir a classe inteira é um desafio contínuo.

Mediante o contexto, quando nos referimos à organização curricular, é inevitável não nos remetermos ao desafio escolar. Por

exemplo, ao observarmos as crianças realizando uma atividade flexibilizada, dinâmica, lúdica e que evidencia suas competências e valoriza suas especificidades, somos, professores e crianças, invadidos por um sentimento que nos move incessantemente a porfiar. *“Quanta felicidade no olhar!”*

Podemos considerar como exemplo desta organização curricular a realização da “Prova Mais Educação”, direito garantido a todos os estudantes.

Ao aplicá-la, às vezes é necessário considerar as especificidades de cada estudante e realizar as devidas adequações. Na opinião da estagiária do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), da Diretoria Regional de Educação Guaianases (DRE G), Vilma Cavalcante Sabino da Silva, a intervenção da professora regente da SAAI foi fundamental para um bom aproveitamento dos alunos durante a prova: *“Um deles ficou muito feliz com o resultado de seu desempenho”*.



Aluna realizando a prova.



Materiais construídos pelas professoras.

Em 2015, a prova foi realizada com o material de apoio oferecido pelas Professoras da SAAI. Tratava-se de um material ilustrado que apresentava as alternativas de maneira dinâmica, o que, de acordo com o relato da Coordenadora Pedagógica, Mariane Balduino Ferreira, otimizou a aplicação da prova, uma vez que considerou as especificidades dos estudantes. *“Diante do trabalho realizado, entendo que os resultados nem sempre precisam estar pautados em notas, mas sim na realização pessoal destas crianças, pois o fato de sentirem-se autoras neste processo, uma vez que a oportunidade lhes é*

*ofertada, contribui para que a inclusão torne-se realmente legítima”.* (Tatiane Alves da Silva Xavier - Coordenadora Pedagógica - EMEF Elias Shammass).

Contudo, consideramos que as organizações curriculares são extremamente importantes tanto para melhorias no desempenho escolar, quanto para a autoestima dos alunos, os quais necessitam de um olhar atento no processo educacional, pois é por meio dos esforços de todos que os estudantes tornam-se protagonistas de suas próprias ações.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. Portal de Ajudas Técnicas. Equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física. Recursos pedagógicos adaptados. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec\\_adaptados.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec_adaptados.pdf)> Acesso em: 20/11/2015.

\_\_\_\_\_. **A escola comum inclusiva.** Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Fascículo 1. Ministério da Educação. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Caderno Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Série Cadernos Pedagógicos. Programa Mais Educação. Ministério da Educação. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12334-educacaoespecial-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12334-educacaoespecial-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 03/12/2015.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília. Ministério da Educação. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)> Acesso em: 11/12/2015.

SÃO PAULO. **Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Caderno de Debates 01.** Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DRE-G/DOT-P/CEFAI, 2014.



**SANDREIA**

Professora Regente da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão.



**LAURA**

Professora Regente Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão.

# ADAPTAÇÃO DE SUJEITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NOVOS HORIZONTES...

Beatriz Monteiro de Araújo – Supervisora Escolar  
Lourdes Pereira de Queiroz Secanechia – Supervisora Escolar  
DRE-G

O processo de socialização consiste na diferenciação que a criança e os adultos estabelecem entre ela e os outros na interiorização, aceitação e transformação de uma nova realidade. Nos primeiros passos dessas experiências de vida, iniciam-se os sentidos acerca de uma participação em grupo.

Quando ingressa na escola, a criança carrega consigo uma gama de sensações e pensamentos: desejos, expectativas, dúvidas, fantasias, potencialidades e medos. Da ação dos diferentes sujeitos que a cercam e das experiências vividas pela criança em ambiente educativo/coletivo, emanam constructos importantes ao seu encorajamento e à sua adaptação, bem como dos sujeitos/adultos do contexto familiar ao institucional. Lembrando-se, sempre, de que no período de adaptação, mais do que nunca, a criança precisa sentir-se acolhida e querida. Da mesma maneira, aquela criança que frequentou a creche e/ou a pré-escola em anos anteriores passa, novamente, pelo processo de adaptação, uma vez que já não é a mesma de outrora e viverá outro contexto no qual os demais atores sociais (adultos e crianças) também se reconstituirão.

Temos captado em nosso percurso de supervisão escolar a presença marcante nas instituições de Educação Infantil de uma concepção pré-estabelecida de adaptação da criança à organização do Centro de Educação Infantil – CEI (creches) e da Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI (pré-escola) fortemente relacionada aos tempos na unidade e a um perfil de criança e família ideais. Esta concepção se contrapõe ao processo de adaptação proposto neste texto cujo cerne refere-se à acolher crianças, famílias e educadores – seres singulares e em constante construção. Vale-nos assinalar, suscintamente, o entendimento de adaptação enquanto ação de diferentes sujeitos sociohistóricos frente ao novo (convivência, ambientes, odores, sons

etc). Diferentes documentos institucionais têm trazido definições ao termo adaptação:

“Recorrendo à acepção da palavra adaptação, pode-se inferir que é a ação ou efeito de adaptar-se ou tornar-se apto a fazer algo que comumente não estava em seu contexto sociohistórico. É a capacidade do sujeito em acomodar-se, apropriar-se, ajustar-se às condições do meio ambiente”. (SEE, 2013).

Um “ambiente de educação e cuidado” é construído pelo referencial social interativo, no qual o educador ajuda a criança a, autonomamente, construir sua relação com o outro e o mundo.

Em âmbito profissional, o discurso de que há no adulto amor à criança não é suficiente. É preciso constituir uma rede de educação e cuidado que lhe disponibilize os instrumentos necessários para construir, autonomamente, a própria vida desde a mais tenra idade. Nesta perspectiva, o ato de fazer pela criança o que elas já são capazes de realizar por si é um equívoco. Neste contexto, é imprescindível que os educadores se constituam como fios de uma rede de educação e cuidados comprometida em mediar o contato, a construção e a apropriação do mundo pela criança, tanto em sua vivência em instituições de Educação Infantil (EI) quanto em seu ambiente familiar.

Neste viés contemporâneo de rito de passagem para uma nova etapa da vida, sem dúvida, é essencial que os educadores conheçam o contexto de vida da criança. A compreensão de quem é esse sujeito, o que ele vive na tenra idade e o conhecimento dos fatores sociais e culturais que o influenciam constituem-se como pilar para a realização de práticas dos educadores, dos docentes e dos gestores escolares comprometidos com os princípios da educação e dos direitos da infância. Os conhecimentos iniciais relativos à criança e seu contexto de

vida dar-se-á de modo direto desde o primeiro contato da Escola com os seus familiares. Vale lembrar que, no mesmo sentido, a família utiliza esse momento para captar impressões acerca daquele ambiente coletivo de promoção de saberes e cuidados à infância, ainda que já tenha obtido em círculos de amizades informações sobre a instituição, pois o que vê, escuta e sente nos primeiros contatos definem o “retrato da escola” para a família. Trata-se do momento inicial de construção do vínculo de compromisso entre esses segmentos com vistas a promover educação e cuidado à criança.

Desta feita, informações relativas ao atendimento da criança pela instituição fazem a diferença para o entendimento deste cenário educativo pelos diferentes atores sociais. Algumas indagações são feitas aos pais, comumente, no campo das expectativas que tais atores têm acerca das ações promovidas na EI. Contudo, temos muito a avançar no tocante a publicizar às famílias das crianças atendidas e à sociedade tópicos importantes do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola: concepções, objetivos, metas, ações, procedimentos metodológicos, critérios de avaliação, análise de contexto sócio-histórico, rede de proteção social e afins. Constituídos de maneira objetiva e clara, esses elementos, além de dar importantes “pistas” sobre a identidade da unidade, possibilitariam às famílias reflexões sobre a EI e a pequena infância como etapa da vida – cujas especificidades devem ser respeitadas de maneira a suprimir práticas alfabetizadoras e de antecipação do Ensino Fundamental (EF).

Concernente à caracterização dos docentes, preconceitos de gênero, raça e idade precisam ser desconstruídos pelos diferentes atores sociais. Neste sentido, faz-se necessário apresentar à sociedade, incisivamente, que no Brasil o magistério pode ser exercido por homens e mulheres (gênero masculino e feminino) e habilitados em magistério (no mínimo). Vale ressaltar que importantes pesquisadores de EI destacam a formação continuada docente como fator de qualidade, bem como assinalam que neste quesito nosso país tem muito a avançar.

O retorno/chegada à EI traz à criança a necessidade de receber, dos familiares, atenção e cuidados que lhes darão elementos para conceber-se como pessoa querida e respeitada por seus pais/responsáveis e profissionais da unidade. Estes, por sua vez, devem estar atentos à maneira pela qual agirão nesse período, pois

as experiências vividas nessa fase pelas crianças constituirão as bases para a estabilidade emocional na idade adulta.

O momento da adaptação é propício à constituição de combinados entre crianças, pais, educadores, professores e gestores, objetivando a convivência de todos em um ambiente historicizado, permeado pelo respeito e pela valorização da vida humana, princípios de uma sociedade democrática. O diálogo entre pais/responsáveis, crianças e funcionários da instituição é o vetor para a obtenção deste objetivo. Assim, fatos ocorridos na escola e em casa devem ser divulgados entre os diferentes agentes que acompanham a vida da criança, ou seja, aos pais e profissionais da EI, para que providências sejam adotadas por tais sujeitos na perspectiva de proteção integral à criança, garantindo-lhe a promoção de cuidados e construção de saberes.

O início do ano letivo é normalmente muito complexo, pois muitas crianças chegam à escola pela primeira vez. Tudo é novo, diferente e atrativo. É o momento de transição entre o lugar onde a criança sabe se relacionar com todos e um lugar diferente, onde terá que construir novas relações afetivas. É nesse primeiro aprendizado que poderá ser determinada a facilidade ou a dificuldade com que as crianças vão se adaptar às novas situações ao longo de toda a vida.

Daí a necessidade de se planejar o período de adaptação que consiste em possibilitar à criança oportunidades diversas de explorar o meio, conhecendo, adaptando-se a ele e, conseqüentemente, sentindo-se segura. Esse processo contribui para que a criança faça a opção de ficar na instituição mesmo que isso represente breve afastamento das pessoas da família. A fase de adaptação é muito cansativa para a criança e o vínculo escola/família passa a ser fundamental para que se estabeleça um relacionamento saudável e uma convivência tranquila junto às pessoas de diferentes idades. É de vital importância que os pais participem da constituição da filosofia da escola (proposta pedagógica) para que este processo ocorra de forma democrática.

Se não houver planejamento efetivo do período de adaptação pelos diferentes sujeitos adultos da instituição, se não forem ouvidas as vozes das crianças e nem observadas suas manifestações corporais, a infância – aqui entendida como etapa da vida – pode ser negligenciada, comprometendo a realização

de experiências lúdicas e prazerosas em decorrência de práticas sociais contrastantes ao princípio da qualidade social da educação. Constituir coletivamente o plano de adaptação da instituição é a melhor maneira de garantir educação e cuidado de qualidade às crianças e segurança às famílias que acreditam na educação e nos cuidados promovidas por educadores em ambientes coletivos.

O planejamento do período de adaptação, intencional e coletivamente constituído, traz em seu bojo tópicos importantes a serem observados, a saber:

- os planejamentos mais eficientes são aqueles em que os horários de permanência da criança na escola durante os primeiros dias de aula atendam e respeitem às necessidades individuais da criança, considerando os horários estipulados pela legislação em vigor;
- abertura para que os familiares possam permanecer na escola, resguardando as especificidades dos casos que justificam essa permanência;
- a vinda da criança para a E.I deve ser preparada pelas famílias e instituição;
- o choro na hora da separação é frequente nesta fase e nem sempre significa que a criança não queira ficar na escola, a observação e escuta são fundamentais para o acolhimento;
- a calma e o diálogo do educador junto à criança podem eliminar barreiras de contato, possibilitando a superação da angústia frente ao desconhecido;
- comentários sobre a adaptação da criança na presença desta pode, por vezes, influenciar o seu comportamento;
- o responsável e o educador, no momento da entrega e do recebimento da criança na escola, devem agir com respeito mútuo e urbanidade, de forma a transmitir segurança aos presentes. Contudo, mesmo com tais cuidados, a criança pode negar-se a entrar na instituição ou sair dela. Novamente o diálogo é o grande instrumento de convencimento
- a saída do responsável da instituição sem se despedir da criança pode comprometer,

severamente, a permanência desta na unidade educacional e despertar sentimentos e pensamentos relativos à perda, abandono, medo, dor etc. Despedir-se cordialmente e cumprimentar o professor e educadores contribuirá para que a criança sinta segurança na relação responsável/educador.

Lidar com crianças e adultos no período de adaptação na Educação Infantil exige um trabalho conjunto de pais/responsáveis, educadores, professores e gestores. Posto que, quando ambas as partes têm segurança em suas ações, ocorrem o que podemos chamar de crescimento e desenvolvimento sadio da criança, fortalecimento das relações família e instituição de educação, bem como aprimoramento das práticas educativas dos envolvidos no processo.

A ação de planejamento requer a promoção da escuta das vozes das crianças (cuja linguagem é por nós entendida), bem como a observação dos movimentos corporais infantis que trazem à tona outra maneira de comunicação posto que suas vozes, muitas vezes, não são compreendidas pelos adultos, como exemplo as pronúncias emitidas por bebês. A escuta e a observação na Educação Infantil nos permitem captar se as crianças demonstram:

- interesse em descobrir, conhecer, investigar;
- possuir sentidos aguçados;
- necessidade de tocar o que vêem;
- atenção aos ruídos, sons ritmados, movimentos,
- percepção e identificação das cores e das formas;
- habilidade para colher informações, buscar soluções simples e às vezes fantásticas para as situações problemas propostas
- capacidade de preservar histórias na memória;
- disposição para escutar;
- curiosidade em saber motivos que ensejaram acontecimentos;
- que a imaginação e a fantasia ocupam grande parte de suas brincadeiras.

Vale destacarmos que nos jogos dramáticos a criança expressa suas impressões acerca dos modos de ser, viver e agir das diferentes etapas da vida, desenvolvendo e revelando saberes quanto às práticas sociais promovidas por diferentes atores. Tais reflexões

potencializam sua capacidade de produzir cultura e, assim, auxiliar na elaboração de conceituações acerca dos processos sociohistóricos dos sujeitos.

Por derradeiro, destacamos que a adaptação não se refere apenas às crianças. Os profissionais da E.I a cada começo/recomeço de período laborativo também se deparam com novos e diferentes sujeitos, bem como com questões de ordem sistêmica. Esse novo cenário poderá exigir do educador outras reflexões e/ou procedimentos com vistas a atingir os objetivos e as metas traçadas e publicizadas,

via projeto político pedagógico. Concebemos esses variados momentos enquanto fontes de profícuas observações, considerações e encaminhamentos, visando potencializar e resguardar novos momentos de adaptação aos quais os profissionais hão de se deparar no decorrer do ano letivo, posto que todos somos inconclusos e a cada momento reinventamos nosso pensar e agir.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação. Brasília, 1998.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BASSEDAS, E.; HUGET, T. S. I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artemed, 1999.

DIESEL, M. **Adaptação escolar: sentimentos e percepções do educador diante da questão**. Porto Alegre: Revista do Professor, 2003. p 10.

FERREIRA, M. C. R.; AMORIM, K.; VITÓRIA, T. **Integração família e creche - o acolhimento é o princípio de tudo**. Coletânea de Saúde Mental. Ribeirão Preto: FMRP USP, 1997.

HELM, J. H.; BENEKE, S. **O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. New York: Columbia University Press, 1989.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.



**BEATRIZ**  
Supervisora Escolar.



**LOURDES**  
Supervisora Escolar.

# VIVER E CONVIVER COM A DIFERENÇA:

## REFLEXÕES SOBRE O ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

Carolina André de Almeida - Professora de Educação Infantil  
 Thiago Terres - Coordenador Pedagógico  
 CEU CEI Professora Silvana Aparecida Tobias

Durante o ano de 2015, as equipes docente, gestora e de apoio do Centro de Educação Infantil (CEI) Professora Silvana Aparecida Tobias viveram algumas experiências referentes ao trabalho voltado à educação inclusiva, tanto na esfera de formação quanto em suas práticas pedagógicas.

A nossa Unidade pertence ao Centro Educacional Unificado Lajeado (CEU Lajeado), é composta por 08 salas de referência e atende 162 crianças de 0 à 4 anos de idade, em regime integral, das 08h às 18h. Dentro dessa totalidade de crianças, temos duas com diagnóstico de deficiência física: a Manoela e a Ellen.

Neste relato, vamos nos aprofundar primeiramente nas ações que envolveram a criança Manoela, que tem 03 anos de idade e está matriculada no Mini- Grupo I, e posteriormente no processo de formação docente, uma vez que o quadro clínico dela possibilitou um novo olhar para o atendimento de crianças com deficiência e gerou novas demandas para a escola no que tange à aquisição de funcionários, à rotina, às práticas pedagógicas e à formação continuada.

Nossa história com a Manoela começou em janeiro de 2015, quando a mãe dela, a senhora Ivanete, procurou a secretaria para efetivar a matrícula da filha e, durante o processo de preenchimento dos formulários e da ficha de saúde, informou que a menina era uma criança com deficiência múltipla e fazia uso de sonda gástrica para se alimentar. Realizada a matrícula, a mãe foi informada que a Coordenação Pedagógica entraria em contato para uma conversa, a fim de alinhar alguns pontos sobre o atendimento da criança no Centro de Educação Infantil (CEI), uma vez que, devido ao uso da sonda, se tratava de uma situação diferenciada. *“Confesso que quando fui informado pela Auxiliar Técnico de Educação (ATE) Rosa sobre o*

*quadro clínico da Manoela borboletas revoaram no meu estômago, pois, imediatamente, vários questionamentos me vieram à mente: Quem iria fazer a alimentação dessa menina? E se a sonda entupir? E se ela tiver refluxo? Obviamente, tais indagações não foram obstáculo para nenhuma das ações que se sucederam a partir desse ponto.”*(Thiago - Coordenador Pedagógico).

Conforme combinado, a mãe compareceu para a conversa e relatou todo o histórico da criança, sobretudo o de saúde, os acompanhamentos complementares que realizava em outras instituições e os seus anseios em relação aos cuidados que o CEI iria prestar a sua filha. A partir desta conversa, nasceu uma incrível parceria entre escola e família, parceria esta imprescindível para a permanência e o atendimento da Manoela no CEI. Ressaltamos o imenso apoio que a mãe da Manoela nos ofereceu e o quanto toda a equipe ficou agradecida pelo fato de ela compartilhar conosco seus saberes e suas experiências, além de, é claro, confiar aos nossos cuidados sua filha.

Diante de todo o cenário, foi compartilhado com os demais colegas gestores da instituição, Marcos e Eliane, a relevância deste caso e as inquietações sobre todos os aspectos que esta situação necessitava. Assim, alinhamos as ações que previam adequações de espaços, solicitação de Auxiliar de Vida Escolar (A.V.E), estreitamento com o Centro de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) e com a Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI) da Unidade, garantia do atendimento no CEI e a continuidade dos tratamentos que a criança já realizava, além da efetivação do diálogo permanente e o acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas dos educadores envolvidos no processo. *“Eles nunca me disseram, mas acho que as tais borboletas também revoaram*



em seus estômagos”. (Thiago - Coordenador Pedagógico).

A partir disto, contatamos o CEFAL, que nos deu um incrível suporte e nos posicionou sobre algumas possíveis dificuldades que enfrentaríamos em relação as nossas ações, principalmente sobre a atuação da A.V.E., uma vez que ainda não havia precedentes deste profissional no CEI. Apesar da provável dificuldade, orientaram-nos a solicitar esse profissional, pois a alimentação por sonda era um procedimento específico e necessitava de um profissional especializado, cuja atribuição estava além das ações das professoras. Considerando que tal solicitação seguiria um procedimento formal e levaria algum tempo para ser finalizado, precisaríamos firmar uma parceria com a mãe, a qual faria, temporariamente, a manipulação da sonda.

Como já mencionamos, a senhora Ivanete acolheu nossa demanda e demonstrou-se uma valiosa parceira, colaborando inclusive durante as refeições da Manoela. Apesar de parte da demanda estar solucionada com a vinda da A.V.E, optamos incluir no treinamento do manuseio da sonda duas agentes escolares, as senhoras Janete e Maria José, para auxiliar, caso necessário, no procedimento de alimentação da criança.

Em relação ao apoio do CEFAL, as ações permaneceram ao longo do ano. Realizamos

ação foi especial, pois, apesar das dificuldades e o “corre-corre” diário, percebemos que é possível estabelecer parcerias e articular com a Rede de Proteção Social.

Concomitante às ações acima elencadas, é importante destacar que durante todo o processo foram conquistados muitos avanços.

Em relação à Ellen, observou-se várias conquistas, principalmente na área motora. Quando iniciou no CEI, ela não arriscava movimentos, permanecendo em sua cadeira de rodas. Em conversa com a mãe, foi nos relatado que a Ellen não tinha prognóstico de controle do tronco e dos membros inferiores. Atualmente, ela já se movimenta com certa autonomia em vários espaços, engatinhando, buscando objetos como brinquedos e bolas, e interagindo, efetivamente, nas brincadeiras livres com as demais crianças.

Confessamos que ao vê-la se movimentando dessa maneira ficamos extremamente felizes! As conquistas da Ellen validam a importância de se refletir sobre as diferentes ações que envolvem o processo pedagógico e o fato de que a socialização traz aprendizado para todos os participantes das vivências educativas, principalmente para as crianças.

Em relação a sua concentração, percebemos, a partir das atividades de roda de conversa e histórias, que houve um grande



Manoela em atividade dirigida no parque, com a A.V.E. Daniela e a Professora Elza.



Ellen durante a contação da história “Bruxa – Bruxa venha a minha Festa”, com a Professora Noemi e sua turma.

outras parcerias, incluindo uma visita ao Núcleo Integrado de Reabilitação (NIR) Jardim Soares para conversamos sobre a aluna Ellen. Este encontro foi muito produtivo. Nele estiveram presentes família, escola, CEFAL e fisioterapeutas do NIR, todos alinhados em torno das necessidades da criança. Consideramos que essa

avanço. Ela já consegue, por exemplo, acompanhar as falas das professoras e a apresentação das imagens, demonstrando interesse. No que diz respeito ao processo comunicativo, a criança já demonstra intencionalidade em suas respostas, utilizando o corpo para se expressar.

A Manoela também demonstrou alguns

avanços em relação à interação com as demais crianças e adultos, esboçando muitos sorrisos quando tocamos as suas mãos ou durante os momentos musicais, evidenciando interesse por essas experiências.

Acreditamos que para ambas os avanços continuarão mesmo com as limitações que a deficiência impõe.

A outra parte desta história refere-se à formação e ao acompanhamento pedagógico dos professores.

Em relação à equipe docente, ressaltamos que houve poucas alterações no quadro da equipe, que está junta desde o ano de 2009, o que, devido à baixa rotatividade de profissionais, legitimou e facilitou os processos de formação e atuação pedagógica.

Em seguida, iremos nos ater às práticas das professoras Elza e Carolina, pois elas participaram, desde o início, diretamente das referidas ações. Ao retornarem de suas férias, elas foram informadas sobre o quadro da Manoela e as dificuldades que envolveriam seu atendimento. Seria necessário que elas redimensionassem suas práticas pedagógicas, pois acolher a Manoela exigiria delas a aquisição de novos saberes referentes à inclusão. Diante da situação, surgiram as seguintes questões: *“Eu não sei mexer com sonda! Quem vai fazer a alimentação dela?”*.

Apesar de termos consciência de que teríamos um grande desafio pela frente, elas foram acalmadas mediante ao fato de estarmos juntos no percurso e na busca de soluções para lidar com a situação.

Ao longo do ano letivo, as professoras e a equipe de apoio foram incentivadas a participarem dos cursos promovidos pelo CEFAL e pela Divisão Pedagógica (DIPED). Na Unidade também aconteciam vários diálogos para acompanhar, discutir e planejar ações, além de se elaborar materiais e sistematizar a avaliação do processo formativo.

Realizamos, ainda, em um âmbito maior, duas reuniões pedagógicas externas como forma de proporcionar vivências e contextualizar alguns saberes que discutíamos em nossa Unidade Educacional. Uma delas foi realizada para tratarmos do universo da educação inclusiva e, para isso, contamos



Professores do CEU CEI Professora Silvana Aparecida Tobias em visita à APAE de Mogi das Cruzes.

com o auxílio da APAE de Mogi das Cruzes, na qual fomos recebidos de portas abertas. Lá, foram expostos seus trabalhos, ilustradas suas práticas e discutidas suas concepções, o que nos proporcionou valiosos saberes. Neste encontro, a Coordenadora Pedagógica Andrea, da APAE, acompanhou os grupos de professores da manhã e da tarde, com muita simpatia e profissionalismo.

Salientamos que decidimos visitar essa unidade da APAE pelo fato de acreditarmos que, devido ao seu diferencial, teríamos a oportunidade do contato direto com as crianças durante os múltiplos atendimentos pelos quais elas passam, sejam pedagógicos, médicos ou complementares, o que agregou um valor imensurável ao nosso trabalho.

Acreditamos que nenhum de nós retornou dessa visita da mesma maneira, seja no âmbito profissional ou pessoal.

Vale lembrar que, apesar dos avanços que conquistamos ao longo do ano, novos e maiores desafios se apresentam.

Às vezes nem tudo é fácil, podendo parecer maior e aparentar ser mais difícil. No entanto, enquanto estivermos com o foco na garantia de um atendimento de qualidade aos meninos e às meninas, com ou sem deficiência, sempre haverá motivos para superarmos os obstáculos e construirmos uma prática pedagógica que atenda todos e a cada um em suas singularidades.

De nossa parte, agradecemos pelo fato de termos tido o privilégio de conviver e aprender com essas crianças e suas respectivas famílias.

**REFERÊNCIAS:**

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, 2010.

SÃO PAULO. Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004. Estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010. Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. Revista Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DRE-G/DOT-P/CEFAI, 2015.



**THIAGO**  
Coordenador Pedagógico.



**CAROLINA**  
Professora de Educação Infantil.

# ATIVIDADES COTIDIANAS DO BRINCAR: INCLUSÃO, AUTOESTIMA E SUPERAÇÃO.

Joelma de Farias Pereira - Professora de Educação Infantil  
Ligia Gislaíne dos Santos - Professora de Educação Infantil  
CEI Marília de Dirceu

No ano de 2014, assumimos a regência de uma sala de Minigrupo I, composta por 24 crianças entre 2 e 3 anos de idade. Dentre elas, uma menina chamada Amanda, com 3 anos, que teve paralisia cerebral ao nascer, o que ocasionou distrofia dos membros inferiores. Ela tem o desenvolvimento cognitivo preservado, não consegue se sentar sem apoio, faz uso de fraldas, de órteses e de andador. E um menino chamado Miguel, também com 3 anos, que apresenta um quadro diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

No primeiro bimestre, verificamos que a frequência escolar da Amanda era irregular e que suas ausências nem sempre eram decorrentes de motivos médicos. Ela chorava muito no horário de entrada; gostava de ter todos os seus desejos atendidos; fazia uso de fraldas e ainda não apresentava autonomia para realização das atividades de vida diária, como alimentar-se e higienizar-se; mantinha pouco tempo de atenção nas atividades que exigem concentração, como ouvir uma história ou assistir a um filme; apresentava uma defasagem e não gostava de compartilhar brinquedos ou outros objetos.

Em relação ao Miguel, observamos que ele chorava bastante no horário de entrada; falava por balbucios, utilizando principalmente a vogal “u”; fazia uso de fraldas; não tinha autonomia para se alimentar sozinho; brincava pouco e sempre sozinho; “fugia” dos lugares ou levava as mãos aos ouvidos quando as outras crianças estavam muito barulhentas ou envolvidas com atividades muito dinâmicas; interessava-se por objetos aleatórios durante um longo período de tempo; puxava os cabelos, abaixava a roupa e tirava os óculos quando ficava muito irritado; em brincadeiras ou situações dirigidas, reagia muito pouco ao que era proposto; participava, no máximo, do início das atividades, abandonando a mesma rapidamente; ainda não conseguia atribuir significado social aos brinquedos e a alguns

objetos; apresentava movimentos repetitivos quando se desorganizava; interessava-se por palmas e movimentos repetitivos; fixava-se no solado dos sapatos dos adultos, observando-os por bastante tempo; fazia contato visual direto, principalmente com os adultos, nos quais buscava carinho através de colo e abraços.

Nunca tínhamos trabalhado com crianças com deficiência ou TGD. Inicialmente, tivemos medo e não nos sentíamos preparadas para lidar com esta situação. Na tentativa de superar e vencer o que considerávamos como um desafio, pesquisamos muito sobre as principais características destes diagnósticos. A partir daí, começamos a acreditar que teríamos mais condições de realizar um trabalho em que a inclusão acontecesse de forma exitosa. Apesar de no início do ano letivo as famílias não aceitarem nossa aproximação, a tentativa de parceria com elas, principalmente com as mães dessas crianças, foi fundamental. Inclusive porque elas ainda se encontravam na fase de luto e de não aceitação das condições de seus filhos.

Apoiadas pelo Projeto Especial de Ação (PEA) da nossa Unidade Educacional, que tinha como tema “O Brincar”, e por toda a bibliografia estudada, resolvemos desenvolver o projeto *“Atividades cotidianas do brincar: inclusão, autoestima e superação”*. Neste contexto, consideramos que a palavra “cotidianas” denota uma prática diária e constante de brinquedos e brincadeiras comuns na Educação Infantil. Teríamos que ter um novo olhar para o (re) planejar das atividades propostas, pois o “brincar” deveria ser permitido a todos sem distinção. Antes de realizar qualquer atividade neste sentido, sempre tínhamos que nos perguntar: *“De que forma a Amanda e o Miguel vão realizar essa atividade? De quais recursos materiais e humanos vamos precisar? Como vai ser a organização do tempo e do espaço? Quais os objetivos a serem alcançados?”*

Ao permitir e incentivar a participação de todas as crianças nas atividades cotidianas relativas ao brincar, percebemos, pouco tempo depois, vários avanços.

A Amanda, por exemplo, parou de chorar



Amanda andando de motoca - seu brinquedo preferido. Acreditamos que nele se sente livre.

durante o horário de entrada e começou a chegar muito feliz no Centro de Educação Infantil (CEI). Atualmente, ainda chora algumas vezes, mas agora é porque não quer ir embora. Sua frequência escolar foi regularizada; agora só falta por motivos médicos. Seu tempo de atenção e concentração nas atividades aumentou. A melhora do desenvolvimento físico e motor foi impressionante: maior controle de tronco ao sentar-se, mais agilidade na marcha com o andador, mais confiança ao subir escadas segurando no corrimão, menos receio ao explorar os brinquedos do parque. Sua rede de amizades expandiu-se. Brinca sempre



Amanda enfrentando o desafio de subir no escorregador com escada.

coletivamente e compartilha brinquedos com naturalidade. Passou a ter hábitos mais autônomos: consegue fazer uso de talheres, lava as mãos, ajuda a guardar os brinquedos e também seus pertences na mochila. Gosta de ser independente, possui imensa força de vontade e não tem medo de enfrentar desafios. Consegue acompanhar ritmos, tendo predileção pela linguagem musical, e realiza as tarefas com entusiasmo, demonstrando alegria. Com o apoio de um colega ou professor para segurar as suas mãos, tornou-se uma ótima bailarina. Ao perceber que também era capaz de realizar de forma autônoma as mesmas atividades que os demais colegas, demonstrava, através de seu largo sorriso e de suas palavras, o imenso orgulho em relação às suas novas conquistas. Jamais esqueceremos suas convictas palavras: - Agora eu quero fazer sozinha! (...) - Consegui!!!

Em relação ao Miguel, percebemos que ele passou a interagir mais, principalmente em atividades que envolviam brincadeiras. Atualmente, já utiliza alguns objetos e brinquedos de acordo com a sua função social, participa de atividades e brincadeiras em grupo, não chora mais, aceita o uso dos óculos, deixou de se autoagredir, não “foge” mais da sala e tem apresentado melhora no processo atencional. Seu desenvolvimento físico também foi notável. Ele passou a correr sem cair, subir e descer escadas sem demonstrar receio, obteve maior equilíbrio e mais noções de tempo e espaço. Alimenta-se com maior autonomia e participa de todos os eventos. Percebemos, a partir de suas novas atitudes, que ele se sente acolhido e feliz no CEI.

Outra mudança especial e significativa,



Miguel brincando coletivamente.



Miguel brincando de carrinho e fazendo uso social dos brinquedos.

que também ocorreu a partir de nosso projeto, foi o fato de as mães e as famílias dessas crianças, ao perceberem que estas estavam mais felizes e se desenvolvendo com maior autonomia, tornarem-se nossas parceiras. As demais crianças também se beneficiaram, sobremaneira, com todo este

processo. Passaram a demonstrar atitudes de cooperação, solidariedade e felicidade pelas conquistas dos seus dois amigos.

Enfim, ao final de um ano tão desafiador e feliz, concluímos que educar na perspectiva inclusiva, com participação ativa e efetiva de todos, no mesmo contexto, é e sempre será possível.



Toda a turma reunida para festa de encerramento de um ano muito feliz.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Brincar para todos**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, 2010.

SÃO PAULO. **Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004**. Estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010**. Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Revista Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DRE-G/DOT-P/CEFAI, 2015.

BARBOSA, C.T. **A importância dos brinquedos cantados e práticas corporais na educação infantil**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso II do Curso de Licenciatura em Educação Física) – Programa UAB, Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2012.

KISHIMOTO, T. M (Org). et al. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2010.



**JOELMA**  
Professora de Educação Infantil.



**LIGIA**  
Professora de Educação Infantil.

# A MEDICALIZAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR.

Nádia Célia Fagundes de Souza Rezende - Psicopedagoga  
Ticiane Silva Raymundo - Psicóloga  
NAAPA - DRE-G

o **NÚCLEO DE APOIO E ACOMPANHAMENTO PARA A APRENDIZAGEM - NAAPA** - FOI CRIADO COM A INTENCIONALIDADE DE ATENDER A DEMANDA DE EDUCANDOS COM PROBLEMAS NA ESCOLARIZAÇÃO E A NECESSIDADE DE MELHORAR RESULTADOS DAS APRENDIZAGENS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, PROMOVENDO UMA ESCOLA NA QUAL TODOS E TODAS APRENDAM.

O presente artigo convida a refletir sobre o cotidiano escolar a partir da implantação do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA) na Diretoria Regional de Guaianases.

Diante da complexidade da vida no século XXI, a escola tem sentido a necessidade de articular o trabalho pedagógico com outros saberes. A presença de uma Equipe Multidisciplinar, na Secretaria Municipal de Educação (SME), representa a possibilidade de um novo olhar para as questões do cotidiano escolar.

A não aprendizagem ou a dificuldade no processo de escolarização de um estudante nos convida a pensar sobre a escola, seus objetivos e as ferramentas utilizadas para a realização do trabalho pedagógico. Muitas soluções empreendidas remetem às visões de mundo e de infância que foram se transformando ao longo do tempo. Assim, as representações do trabalho pedagógico foram se transformando, mas a prática nem sempre acompanhou o mesmo ritmo das mudanças sociais.

“O termo medicalização surgiu no final da década de 1960 para se referir à crescente apropriação dos modos de vida do homem pela medicina”. (GAUDENZI e ORTEGA, 2012, p. 21).

A medicalização é um processo de prática social em que a medicina é utilizada para justificar/explicar, com a lógica médica,

problemas sociais, culturais e econômicos. De acordo com o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, organizado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), são propostas reflexões sobre as questões da vida social, afirmando, então, que nos processos de medicalização as questões sociais “são reduzidas a um tipo de racionalidade que vincula artificialmente a dificuldade de adaptação às normas sociais a determinismos orgânicos que se expressariam no adoecimento do indivíduo” (p.14), desconsiderando que estas são marcadas pela cultura e pelo tempo histórico.

O processo de medicalização da vida convida a patologizar questões cotidianas: por exemplo, um stress pode se transformar em doença e um luto em transtorno psicológico. Enfim, para cada dificuldade da vida comum existiria uma explicação médica e um remédio que poderia curar as dores da vida.

Na Educação, a medicalização pode ser expressa, em especial, na compreensão do fracasso escolar. Quando pensamos no estudante que não aprende, nos questionamos sobre o que acontece com ele. Qual é a explicação para ele não aprender da mesma maneira que os outros? Nesta ação, acabamos por utilizar a lógica médica, ao considerar que algo no organismo da criança possa impedir sua aprendizagem. Há muitos fatores que podem influenciar o desenvolvimento da aprendizagem, como questões ambientais, sociais, pedagógicas, mas parece haver uma preponderância das

explicações medicalizantes, que parecem minimizar as condições de trabalho, as interações sociais, entre outras, submetendo a pedagogia a uma resposta médica.

A presente discussão pretende problematizar as razões da utilização dessas explicações para justificar as questões do cotidiano escolar.

Na Escola Moderna, a aprendizagem tem um significado específico, influenciado por um contexto sócio histórico. Desta forma, aprender significa aprender determinados conteúdos que são previamente selecionados, em um determinado tempo e de uma determinada forma. Há um planejamento do que se aprende em cada tempo da vida. A teoria da Forma Escolar nos ajuda a compreender porque pensamos que uma determinada forma de aprender deve ser mais valorizada que outra, ou porque é mais importante aprender determinados conhecimentos em detrimento de outros. A partir dessa teoria é possível compreender o fracasso escolar com um olhar que considere essas expectativas em relação ao desempenho da escola e dos alunos na sociedade contemporânea.

Bourdieu (1997), ao refletir sobre a escola a partir da contribuição da sociologia, nos ajuda a pensar que a escola, indiretamente, acaba por reproduzir em seu ambiente as diferenças de classe que existem fora dela. Assim, uma família financeiramente privilegiada tem acesso a um tipo de escola, diferente da escola frequentada por uma família da camada popular. O autor afirma:

“[...] o fracasso escolar não pode mais, ou não só, ser atribuído às deficiências pessoais, isto é, naturais dos excluídos. A lógica da responsabilidade coletiva tende a suplantar no espírito das pessoas aquela responsabilidade pessoal, que leva a culpar a vítima”. (BOURDIEU, 1997).

Ao desconsiderar outros fatores que influenciam a aprendizagem, a medicalização pode, mesmo que não intencionalmente, culpabilizar o indivíduo. Dessa forma, a compreensão de que ele não aprende porque algo “errado” acontece com ele justificaria a exclusão sociocultural por causas médicas.

A proposta de discussão da medicalização nas escolas apoia a reflexão de nossas práticas. Muitos estudantes com dificuldades na aprendizagem nos convidam a pensar o quanto se trata de um processo complexo que está relacionado, por exemplo, às vivências da criança como um todo. Considerando que as experiências vivenciadas dentro e fora da escola influenciam a aprendizagem, a problemática que se apresenta é como a escola pode garantir a aprendizagem de crianças que tiveram algum direito negado como, por exemplo, a moradia, o convívio familiar, a saúde, entre outros.

A medicalização da educação talvez impeça a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Questiona-se, então, em que medida as práticas escolares conseguem se afastar dos processos de exclusão que acontecem fora da escola. Um aspecto importante é o desconhecimento desse processo. Às vezes, a escola questiona-se sobre como um estudante que provém de uma família em que nenhum membro é alfabetizado pode alfabetizar-se. Se a escola não consegue alfabetizá-lo e nem propor mudança nesse ciclo de exclusão sociocultural, quem terá esse poder? Mesmo que a Assistência Social possa promover uma mudança na vida, ou a Saúde promover explicações, a alfabetização será empreendida a partir do saber específico da escola.

Há que se considerar que as crianças que vivenciam situações de vulnerabilidade ou apresentam comprometimentos na saúde podem configurar-se como um grande desafio para a Educação. Algumas escolas acabam paralisadas diante de diagnósticos médicos ou situações de vulnerabilidade. Outros casos podem necessitar de ações pedagógicas específicas como, por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido para bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, público-alvo da Educação Especial. Porém, algumas crianças necessitam de uma ação pedagógica contínua que possa intervir nas defasagens culturais que a criança possa apresentar. É preciso considerar o desenvolvimento de políticas públicas que possam libertar a escola de preocupações não pedagógicas, para que toda energia seja empreendida na aprendizagem.

Quando discutimos as contribuições de autores como Maria Helena Patto e Pierre



Bourdieu, notamos que essas discussões se iniciaram nas décadas de 1960, 70 ou 80. Porém, pouco dessa discussão chega até os professores, ajudando-os a (re) pensar algumas práticas naturalizadas dentro da escola. O aluno que não possui material pedagógico, que não desenvolve habilidades da cultura erudita ou que não compreende sua presença na escola teria, desta forma mais dificuldade para aprender, para compreender a cultura escolar e tudo que ela valoriza, reproduzindo, assim, a exclusão que é vivenciada fora da escola.

Para transformar o processo de exclusão sociocultural é necessário um investimento da Pedagogia nessa discussão. Será que o fazer pedagógico com crianças que sofrem esse tipo

de exclusão é diferente? Talvez o acolhimento dessa demanda que se iniciou em 1930 ainda não está consolidado, já que em 2016 ainda lutamos por uma escola que, de fato, seja para todos. A proposta de trabalho das equipes dos NAAPAs pretende discutir os desafios vivenciados no cotidiano escolar, como objetivo de problematizar situações que podem gerar possíveis obstáculos no processo de aprendizagem, para que as equipes escolares possam focalizar suas ações nas questões pedagógicas. Desta forma, não seria necessária a invenção de uma pedagogia “especial” para crianças que vivenciam algum tipo de vulnerabilidade, mas, sim, concentrar os esforços para que as práticas pedagógicas possam alcançar todas as crianças, sejam meninos ou meninas, pobres ou ricos.

## REFERÊNCIAS:

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 6.566 de 24 de novembro de 2014**, que dispõe sobre a Implantação e Implementação do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem - NAAPA, nas Diretorias Regionais de Educação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

COLLARES, C. L.; Moysés, M. A. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: A Patologização da Educação**. São Paulo: FDE, 1994. p 25-31, Série Ideias (23).

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** Cadernos de pesquisa, 2004. v 34. n 123. p. 539-555. set/dez.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde**. 1 ed. São Paulo, julho 2013.

GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. **O estatuto da medicalização e as interpretações de Iva Illich e Michel Foucault como ferramentas conceituais para o estudo da medicalização**. Interface Comunicação Saúde Educação, 2011.

MACHADO, A. M. **Encaminhar para a saúde quem vai mal na educação: um ciclo vicioso?** Revista educação. SME, 2004.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. Intermeios, 2015.

VINCENT, G. et al. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. Educação em revista, Belo Horizonte, n 33, junho/2001.



**TICIANE E NÁDIA**

Psicóloga e Psicopedagoga, no NAAPA, da DRE G.

# É PRECISO ESCRUTINAR OS PORÕES DE NOSSOS PENSAMENTOS!

Elza Kissilevitc Capelo – Supervisora Escolar  
DRE G

**“AINDA QUE SE DEVA ESCUTAR A TODOS, É PRECISO PRATICAR A ESCUTA COM CUIDADO, COM ESPÍRITO CRÍTICO E COTEJANDO O QUE DIZEM COM AS OUTRAS COISAS JÁ DITAS E QUE SE ALOJAM NOS PORÕES DOS DISCURSOS”.**

(Veiga-Neto)

Certa vez ouvi um profissional de educação referir-se a uma criança de quatro anos dizendo: “o cara já chega estragado na escola”. Tal fala, por um lado, causa-nos perplexidade, e, por outro, preocupação ao revelar o quanto temos que caminhar, refletir, estudar, agir e favorecer debates educativos na perspectiva de que a escola seja verdadeiramente inclusiva. Para tanto, não se pode deixar de considerar a relevância da formação dos profissionais que atuam na educação, sobretudo dos que atuam diretamente nas unidades educacionais. É nesse aspecto que tecemos importantes contribuições de estudiosos da área educacional.

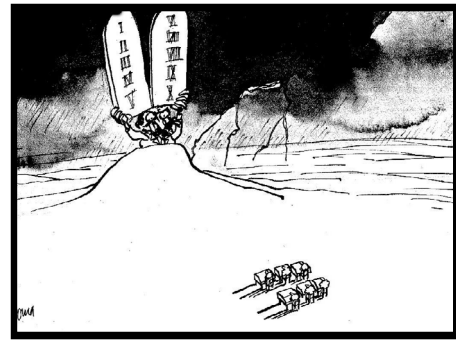
Em ensaio em torno da necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão, Nóvoa (2009) aponta cinco disposições essenciais à definição dos professores nos dias de hoje: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social. Destaco, aqui, o compromisso social, que para o autor diz respeito ao sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Enfatiza que “educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade”. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola, ainda ressalta o educador. Ir além pressupõe estabelecer uma relação comunicativa com instâncias sociais outras, não perdendo a escola sua especificidade.

Sendo a unidade educacional local instituído para trabalhar com os conhecimentos historicamente acumulados e socialmente produzidos, tem destaque singular na inserção de bebês, crianças, jovens, adolescentes e adultos como partícipes do processo de produção cultural, mas alerta Sacristán (2007) que diante da sociedade da informação as disparidades aumentam de forma inexorável, pois quem mais pode aproveitar as vantagens desta sociedade são os que têm mais capital cultural. Quem tem menos, não apenas não poderá aproveitar as oportunidades, como também, sofre suas consequências negativas (perda de emprego, subemprego, consumo passivo de televisão de má qualidade etc). Para o autor, as desigualdades ainda existentes na sociedade, entre elas de oportunidades, meios, poder, capacidades adquirem novos significados em função do valor dado à informação e ao uso das novas tecnologias.

Isso significa que quanto mais aspectos da vida das pessoas são afetados pelas mudanças da sociedade, mais marginalizados ou excluídos serão aqueles que não dispõem de meios necessários para ter acesso às diversas fontes do conhecimento, levando-nos a crer que a inserção de todos os cidadãos na sociedade necessita de políticas públicas as quais podem fazer a diferença desde que estejam assentadas em princípios de igualdade de oportunidade, participação e acesso de todos aos serviços oferecidos pela sociedade para que a qualidade

de vida das pessoas também melhora.

Se o que temos de aprender evolui, e ninguém duvida de que evolui e cada vez mais rapidamente, a forma como se tem que aprender e ensinar também deveria evoluir, de acordo com Pozo (2002). Para o autor, se faz necessário conhecer essas novas demandas sociais para que, além de entendê-las, possamos, também, posicionarmo-nos criticamente em relação a elas de maneira a identificarmos quais são os objetos de ensino/conhecimento relevantes para as situações de aprendizagem presentes nas escolas. Em suas reflexões, Pozo (2002) revela que há tantas razões pelas quais a aprendizagem e o ensino podem ser tão difíceis, que o mais razoável parece inverter essa ideia assim como o fez Ángel Rivière, psicólogo e especialista em autismo, de maneira bastante irônica, num artigo publicado em 1983 sobre aprendizagem escolar, cujo título provocador era “Por que as crianças fracassam tão pouco?” e cuja resposta estava na poderosa máquina de aprendizagem que os humanos, seres nascidos para aprender tornam-se capazes de enfrentar com relativo sucesso exigências desmedidas ou feitas em situações bastante adversas, como costuma ser o contexto escolar para as crianças. Segundo Pozo, no artigo, Rivière analisava o poderoso sistema de aprendizagem de crianças através dos dez mandamentos que, para ele, a escola impõe de modo implícito ao sistema cognitivo infantil. Os mandamentos se resumiam em dois: *“desvincularás grande parte de teu pensamento dos propósitos e intenções humanas... e, para culminar, deverás parecer uma criança interessada e competente”*. Dessas dez exigências cognitivas se derivavam outras dez prescrições ideais que o professor deveria levar em conta para reduzir ou aliviar o fracasso em seus alunos. Essas dez prescrições seriam a imagem no espelho dos dez mandamentos anteriores e poderiam ser resumidos também em dois: *“vincularás, dentro do possível, os conteúdos escolares a propósitos e intenções humanas e situações interativas... e, para culminar; avaliarás também as crianças que não se mostrem interessadas e/ou competentes”* Rivière (1983 apud Pozo, 2002).



Fonte: Texto ¿Por qué fracasan tan poco los niños? (1983) de Ángel Rivière.

A ironia presente no texto convida-nos a refletir criticamente sobre a complexa tarefa de ensinar e aprender, própria do ambiente escolar.

Para Libâneo (2006), uma concepção crítica de reflexividade que se proponha a ajudar os professores no fazer-pensar cotidiano deveria desenvolver, nos professores, três capacidades: a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades, considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formação de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução dos problemas de sala de aula; em outras palavras, seria a reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias para melhorar a prática de ensino ajudando o professor a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e aprimorando seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando novos instrumentos de ação. A terceira é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares; ou seja, se faz necessária uma leitura crítica da realidade associando o movimento do pensar ao processo de reflexão dialética de cunho crítico, indo além de meios didático-pedagógicos que potencializam a aprendizagem de professores.

Cabe destacar que o trabalho do professor necessita ser compreendido como mediador entre a sociedade e a reflexão crítica dos alunos com vistas à permanente (trans)formação (tanto do aluno quanto do professor) que apesar de ser singular e única é construída na interação com o outro, com o social e pelo que foi produzido historicamente pelo homem. Nesse contexto a prática docente pode ser vista como uma prática social contida em todas as ciências em prol de uma busca constante de uma formação que

visa à solidariedade e liberdade humanas num processo coletivo. Observar, analisar, refletir e interagir com o outro e com o meio social tem na escola um caminho para o desenvolvimento humano na medida em que o conhecimento vai sendo adquirido e conseqüentemente ampliando a produção cultural das pessoas.

Retomando a fala inicial do texto, abro parênteses para Veiga-Neto (2012) que recorre às metáforas bachelardianas da casa ao dizer que para nós que trabalhamos no campo da educação, qualquer desinteresse pela casa toda revela uma imensa falta de sensibilidade e até mesmo uma não compreensão do papel social que temos em nossas mãos e que é absolutamente necessária a ocupação, do modo mais completo possível, de todas as dependências da casa onde alojamos as origens do nosso pensamento (o porão), onde desenvolvemos nossas práticas pedagógicas cotidianas (o piso intermediário) e de onde podemos nos lançar para tentar construir outros mundos (o sótão). Mais ainda, tal ocupação significa nos manter permanentemente desbloqueados, sempre atentos tanto às raízes arquetípicas que estão no porão, e que sustentam

nossas vi-sões de mundo e nossas maneiras de pensar, quanto às diferentes possibilidades de imaginar e realizar novas maneiras de ser e de estar no mundo. Por isso é preciso escrutinar ao máximo os porões de nossos pensamentos. Racismo, preconceitos (étnicos, religiosos, sexistas, etários) e homofobias são práticas que têm suas raízes nos porões; assim como, lá se encontram a compaixão, o senso de justiça e o respeito à diferença.

Escrutinar minuciosamente as questões relativas ao currículo presente na escola, principalmente aquelas ocultas, implícitas nas ações, comportamentos e atitudes, mas que se revelam nas práticas cotidianas. Escrutinar em quais bases conceituais assenta-se a proposta pedagógica da unidade educacional. É preciso ter cuidado pedagógico!

Ao conhecermos o que existe nos porões de nossos pensamentos, muitas vezes revelado em nossas práticas, poderemos compreender a historicidade dos fundamentos das coisas que lá estão e que certamente podem ser sempre transformadas.

## REFERÊNCIAS:

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: S. G. Pimenta; E. Ghendin (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: \_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46. Disponível em: <[http://www.etepb.com.br/arq\\_news/2012texto\\_professores\\_imagens\\_do\\_futuro\\_presente.pdf](http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf)> Acesso em: 18/10/15.

RIVIÈRE, A. ¿Por qué fracasan tan poco los niños? Disponível em: <<http://www.ricardobur.com.ar/biblioteca/Riviere%20-%20Por%20que%20fracasan%20tan%20poco%20los%20ninos.pdf>> Acesso em 18/10/15.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. (trad. E. Rosa). Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, J. G. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. (trad. V. Campos). Porto Alegre: Artmed, 2007.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**. v.17, n.50, maio-ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02.pdf>> Acesso em: 10/11/2015.



**ELZA**  
Supervisora Escolar.

## EQUIPE DRE - G

Adilson Oliveira Maia - Adriana Daleffi - Adriana Gonçalves de Miranda Lago - Agnes dos Santos - Alex Magno Canuto - Alexandre Góes Da Silva - Ana Cleide Pereira Castelo Branco - Ana Luce Ramos de Almeida - Ana Lucia de Souza - Ana Marcia Ferreira Gianezi - Ana Maria de Oliveira - Ana Maria Fernandes Canadido - Angélica Tavares de Souza Reis - Antelmo Sérgio de Andrade - Antonia Lima da Silva - Antonio Manfrinato Sanches - Arnaldo Alves da Silva - Áurea Cibele Tonon da Silva Barbosa - Beatriz Monteiro de Araujo - Benedita Gonçalves Pereira - Benedito Cruz - Bernadete de Souza Moraes - Brasília Macedo Sobrinho - Bruna Ratib Soares - Camila Ribeiro Vieira - Carla Cirone Lima Sepulveda - Carlos Alberto da Conceição Maciel - Carlos Ferreira da Silva - Carmelita Reis de Melo - Carolina Rodrigues Leal Teodoro - Cauê Hernando Parreira Costa - Celeste Sabino - Claudio Barbosa Rodrigues - Claudio César Cordeiro Alves - Claudio de Oliveira - Conceição de Maria e Sousa - Cristovam da Silva Alves - Daniele Noad Simão de Oliveira - Deborah Dantas Behrmann Mineo - Djair da Silva Santos - Eberli Alves Gomes - Edemir de Souza Oliveira - Edina Ferreira de Oliveira - Edineu da Costa Barreto - Edmilson Pereira - Edna Sales Alves - Edson Luis Amario - Eduardo Rodrigues de Souza - Elaine de Cássia Viana - Elaine Saubo do Nascimento - Eliane Bezerra Amaro da Silva - Eliane Cristina Freire de Oliveira Barbosa - Eliane Moreira da Silva - Eliceir Clemente Lima - Eliene Souza de Jesus - Elisabete da Silva Salles - Elisângela da Mata Almeida - Elisângela dos Santos de Jesus - Elisângela Freire de Oliveira Chagas - Elisângela Soares - Elizete da Silva Costa Romero - Elizeu Gonzaga - Elza Kissilevitc Capelo - Elza Viana dos Santos - Erasmo Guimarães da Silva - Ester Marques de Paula Dionisio - Ester Pereira Rodrigues - Etelvina Mendes - Evani Adelino da Silva - Everton Dlicio do Carmo - Flávia Silva de Pina - Flávio Batista de Andrade - Francesly Neves Santos - Francisco das Chagas Souza - Francisco de Almeida Santarelli - Fúlvio Arnalt Duarte - Geovanice Mendes de Castro Costa - Gisele Sampaio - Gislaine Batista da Silva Rodrigues - Glaucia Ferreira Ferian Soares - Iara Serafim de Souza - Ieda Maria Garcia Romero - Ilda Amélia Pasquantonio - Iracy Farias e Silva - Irene Minervino da Silva - Irenice Alves Ferreira - Irone Carmen Pereira - Ivan Barreira - Ivan Oliveira Moutinho - Ivandir Rodrigues dos Santos - Ivanilda Bernadete da Silva dos Santos - Jackeline Pulido de Lima - Jader Gregório Morelo - Janiane Boguea Pacheco - Janete de Souza Franco Carvalho - João Galvino - Joelice do Carmo Gonçalves - Joelma Bezerra da Silva - José Antonio de Macedo Junior - José Augusto da Conceição Caum - José Gonçalves da Costa - José Ivanildo Ferreira dos Santos - José Luiz da Silva - José Monteiro Pereira - José Vítor de Souza Marcos - Josemar Ferreira da Silva - Juliana Aparecida de Souza Pereira - Juliana Lopes Crucelli - Karina Gonçalves Santos - Kledson Jonatha Souza da Conceição - Leila Maria de Carvalho - Lenito Cerqueira da Gama - Leontina Aparecida da Silva - Lidia Bezerra da Costa Lima - Lidiane Rodrigues Soares - Lilian da Silva Santos - Lilson Garcia Luchiari - Linda Meire de Jesus - Lourdes Pereira de Queiroz Secanechia - Luciana Aparecida Tresseno Resende - Luciana Bergonzini Manso Torres - Luciana Cristina da Costa - Luciane Vandete Burjato Machado - Luciclea Souza da Cruz - Lucimeire Cabral de Santana Freitas - Lucinda Maria de Santana - Luís Henrique Amancio Acedo - Luis Henrique Ignácio Quaresma dos Santos - Luiz Amato - Luiz Martins Júnior - Mabel Pascoarelli Romero - Marcelo Eduardo Lopes - Marcelo Martins - Márcia Aparecida de Lima Simanovicus - Marcia Maria do Nascimento - Márcio da Silva Viana - Marcos Bruschi - Marcos Henrique de Oliveira - Maria Aparecida Ferreira dos Santos - Maria Aparecida Ricardo Silva - Maria Cecília Gomes de Oliveira - Maria Cristina Diório Correia Neto - Maria Cristina dos Santos - Maria de Fátima Lopes - Maria de Lourdes Sousa Lisboa Queiroz - Maria Edna de Lima Araujo - Maria Eunice Andrade da Cruz - Maria Helena Xavier Loures Barreira - Maria Jeane de Alcantara - Maria José Catarino Souza - Maria Luiza Silvage - Maria Valdeane de Oliveira Santos - Maria Zilda de Almeida Gonçalves - Marilene Rodrigues da Silva Nascimento - Mario Ferraro - Marisa Leite da Fonseca Mendes Vaz - Mayara Vieira Siqueira - Michele Correia Meira - Michelle de Giácomo Milton Dela Torre de Paula - Miriam da Silva Frederico Santos - Nádia Célia Fagundes de Souza Rezende - Nadia Rocha Batista de Souza - Nazaré Neri Lima - Nilson Rocha Farias - Paloma Lima de Oliveira - Patrícia Nogueira Viana Toledo - Patrícia Rocha Macedo de Oliveira - Paulo Antonio Lopes - Paulo Soares da Rocha - Pedro Estaiano - Pedro Geraldo Testi - Raimundo Sérgio Souza Silva - Regina Saturnino da Silva de Souza - Reinaldo Alves dos Santos - Rita de Cássia Grandesso Viana - Rita de Cássia Silveira Mano - Roberto Aparecido da Silva - Romeu Guimarães Gusmão - Rosana Aparecida Girasolo - Rosana Soares Godinho - Roseli Aparecida de Carvalho Callegari - Rosenéia Aragão Santos Moitinho - Sabrina Lima Xavier - Samuel Firmo - Sandra Maria Toledo - Sandra Mascarenhas da Silva Nascimento - Sandra Pereira de Castro - Sandra Regina Molina Montier - Sidnéia Matsuki da Silva - Silvana Aparecida Cipulla de Godoy - Sílvia Cristina Herculano - Simone Aparecida da Silva - Simone Aparecida Santana - Simone Maria Cossi - Simone Santos Catarina Mendes - Simone Tunis Monteiro - Sonia Maria Carneiro Souza - Sonia Pires Manfrinato Sanches - Sueli Barão Rocha de Souza - Sueli Maria Euclides - Tais Carvalho Viana - Tânia Regina Silva Souza - Tatiana Aparecida Milanez - Ticiane Silva Raymundo - Vagner Francisco Silva - Valeria de Sousa Correa - Valério da Silva José - Vanda Lúcia Dornelas - Vânia Bastos da Silva - Vanilda Dias Fernandes - Vera Lucia Dias - Vera Lúcia Perachini Giovanetti - Vera Lúcia Siqueira Leal - Viviane Luz Camargo da Silva - Viviane Weber Vicente - Wagner Barrielli Vieira - Wagner Freitas Lúcio - Washington Omir Guerreiro Martins - Wellington Rocha Farias - Wilson Pereira dos Santos

## AGRADECIMENTOS

---

Aos funcionários, às Unidades Educacionais, aos educandos e educandas da DRE-G, especialmente aos que cederam as imagens e escreveram os artigos e os relatos de prática.

### **ORGANIZAÇÃO E REVISÃO TEXTUAL**

Adriana Daleffi

Ana Marcia Ferreira Gianezi

Elisabete da Silva Salles

Márcia Aparecida de Lima Simanovicius

### **EQUIPE CEFAI -2016**

Ana Marcia Ferreira Gianezi

Aurea Cibele Tonon da Silva Barbosa

Bruna Ratib Soares

Carmelita Reis de Melo

Edna Sales Alves

Elisabete da Silva Salles

Elisângela Freire de Oliveira Chagas

Elizeu Gonzaga

Gabriela Bezerra Alexandre

Gislaine Batista da Silva Rodrigues

Kelly Maria Nunes Cardoso

Leontina Aparecida da Silva

Márcia Aparecida de Lima Simanovicius

Márcia Maria do Nascimento

Maria Cecília Gomes de Oliveira

Maria José Catarino Souza

Maria Valdeane Oliveira Santos

Miriam da Silva Frederico Santos

Nazaré Neri Lima

Simone Santos Catarina Mendes

Tatiana Aparecida Milanez

Valéria de Sousa Correa

Washington Omir Guerreiro Martins

LINO DE LIMA REIS  
Professor de Ensino Fundamental II e Médio de Matemática  
EMEF Quirino Carneiro Rennó.



“INCLUSO”

NÃO VEJO MUITO,  
MAS, JANELAS ABERTAS  
ENXERGO LONGE

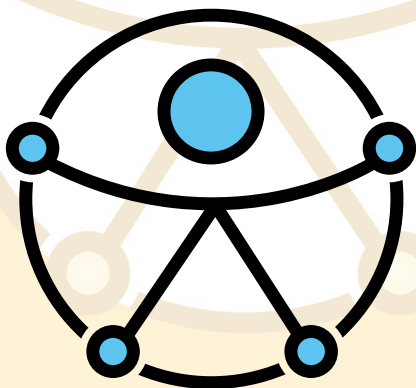
NÃO FALO MUITO  
O MUNDO TEM LIVROS  
CONHEÇO TUDO

NÃO PENSO MUITO  
VOCÊ AO MEU LADO  
CAMINHO FELIZ

NÃO QUERO MUITO  
SÓ O DIREITO DE SER  
VIVO E VIDA.

Haicai, do japonês HAI – brincadeira, CAI – realização. Trata-se de uma representação poética, em três versos, constituídos por 05, 07 e 05 sílabas, respectivamente.

A formação do CEFAL, com a PAAI Simone Santos Catarina Mendes, em JEIF, fez nascer a reflexão e sensibilização para inclusão escolar dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial.



PROFESSORA MESTRA LILIANE GARCEZ

A ideia da **ACESSIBILIDADE** é central na luta das pessoas com deficiência por equiparação de oportunidades em todas as esferas da vida.

Um ambiente acessível é bom para todos, pois oferece qualidade de vida, segurança e permite a convivência e a interação entre diferentes. Como nós todos temos direito de acesso a bens e serviços, investe-se na melhoria das condições do ambiente para diminuir a desvantagem desta ou daquela pessoa, ainda que esses fatores, por vezes, não constituam barreiras para os que não têm deficiência.

Esse novo logotipo simboliza esperança de acesso igual para todos, equiparando oportunidades.

O alcance global deste logotipo é representado pelo círculo com uma figura humana universal com braços abertos. Essa figura simétrica conectada simboliza a harmonia entre os seres humanos bem como a representação da inclusão de pessoas de todas as habilidades, em todos os lugares.

O logotipo foi criado para ser utilizado em produtos públicos impressos ou eletrônicos visando aumentar a conscientização e deixar explícito a **ACESSIBILIDADE** para pessoas com deficiência, o que inclui acesso à informações, serviços, tecnologias de comunicação, além do físico.





# **PREFEITURA DE SÃO PAULO**

## **Prefeito**

Fernando Haddad

## **Secretária de Educação**

Nádia Campeão

## **Diretor Regional de Educação**

Edson Luis Amario

## **Diretor da Divisão Pedagógica**

José Ivanildo Ferreira dos Santos

## **Coordenadora do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão**

Ana Marcia Ferreira Gianezi

## **Projeto Gráfico**

Andergraf - Planeta

## **Arte da Capa**

Alinne Mirna do Nascimento

Luana Costa

## **Impressão**

Andergraf - Planeta

## **Fotos e Matérias**

Produção dos profissionais da equipe da Diretoria Regional de Educação Guaianases (DRE-G)  
e das Unidades Educacionais jurisdicionadas  
à referida DRE.

## **Distribuição gratuita às Unidades Educacionais**

Tiragem: 2.000 exemplares.

**REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA 2 . PUBLICAÇÃO PEDAGÓGICA DO CENTRO DE FORMAÇÃO E  
ACOMPANHAMENTO À INCLUSÃO - CEFAl/ DIPED/SME.  
SÃO PAULO, OUTUBRO/2016.**