

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

MARESSA VALENTE DOS SANTOS

**A IMPLANTAÇÃO DO *PROJETO INCLUIR* E O SEU GERENCIAMENTO NA
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE CARANGOLA/MINAS GERAIS**

JUIZ DE FORA

2013

MARESSA VALENTE DOS SANTOS

**A IMPLANTAÇÃO DO *PROJETO INCLUIR* E O SEU GERENCIAMENTO NA
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE CARANGOLA/MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador(a): Dmitri Cerboncini
Fernandes

JUIZ DE FORA
2013

TERMO DE APROVAÇÃO

Maressa Valente dos Santos

*A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO INCLUIR E O SEU GERENCIAMENTO NA
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE CARANGOLA/MINAS GERAIS.*

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF, aprovada em __/__/__.

Dmitri Cerboncini Fernandes - Orientador
Membro da Banca - Orientador(a)

Membro da Banca Externa

Membro da Banca Interna

Juiz de Fora, agosto de 2013.

Esse trabalho é dedicado a todos os alunos com deficiências e com transtornos globais do desenvolvimento que mesmo em situações precárias insistem em frequentar as escolas comuns impulsionando, com suas presenças, o avançar da história da inclusão educacional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais por incentivar a capacitação continuada e em serviço através do Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aos amigos e amigas da regional de Carangola pelo apoio na concretização deste trabalho.

As amigas e companheiras de curso Carla Cândida e Gabriela Pimenta.

Aos meus pais amados, Aníbal e Cicinha, pela presença incondicional.

Aos queridos irmãos, sobrinhos e em especial, ao sobrinho Felipe Valente Fernandes pelo apoio, incentivo e companhia.

Ao amigo Cristiano Guedes Viana, que sabe o quanto contribuiu para a finalização desta pesquisa.

Ao esposo Evandro pela confiança.

Ao CAEd/UFJF por acreditar e propor uma formação semipresencial de tamanha qualidade.

Ao Orientador Dmitri Cerboncine Fernandes.

As tutoras Carla Silva, Juliana Magaldi e Vanessa Nolasco pela paciência e auxílio.

A todos os professores, tutores e assistentes do curso e aos colegas da turma 2011 por compartilharem, ao longo da jornada, amizade, anseios, experiências e conhecimento.

Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas, ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos. (Paulo Freire).

RESUMO

O processo de inclusão educacional emerge em nosso país, na década de 1990, intencionando a ruptura com um sistema educacional segregador e redimensionando o significado de educação especial na perspectiva de um paradigma inclusivo. Na tentativa de atender às novas demandas provenientes do projeto de inclusão educacional, o Sistema Estadual de Educação Mineiro por meio da Secretaria de Estado de Educação/SEE/MG implantou o *Projeto Incluir*, a partir de 2005, objetivando estimular e garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento desses alunos nas escolas regulares. Esse projeto visa à articulação entre as esferas central – regional – unidades escolares e, ainda, a organização de uma rede de apoio com diversas instituições da sociedade para que seus objetivos se efetivem. Dada a importância da proposição de ações educacionais voltadas às classes minoritárias, a presente pesquisa visou a avaliar o gerenciamento da implantação do *Projeto Incluir* na Superintendência Regional de Ensino de Carangola. A metodologia utilizada foi o estudo de caso e as informações e dados utilizados foram coletados por meio do Sistema de Gestão e Monitoramento de Projeto/SIGESPE, Sistema de Administração Escolar/SIMADE e arquivos da Equipe do Serviço de Apoio à Inclusão/SAI que continham informações sobre a formação dos docentes, ações desenvolvidas pela equipe, relatórios de monitoramento da implantação do projeto. Nas unidades escolares foram feitas entrevistas aos diretores e leitura do Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas. A análise dos dados permitiu que fossem apresentadas considerações a respeito do paradoxo entre integração e inclusão; inclusão e qualidade do ensino, inclusão e atendimento educacional especializado, formação de Rede de Apoio e por fim, a importância da ressignificação da gestão de projetos no âmbito da regional. Objetivou-se com essa pesquisa apresentar à Direção da SRE de Carangola e aos integrantes da Equipe do SAI um plano de ação que visa à interferência na realidade apresentada, organizar e intensificar as ações de implantação do *Projeto Incluir* almejando por fim, a promoção de práticas educacionais inclusivas.

Palavras-chave: Escola. Educação Inclusiva. Equipe de Serviço de Apoio à Inclusão/SAI.

ABSTRACT

The process of inclusive education in our country emerges, in the 1990s, intending to break with a segregated educational system and resizing the meaning of special education from the perspective of an inclusive paradigm, the Education System of Minas Gerais, by the State Department of Education implemented the Projeto Incluir, from 2005, aiming to encourage and ensure access, permanence and development of these students in regular schools. This project aims to link the central, regional and scholar spheres and also organizing a support network with various institutions of society in order of take effect of these goals. Given the importance of the proposition of educational activities directed at minority classes, the present study aimed to evaluate the management of the implementation of Projeto Incluir at the Regional Education from Carangola. The methodology used was the case study and the information and data were collected through the Sistema de Gestão e Monitoramento de Projeto/SIGESPE, Sistema de Administração Escolar/SIMADE which contains information on the training of teachers, the actions developed by the team, monitoring reports of project implementation. In school units were interviewed directors and reading the Book of Minutes of Pedagogical Meetings. Data analysis allowed to do some considerations about the paradox between integration and inclusion, inclusion and quality of education, inclusion and specialized education, Support Network formation, and finally, the importance of management regional projects reframing. The objective of this research was provide the Direction of SRE Carangola and the members of SAI Team with an action plan which aims to interfere in the presented reality, organize e intensify actions of Projeto Incluir implementation ultimately, proposing the promotion of inclusive educational practices.

Keywords: School. Inclusive Education. Equipe de Serviço de Apoio à Inclusão/SAI.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE: Atendimento Educacional Especializado
APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAS: Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez
CEB: Câmara da Educação Básica
CF: Constituição da República Federativa do Brasil
CNE: Conselho Nacional de Educação
DESP: Diretoria de Educação Especial
DIRE: Diretoria Educacional
DIVAE: Divisão de Atendimento Escolar
DIVEP: Divisão Pedagógica
EQUIPE DO SAI: Equipe de Serviço de Apoio à Inclusão
FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento
IES: Instituições de Ensino Superior
IEs: Inspetores Escolares
LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais
MEC: Ministério da Educação
PDI: Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno
PIP: Programa de Intervenção Pedagógica
PPP: Projeto Político Pedagógico
PROETI: Projeto Escola de Tempo Integral
PSE: Programa Saúde na Escola
SAI: Serviço de Apoio à Inclusão
SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDINE: Serviço de Documentação e Informações Educacionais
SEE/MG: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIGESPE: Sistema de Gerenciamento de Projetos Escolares
SMED: Secretaria Municipal de Educação
SRE: Superintendência Regional de Ensino
SIMADE: Sistema de Administração Escolar de Minas Gerais
TGDS: Transtornos Globais do Desenvolvimento

LISTA DE FIGURAS

1. Figura 1: Teoria do Programa: Projeto Incluir/SEE/MG	21
2. Figura 2: Organograma da Rede de Apoio – DESP/SEE/MG	30
3. Figura 3: Organização dos AEEs. Orientação SD 1/2005 - SEE/MG	39
4. Figura 4: Modelo Genérico de Gestão: Henry Mintzberg	83

LISTA DE GRÁFICOS

1. Gráfico 1: Visitas às escolas polo do Projeto Incluir – SRE de Carangola, 32
2011.
2. Gráfico 2: Visitas às escolas polo do Projeto Incluir – SRE de Carangola, 33
2012

LISTA DE TABELAS E QUADROS

1. Tabela 1: Salas de Recursos autorizadas – 2010	40
2. Tabela 2: Salas de Recursos autorizadas – 2012	41
3. Quadro 1: Síntese da Implantação do Projeto Incluir na SRE de Carangola	51
4. Quadro 2: Plano de Ação Educacional – item 3.1	90
5. Quadro 3: Plano de Ação Educacional – item 3.2	92
6. Quadro 4: Plano de Ação Educacional – item 3.3.1	95
7. Quadro 5: Plano de Ação Educacional – item 3.3.2	98
8. Quadro 6: Plano de Ação Educacional – item 3.3.3	100
9. Quadro 7: Plano de Ação Educacional – item 3.3.4	101
10. Quadro 8: Plano de Ação Educacional – item 3.4	103

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. INCLUSÃO ESCOLAR: A APRESENTAÇÃO DE UM CASO DE GESTÃO	16
1.1 Pressupostos norteadores da educação inclusiva e modalidade educação especial no Brasil	16
1.2 A organização da educação inclusiva e a modalidade educação especial no estado de Minas Gerais	19
1.3 Caracterização da Regional de Carangola	24
1.4 O Projeto Incluir na regional: avanços e entraves	28
1.5 Dos atendimentos educacionais especializados na Regional de Carangola	38
1.5.1 Das Salas de Recursos	39
1.5.2 Das Oficinas Pedagógicas	43
1.5.3 Do Intérprete de Libras	43
1.5.4 Do Professor de Apoio e Guia	45
1.6 Das Capacitações	47
1.7 Rede de Apoio	49
2. ANÁLISE DOS DADOS E APONTAMENTOS	55
2.1 Sobre as diferenças nas escolas comuns da regional: integração <i>versus</i> inclusão	56
2.2 A avaliação e suas implicações na promoção da qualidade do ensino e inclusão educacional: Noções e Distorções	64
2.3 Sobre o atendimento educacional especializado: uma preocupação com a formação docente e com o perigo de transformá-los em substitutivos	69
2.4 Sobre a articulação entre escola comum, regional e instituições parceiras: ações e responsabilidades compartilhadas	75
2.5 Sobre possíveis encaminhamentos: a importância da reorganização do trabalho a partir de um modelo de gestão	79

3. PLANO DE AÇÃO	87
3.1 Planejar e executar em regime de colaboração capacitações para os Analistas Educacionais e Inspectores Escolares	89
3.2 Elaborar Material Didático	91
3.3 Promover a Formação Continuada	93
3.3.1 Módulo de Formação de Gestores	94
3.3.2 Módulo de Formação de Professores	96
3.3.3 Módulo de Formação de Profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado	98
3.3.4 Módulo de Formação de Profissionais que atuam com Alunos com Surdez	100
3.4 Rede e Estabelecimento de Convênios	102
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICES	112

INTRODUÇÃO

A educação de Minas Gerais, como em todo o nosso país, tem em seu histórico práticas excludentes e reprodutoras da ordem social. Nas últimas décadas, esta realidade vem sendo problematizada sob a perspectiva dos direitos humanos e do conceito de cidadania, impulsionando a proposição de políticas públicas educacionais voltadas às minorias com vistas a alcançar práticas equitativas.

A presente pesquisa, intentando compreender os meandros das políticas públicas voltadas às minorias, selecionou a política educacional mineira de inclusão educacional de alunos com deficiências¹ e com Transtornos Globais do Desenvolvimento/TGDs², visando, especificamente, ao estudo e à avaliação da implantação do *Projeto Incluir*³, tendo como foco a sua dimensão regional.

A discussão em torno da Educação Inclusiva, emergente na década de 1990, impulsionou o interesse sobre as condições e a forma como os alunos com deficiências e com TGDs, na atualidade, são recebidos nas escolas comuns. Nesta pesquisa, destacaremos como esse processo ocorre na Superintendência Regional de Ensino de Carangola/SRE considerando, para sua efetivação, as ações gerenciadas pela Equipe do Serviço de Apoio à Inclusão/SAI.

Para tanto, por meio de uma pesquisa qualitativa com modelo de estudo de caso, buscou-se encontrar dados que apontem as ações desenvolvidas pela regional, possibilitando assim, a avaliação da implantação do projeto e a análise do papel da Equipe do SAI nesse processo.

Para compreender o quadrante da inclusão educacional nessa regional, foi apresentado um breve histórico da educação especial no país e no estado mineiro, a mudança paradigmática dos conceitos de integração e inclusão escolar e suas implicações no contexto da prática, sob a influência do *Projeto Incluir*.

¹ A Lei nº 20.617, de 11 de janeiro de 2013, de Minas Gerais, altera a Lei nº 8.193, de 13 de maio de 1982, que dispõe sobre o apoio e a assistência às pessoas deficientes, e dá outras providências. A referida Lei substitui a expressão “pessoa deficiente” por “pessoa com deficiência”.

² A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e altera o §3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

³ O Projeto Incluir cria um padrão de acessibilidade para toda a rede pública, através da construção ou adaptação das instalações físicas das escolas para permitir o acesso dos alunos, e da capacitação de profissionais para o bom atendimento nas escolas. Disponível em: SEE/MG: <https://www.educacao.mg.gov.br/programas-e-aco-es-de-governo/projetoscomplementares/1207-projeto-incluir>. Acesso: 01 de abril de 2013.

No decorrer do texto apresentou-se a caracterização da regional, a fim de elucidar como o Sistema Educacional Mineiro se constitui e como as instâncias SEE/SRE/Escolas (órgãos central-regional-local) interagem, coordenando e descentralizando ações para o alcance dos objetivos do projeto. Apresentou-se, ainda, a organização da educação especial na regional, os atendimentos educacionais especializados/AEEs autorizados, a caracterização das deficiências e TGDs e dados sobre a capacitação docente.

Somado a isso, a pesquisa forneceu a compreensão sobre como a Divisão Pedagógica/DIVEP/DIRE e Equipe do SAI auxiliam na implantação do *Projeto Incluir* e como, no âmbito de sua autonomia, mobiliza, estimula, promove as condições de acesso, permanência, percurso e aprendizagem dos alunos incluídos.

De posse dos dados coletados, a problematização apresentada foi realizada com base em aportes teóricos que possibilitaram reflexões sobre os temas, inclusão *versus* integração escolar, inclusão *versus* qualidade do ensino, inclusão e o atendimento educacional especializado, formação de Rede de Apoio e por fim, a importância da gestão regional no processo de implantação do *Projeto Incluir*.

O trabalho finalizou-se com a proposição de um Plano de Ação Educacional/PAE, a fim de contemplar propostas a serem desenvolvidas pela SRE de Carangola com o suporte da DESP/SEE/MG, tendo como foco a formação continuada dos servidores das unidades escolares e o estabelecimento contínuo de parcerias com diversas instituições, as quais, formando uma Rede de Apoio⁴, poderão contribuir para uma melhor efetivação da política nessa regional.

⁴A rede de apoio é formada por uma equipe multiprofissional constituída mediante parcerias nas áreas da educação, saúde, assistência social dentre outras instituições que, ao trabalharem em conjunto podem favorecer os processos de inclusão educacional. A rede de apoio ainda conta com a participação das famílias e de representantes da comunidade em que as escolas estão inseridas.

1. INCLUSÃO ESCOLAR: A APRESENTAÇÃO DE UM CASO DE GESTÃO

Na organização desta seção foram abordados os pressupostos norteadores da educação inclusiva que, na atualidade, impulsionaram as políticas educacionais brasileiras e a política mineira traduzida no *Projeto Incluir*. O capítulo perpassa as legislações e proposições nacionais da política de inclusão educacional de alunos com deficiências e com TGDs, apresenta o *Projeto Incluir* da SEE/MG e a sua implantação na SRE de Carangola, constituindo assim, a apresentação de um caso de gestão de âmbito regional.

Foram levantados os dados sobre os AEEs de dezessete unidades escolares dessa regional, o histórico das capacitações dos docentes, analisados o Plano de Ação Educacional da Divisão Pedagógica/DIVEP, os relatórios das visitas de monitoramento realizadas pelos Analistas Educacionais/ANEs e as atas das reuniões pedagógicas das escolas polo do projeto. Dez diretores escolares e uma integrante da Equipe do SAI foram entrevistados somando-se assim, informações substanciais que indicaram avanços e entraves na implantação do projeto na regional ⁵.

A pesquisa apresentada teve por objetivo compreender como a Equipe do SAI da Regional Carangola gerencia o projeto, e se suas ações estão contribuindo ou não para que haja a ruptura de barreiras atitudinais, comunicacionais e curriculares que impedem os processos de Inclusão Educacional.

1.1 Pressupostos norteadores da educação inclusiva e modalidade educação especial no Brasil

A educação inclusiva, no Brasil, surgiu de uma concepção que preconiza a relação entre igualdade e diferença, as quais coabitam um universo em que os direitos humanos são ressaltados numa luta política que alcança a escola pública.

⁵ Os dados referentes ao âmbito escolar foram coletados através das atas de reuniões pedagógicas das escolas polo do Projeto Incluir e por meio de entrevistas com os Diretores, estas, realizadas com o apoio dos ANEs da SRE de Carangola.

Emergiu junto à democratização do ensino e legitima-se à medida que a universalização do acesso à escola se consolida na década de 1990 (MENICUCCI, 2009).

Esse paradigma impulsionou a escola pública a repensar à luz dos princípios da equidade, as questões relacionadas ao acesso, permanência, percurso e sucesso escolar de alunos até então marginalizados do processo educacional (Projeto Incluir, 2006). Com isso, possibilitou uma melhor compreensão a respeito das ações excludentes que impedem os alunos de tornarem-se partícipes de todos os processos de construção da sua aprendizagem e de sua autonomia.

A inclusão educacional vislumbra a construção de uma escola que compreenda as diferenças marcadas historicamente por atitudes segregadoras e que produz mecanismos ainda mais distanciadores entre os seres humanos, caracterizando-os conforme habilidades intelectuais, sociais, físicas dentre outras especificidades (MANTOAN, 2006).

Ciente dessa realidade, a perspectiva que se tem acerca da escola atual, advinda da inclusão educacional, é de que ela trabalhe e se reorganize de forma a diluir as barreiras que impedem a reconstrução dessa lógica excludente que insiste na manutenção das diferenças que são produzidas socialmente.

É possível encontrar evidências de que em nosso país, até a década de 1950, houve uma postura permeada por negligência e omissão sobre a educação das pessoas com deficiências (MIRANDA, 2002) e, somente em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB n°. 4.024/61 tratou do direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino, não havendo evidências dessa possibilidade em legislações anteriores.

A abertura para a discussão sobre a educação especial antecedeu à LDB de 1961 com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos em 1857. Estas ações, na concepção de Mazzotta (1996), foram bastante precárias, visto que, naquele período, o país contava com uma população de 11.595 surdos e 15.448 cegos, que obviamente não eram atendidos pelos Institutos.

De acordo com Miranda (2002), a população com deficiência mental começou a ser percebida, a partir da década de 50, e as expansões da educação especial se iniciaram a partir da década seguinte no Brasil. Apresenta ainda, que apenas na

década de 1970, a Educação Especial se institucionaliza e passa a compor a agenda das políticas públicas nacionais. Uma das evidências desse fato foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973.

Somente em 1988, ao objetivar a promoção do bem estar social e a eliminação de concepções e atitudes preconceituosas e discriminatórias, a Constituição da República Federativa do Brasil/CF preconizou a educação como um direito de todos. Em seu texto, postulou que as aprendizagens vão além dos saberes sistematizados, princípios de cidadania e desenvolvimento humano⁶, visando à transformação da escola em um espaço que possibilite relações saudáveis de convivência.

O texto constitucional apresentou a educação especial como modalidade de ensino e o atendimento aos alunos com deficiências e com TGDs, preferencialmente na rede regular de ensino, foram legitimados. Esta nova mudança devendo perpassar todas as etapas da educação básica, acrescida, do direito aos atendimentos educacionais complementares⁷ à escolarização.

Ampliando o texto da Carta Magna, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) considerou três aspectos fundamentais para a promoção do atendimento aos alunos com deficiências e com TGDs:

Extensão da oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos; a idéia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos e a necessidade de o professor estar preparado e com recursos adequados de forma a compreender e atender à diversidade dos alunos (MIRANDA, 2012, p.6).

Postulada pela Lei Maior e a nova LBD 9394/96, as novas Diretrizes Nacionais da Educação/DCNs fizeram referência sobre a obrigatoriedade das escolas desenvolverem atividades que envolvam não só o educar, mas também o cuidar. Ao destacar atividades que envolvam o cuidar, ressaltou a importância das

⁶Aspectos discutidos no documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555-2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação/MEC.

⁷Por atendimento complementar entende-se o conjunto de ações, recursos e serviços educacionais especializados, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e até mesmo substituir os serviços educacionais comuns em alguns casos. Orientação SD 01 de 2005 / SEE/MG.

escolas desenvolverem a capacidade de lidar com as demandas impostas pela redemocratização e universalização do ensino, dentre elas, as demandas provenientes da inclusão dos alunos com deficiências e com TGDs.

Percebe-se, então, que a escola atual assume múltiplos papéis, à medida que, se aproxima dos ideais democráticos, legitimados pela conjuntura política, cultural e social. Tais ideais, nas últimas décadas, vêm provocando a necessidade de sua reflexão a respeito do paradoxo entre integração e inclusão educacional, proporcionando uma ampliação do entendimento sobre a questão da presença dos alunos com deficiências e com TGDs nas escolas comuns e, conseqüentemente, contribuindo para o desenvolvimento dos mesmos em aspectos da aprendizagem, da construção da autonomia, comunicacionais, dentre outros (MENICUCCI, 2006).

Com a relevância dada aos direitos humanos e aos princípios de cidadania, evidenciados nas legislações que reconhecem as diferenças e postulam a construção de uma sociedade que consagra a participação ativa dos sujeitos, emerge a importância de uma política educacional que garanta o atendimento aos grupos que denotam a diversidade humana.

Diante desta conjuntura histórica, que aponta para o aumento do acesso escolar dos alunos com deficiências e com TGDs e a obrigatoriedade do cumprimento das novas legislações, a SEE/MG organizou a Diretoria de Educação Especial/DESP com o intuito de desenvolver políticas públicas inclusivas, tais como o *Projeto Incluir* implantado nas escolas mineiras a partir de 2005.

1.2 A organização da educação inclusiva e a modalidade educação especial no estado de Minas Gerais

Diante do contexto apresentado, surgiu a necessidade de se discutir de que forma o sistema mineiro tem buscado se reestruturar perante tamanhos desafios, haja vista o processo de inclusão educacional requerer inúmeras adaptações, reestruturações e complementações no que se referem à infraestrutura física, questões curriculares, recursos didáticos das escolas, e principalmente, a capacitação dos profissionais.

Com a implementação do *Projeto Incluir*, vislumbrou-se o ideal de que todas as escolas pudessem, ao longo do tempo, “organizar-se para a acolhida de todos os alunos em todas as etapas e níveis da educação básica, promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades” (Orientação SD 01, 2005).

Considerando a sua complexidade, foram estabelecidas ações de curto, médio e longo prazo. Inicialmente, foi garantido que pelo menos uma escola, em cada município mineiro, se preparasse para a inclusão de alunos com deficiências e com TGDs.

No desenho do projeto, encontra-se estabelecido que seu objetivo geral é

preparar e adequar as escolas públicas para receber e atender com qualidade a diversidade de seus alunos, criando um padrão de acessibilidade para toda a rede pública, através da construção ou adaptação das instalações físicas das escolas e a capacitação dos profissionais para o adequado atendimento aos alunos⁸.

Alguns objetivos específicos foram elencados para esse fim, como constam nos documentos oficiais da SEE/MG. Dentre eles estão: a capacitação especializada visando a garantir uma condição de acessibilidade curricular aos alunos matriculados na rede pública, a formação de uma rede de apoio intersetorial, adaptações nas edificações, mobiliários e equipamentos e a organização do atendimento educacional especializado/AEE complementar e/ou de apoio⁹.

A partir do esquema a seguir, é possível visualizar a proposta do *Projeto Incluir*, seus objetivos e os resultados que a SEE/MG pretende alcançar através da sua implantação:

⁸ Fonte: Disponível em: www.educacao.mg.gov.br. Acesso: 01 de abril de 2013.

⁹ Ibidem.

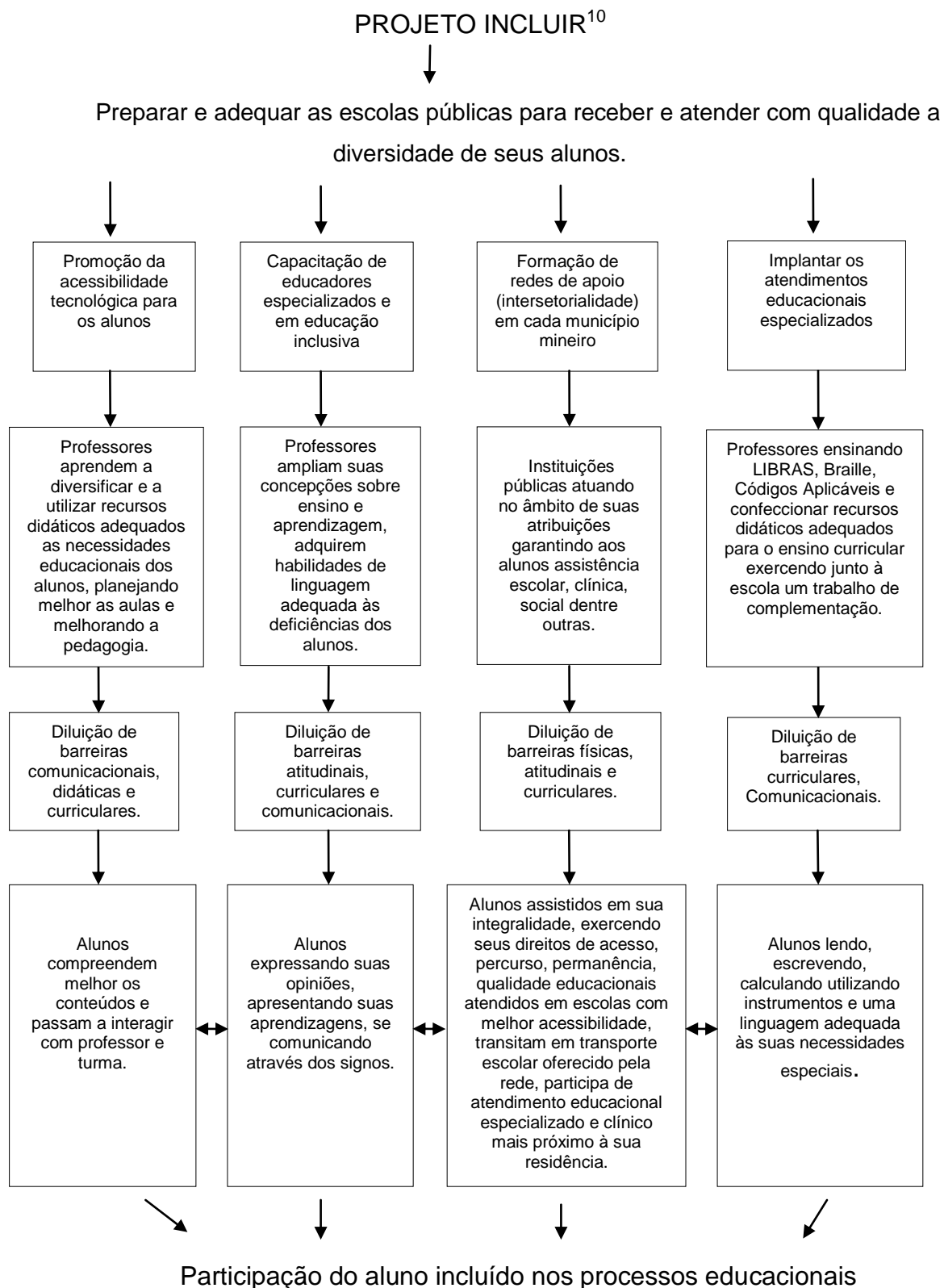


Figura 1: Esquema Projeto Incluir

Fonte: Elaboração própria a partir do desenho do Projeto Incluir tendo como referencial a Teoria do Programa elaborado por Carol Weiss/1998.

¹⁰ Projeto Estratégico da Secretaria de Estado da Educação - SEE/MG, coordenado pela Diretoria de Educação Especial - DESP e desenvolvido em todos os municípios mineiros junto às escolas participantes, Superintendências Regionais de Ensino e prefeituras municipais.

Partindo dessa proposta, a Diretoria de Educação Especial/DESP, de 2005 a 2010, realizou, anualmente, reuniões técnicas na sede da SEE/MG para debates e instruções sobre a implantação do *Projeto Incluir*. Foram elaborados, encaminhados e disponibilizados cadernos, revistas e artigos voltados para a formação dos profissionais que atuam nas escolas¹¹ e na SRE.

No âmbito regional, a Equipe do SAI foi composta por três servidores que foram capacitados para serem os multiplicadores da proposta do projeto nas unidades escolares. Através de encontros promovidos nas regionais e atuação direta nas escolas polo, essa equipe foi responsável por motivar e impulsionar a sua implantação, com o objetivo de romper com o paradigma de Educação Especial a partir de um modelo médico-clínico¹² e de uma educação integradora para uma proposta de educação inclusiva¹³.

Quanto às normatizações, a SEE/MG publicou a **Orientação SD 01** de 2005 embasada nos dispositivos federais, na Resolução do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais n° 451/2003¹⁴ e na Resolução SEE n° 521/2004, art. 30¹⁵.

A **Orientação SD n° 01/2005** elucida sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e TGDs¹⁶ nas escolas da rede estadual, justifica a preocupação do governo mineiro em promover a inclusão educacional desses alunos, apresenta a caracterização da população da educação especial, as formas do atendimento educacional especializado, a concepção de avaliação e o instrumento a ser utilizado, denominado Plano de

¹¹ Dentre os cadernos publicados podemos citar: Avaliação na Perspectiva da Inclusão. Caderno 1 - Série Ação Pedagógica para a Inclusão – MG/2003; Projeto Incluir: Diretrizes da Educação Inclusiva em Minas Gerais. MG/2006; Projeto Incluir: A inclusão de alunos com surdez, cegueira e baixa visão na Rede Estadual Minas Gerais. Orientação para pais, alunos e profissionais da educação. MG/2008. Disponíveis em: www.educacao.mg.gov.br.

¹² Modelo que apresenta um diagnóstico e um prognóstico sentenciosos, calcados na perspectiva do déficit, seja ele orgânico, cognitivo, afetivo ou social.

¹³ De acordo com os integrantes da Equipe do SAI, as primeiras capacitações para a implantação do *Projeto Incluir* tiveram como objetivo o estudo dos referidos assuntos que norteiam os ideais do projeto e portanto, havia a instrução de repasse das capacitações para os profissionais das unidades escolares.

¹⁴ A Resolução do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais n° 451/2003 fixa normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais.

¹⁵ A Resolução SEE n° 521 de 2004, art. 30 dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais mineiras. Foi revogada pela Resolução 2197/2012.

¹⁶ Importante destacar que na redação da Orientação SD 01/2005 utilizou-se o termo condutas típicas para designar o que hoje a SEE/MG denomina de Transtornos Globais do Desenvolvimento, conforme apresentado em reunião técnica da DESP, através da Minuta de Alteração da Orientação SD 01/2005 e no SIMADE.

Desenvolvimento Individual/PDI¹⁷, explicita a respeito da “terminalidade específica”¹⁸; e por fim, dá competência à SRE para o monitoramento dos AEEs ofertados aos alunos incluídos, indicando as atribuições da Equipe do SAI.

No que tange à caracterização da população atendida na modalidade educação especial, a **Orientação SD 01/2005**, corrobora o dispositivo elaborado pelo Ministério da Educação/MEC, pelo Conselho Nacional de Educação/CNE e pela Câmara de Educação Básica/CEB¹⁹, entendendo que o aluno com deficiência é aquele:

que possui impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (Resolução CNE/CEB nº. 04/2009).

E por Transtornos Globais do Desenvolvimento/TGDs, os alunos que:

apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (Resolução CNE/CEB nº. 04/2009).

Para cada deficiência e TGDs, a **Orientação SD 01/2005** prevê um tipo de Atendimento Educacional Especializado/AEE²⁰, de apoio e/ou complementação. O AEE de apoio consiste no atendimento ao aluno dentro ou fora da sala de aula, no mesmo turno da escolarização, contribuindo para a sua acessibilidade, efetivando-se por meio dos serviços de Itinerância, Interpretação de Libras, Instrução de Libras

¹⁷ O Plano de Desenvolvimento Educacional do Aluno/PDI é o instrumento onde serão registradas todas as informações importantes para a vida escolar dos alunos com deficiências e com TGDs. É composto pela caracterização da escola, dados pessoais do aluno, registro sobre sua história de vida, plano curricular previsto para o ano em que está matriculado, proposta curricular prevista para o seu atendimento, avaliação diagnóstica e final.

¹⁸ Conforme consta na Orientação SD 01 2005, os alunos com deficiências e TGDs que não alcançarem os resultados de escolarização previstos nos artigos 32 e 35 da LDBEN, mesmo com os apoios e adaptações necessárias e, uma vez esgotadas as possibilidades apontadas nos artigos 24 e 26 dessa mesma Lei, receberão uma certificação de conclusão de escolaridade, denominada “terminalidade específica”. O teor da referida certificação de escolaridade deve possibilitar o encaminhamento para a educação profissional, bem como a inserção no mundo de trabalho, seja ele competitivo ou protegido.

¹⁹ A Resolução CNE/CEB nº. 4/2009, institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

²⁰ O Atendimento Educacional Especializado/AEE visa o conjunto de ações, recursos e serviços educacionais especializados, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns.

Instrução de Códigos Aplicáveis, Orientação e Mobilidade, Guia Intérprete e Professor de Apoio. O AEE de complementação é realizado no contra turno do aluno sendo ofertado por meio das salas de recursos e oficinas pedagógicas.

Para sua implantação e autorização de funcionamento coube à DESP o gerenciamento dos recursos financeiros necessários à manutenção dos atendimentos, a realização das capacitações nas áreas das deficiências e o suporte às SREs quanto ao gerenciamento das ações no âmbito regional. Às SREs foram delegadas as seguintes funções: verificar as demandas de matrícula existentes, auxiliar as escolas quanto à sua organização, indicar profissional com habilitação adequada ao atendimento e monitorar o seu desenvolvimento. E às escolas, coube à organização da proposta pedagógica a ser desenvolvida com os alunos, o preenchimento do PDI e a busca de parcerias com instituições diversas e família para suprir demanda dos alunos incluídos.

No que tange à ruptura de barreiras físicas e arquitetônicas, consta no site oficial da SEE/MG que, de 2003 a 2007, o governo estadual investiu R\$ 432 milhões em reformas e ampliações das escolas e R\$ 45 milhões na construção de novos prédios. As reformas, ampliações e construções, observaram o previsto na Lei 10.098 de 19 de novembro de 2000, que estabelece normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiências.

A seguir, é apresentada a caracterização da regional Carangola e a organização do trabalho da Divisão de Equipe Pedagógica/DIVEP.

1.3 Caracterização da Regional de Carangola

Com pouco mais de 32.000 mil habitantes, o município de Carangola, situado na Zona da Mata Mineira, é sede da Superintendência Regional de Ensino que atende escolas de dez municípios vizinhos: Alto Caparaó, Caiana, Caparaó, Divino, Espera Feliz, Faria Lemos, Fervedouro, Pedra Dourada, Tombos e Orizânia.

Sob a jurisdição da SRE de Carangola estão 35 escolas estaduais com 16.142 alunos e 849 docentes; 138 escolas municipais (incluindo ensino fundamental e educação infantil) com 11.866 alunos e 824 docentes (incluindo

ensino fundamental e médio) e 18 escolas particulares com 2.099 alunos e 238 docentes²¹.

Embora atenda às esferas municipais e particulares, a regional direciona suas ações à rede estadual de educação, atuando junto às escolas nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica. Possui cerca de sessenta profissionais que se dividem nos setores conforme o cargo pretendido por meio de concurso público.

No setor pedagógico, denominado Diretoria Pedagógica/DIRE, há três repartições: Inspeção Escolar, Divisão de Atendimento Escolar/DIVAE e Divisão de Equipe Pedagógica/DIVEP. Todos os programas e projetos pedagógicos propostos pela SEE/MG são geridos pela DIVEP. As orientações para a sua implantação e o trabalho de monitoramento nas escolas acontecem por meio de uma equipe composta por oito ANEs²².

São vários os projetos da SEE/MG que estão em desenvolvimento no âmbito da regional de Carangola, tais como: o *Programa de Intervenção Pedagógica/PIP*, *Projeto Escola de Tempo Integral*, *Pró-Ciência*, *Programa Acelerar para Vencer/PAV*, *Programa Novo Ensino Médio*, *Programa SIMAVE*, *Programa de Desenvolvimento da Educação Profissional/PEP e PEP-EJA*, *Programa Afetivo-Sexual/PEAS*, *Projeto Aprofundamento de Estudos*, *Projeto Travessia* e o *Projeto Incluir*, dentre outros. A coordenação de cada projeto é realizada por ANEs e IEs que se organizam em duplas ou trios. Diante do grande número de projetos, além de suas atribuições administrativas²³, os servidores assumem a coordenação de no mínimo dois deles.

Dentre todos os programas e projetos supracitados, o de maior relevância nos últimos anos tem sido o Programa de Intervenção Pedagógica/PIP, implementado pela SEE/MG, partir de 2007. Este teve grande repercussão por todo o estado mineiro apresentando como meta “Toda criança lendo e escrevendo até os 8 anos de idade”²⁴. Objetivou-se, ainda, com este programa o aumento do nível de

²¹ Dados coletados por meio do Educacenso/2012, através do endereço eletrônico: educacenso.inep.gov.br/relatório/regional/escolas. Acesso em: 02 de agosto de 2012.

²² Importante destacar que somam-se a esse grupo de oito Analistas Educacionais, oito Inspectores Escolares, que se dedicam ainda às questões financeiras e administrativas das unidades escolares.

²³ De acordo com a Diretora Pedagógica cabe aos Analistas Educacionais as funções de atendimento ao público, reuniões internas que acontecem todas as segundas-feiras, reuniões de planejamento nas sextas-feiras, análise dos Projetos Políticos Pedagógicos/PPP das escolas, de projetos e planos por elas elaborados, alimentar sistemas, dentre outras.

²⁴ Conforme disposto no Guia de Orientação e Reorganização e Implementação do PIP 2010/2011. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br>. Acesso: 21 de abril de 2013.

proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática aferido por meio das avaliações externas/SIMAVE²⁵. Para tanto, propôs-se a aproximação entre a SEE/MG, SRE e escolas, a promoção de diversas capacitações de docentes e visitas às unidades escolares realizadas pelos ANEs do órgão central e regional com o intuito de apoiar, motivar e avaliar a implementação do programa.

A SEE/MG, por meio da Secretaria de Educação Básica, acreditando que a apropriação dos resultados e a responsabilização mobilizariam os profissionais a buscarem intervenções pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos passou a investir cada vez mais no PIP, vinculando o sucesso do programa aos resultados do SIMAVE, uma inferência que pode ser obtida pela leitura do **Guia de Orientação e Reorganização do PIP para os anos 2010/2011**²⁶.

Uma das estratégias de execução do programa foi a elaboração de um Plano de Intervenção Pedagógica através do qual cada unidade escolar deveria registrar as ações, os prazos e os responsáveis pelas intervenções a serem realizadas. Esse plano, conforme instruções ressaltadas pela SEE/MG em materiais de divulgação do PIP, foi elaborado e vivenciado anualmente, cabendo às regionais, por meio dos ANEs e IEs, a monitoria semanal e, à Equipe Central, o monitoramento mensal do trabalho das regionais. Essa aproximação do órgão central com o órgão regional e escolas permitiu, então, uma rede de monitoria das ações pedagógicas destinadas aos alunos com baixo desempenho escolar e conseqüentemente a responsabilização pelos resultados obtidos.

Dessa forma, o PIP passou a ser o foco principal do trabalho desenvolvido nas regionais e suas ações passaram a ser priorizadas. As visitas às escolas, constituindo-se como metas, passaram a ser sistemáticas e com quantidades pré-determinadas, as capacitações promovidas pela DIVEP e o monitoramento da aprendizagem dos alunos, realizado por meio de avaliações diagnósticas, passaram a priorizar competências de leitura, escrita e interpretação, objetivando altos níveis de proficiências em Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações externas do Estado.

O número de ANEs e IEs não aumentou em decorrência do aumento do volume de trabalho proveniente da implementação do PIP, ocasionando uma

²⁵ Sistema Mineiro de Avaliação Educacional de Minas Gerais: SIMAVE.

²⁶ Documento disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br>. Acesso: 21 de abril de 2013.

sobrecarga de funções e, conseqüentemente, certo enfraquecimento do trabalho realizado pelas equipes de coordenação de projetos.

Apenas no segundo semestre de 2011 foram contratados professores para atuarem, exclusivamente, no monitoramento do programa que teve seus objetivos ampliados para os anos finais do EF (PIP/CBC). Essa nova equipe, designada para atuar apenas nessa etapa da escolarização, não minimizou o impacto causado pelo PIP na gestão dos demais projetos em implementação na regional, os quais permaneceram a cargo da Equipe de ANEs (servidores efetivos) nem tampouco, no que tange às ações propostas para os anos iniciais do EF (PIP/ATC).

A partir da leitura dos relatórios de visitas dos ANEs e da análise do Plano de Ação da regional percebeu-se que, com o advento do PIP, houve um distanciamento entre as ações atribuídas e desenvolvidas pela Equipe do SAI. Paralelo ao enfraquecimento da atuação da equipe, constatou-se, através do SIMADE, que nas escolas comuns da regional, a cada ano, a matrícula de alunos com deficiências e com TGDs se expandiu, indicando a importância e a necessidade da reorganização do planejamento da equipe com vistas a atender as novas demandas.

Diante do grande número de atribuições propostas, muitas ações do projeto começaram a ser negligenciadas. Dessa forma, os servidores passaram a planejar e executar parte do que era realmente necessário. Essa pesquisa apontou, conforme explicitado a seguir, para a necessidade da regional de Carangola, por meio da equipe gestora da DIRE, elaborar um Plano de Ações que alcance todos os sujeitos, todos os projetos, todas as escolas, trazendo organicidade aos elementos que constituem a representação do sistema estadual mineiro de educação nessa regional, considerando, ainda, a busca de mecanismos para uma melhor gestão do tempo, das pessoas, dos projetos, do próprio planejamento, das informações e ações.

Conseqüentemente, diante da importância da organicidade do trabalho, verificou-se a necessidade da Equipe do SAI avaliar sua atuação considerando suas atribuições para que haja um melhor planejamento das ações a serem desenvolvidas, visto que, muitas estarem negligenciadas devido ao acúmulo de tarefas delegadas pela SEE/MG, principalmente após a implementação do PIP.

1.4 O Projeto Incluir na regional: avanços e entraves

Na busca por encontrar os avanços e os entraves do *Projeto Incluir*, foi realizado um levantamento histórico da sua implantação na regional e averiguadas as atribuições delegadas e realizadas pela Equipe do SAI. Para compreender o impacto das ações da regional nas unidades escolares foram entrevistados dez gestores e analisadas cento e cinquenta e três atas de reuniões pedagógicas²⁷ das suas respectivas escolas.

Constatou-se, então que, até o ano de 2005, os alunos com deficiências e com TGDs eram preferencialmente matriculados em escolas especiais. Na sede da regional de Carangola já havia, desde 1967, uma Escola Estadual de Educação Especial com autorização para ofertar os anos iniciais do Ensino Fundamental, e quatro escolas denominadas “particulares”, por estarem vinculadas às APAES, situadas em quatro municípios da regional. Destas, duas possuíam autorização para o atendimento na Educação Infantil, e as outras para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Não havendo política que possibilitasse uma formatação diferente e em função das escolas especiais não possuírem condições financeiras e de infraestrutura para ampliarem o atendimento²⁸, os alunos com deficiências e com TGDs da regional permaneceram, por longa data, em uma escolarização inadequada à sua idade escolar, ora na Educação Infantil, ora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, indicando um problema de fluxo e negligência quanto ao direito ao percurso escolar²⁹. No entanto, as escolas comuns não se viam em condições de recebê-los garantindo-lhes o percurso por toda a Educação Básica e nem havia uma cobrança da SEE/MG para que o fizessem.

²⁷ No Livro de Atas das escolas supracitadas havia registros de reuniões pedagógicas dos últimos dois ou três anos. Destaca-se que de acordo com instrução da SEE/MG as escolas estaduais devem organizar oito horas mensais de reuniões para tratar dos assuntos pedagógicos. Tais horas podem ser distribuídas conforme acordado com os docentes, ao longo do mês. Realizada uma média, constatou-se que as referidas escolas fazem ao ano pelo menos sete reuniões.

²⁸ Fonte: Relatórios de verificação “in loco” dos Inspetores Escolares da regional.

²⁹ Por meio de análise do Censo Escolar, apresentado pela Equipe do SIMADE da regional foi possível aferir o alto índice de defasagem idade/série e reprovação nas escolas particulares de educação especial evidenciando a negligência ao direito de percurso escolar.

A partir de 2005, a fim de que a regional pudesse dar os primeiros passos rumo ao processo de inclusão educacional, conforme estabelecido na **Orientação SD 01/2005**, foram selecionadas onze escolas comuns³⁰ para serem escolas polo do *Projeto Incluir* e a DESP autorizou a implantação de três salas de recursos para o atendimento complementar desses alunos, sendo uma na Escola Estadual de Educação Especial e as demais, em dois municípios vizinhos que apresentaram a maior demanda.

No ano de 2007, a DESP organizou algumas capacitações nas áreas da surdez, deficiência mental e tecnologia assistiva, no entanto, a regional de Carangola teve um quantitativo ínfimo de docentes participantes. Em 2008, a regional teve sua primeira autorização de atendimento de apoio: Intérprete de Libras³¹.

No que tange ao trabalho da Equipe do SAI, foi delegado pela DESP a responsabilidade de organizar os AEEs indicando-os anualmente para a autorização e publicação em Diário Oficial, o seu monitoramento e avaliação, a atualização dos dados em sistema próprio, o suporte pedagógico às escolas, a proposição de estudo das legislações e publicações referentes à inclusão educacional, orientação quanto ao preenchimento do PDI³² e a estimulação da organização de uma Rede de Apoio. Esta última exigiria o envolvimento das mais diversas instituições, conforme consta no organograma, apresentado na figura 2 a seguir:

³⁰ Foi selecionada uma escola por município jurisdicionado pela regional, sendo dez escolas estaduais e uma escola municipal. Esta informação pôde ser observada por meio de um email expedido pela DESP às regionais, no dia 27 de novembro de 2007 em que era solicitada a atualização dos dados dos diretores escolares atuantes nas escolas polo do Projeto Incluir.

³¹ Dados obtidos por meio do arquivo da regional.

³² O Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno é o documento onde são registradas todas as informações sobre o aluno com deficiência e com TGDs: trajetória escolar, história de vida, avaliação circunstanciada sobre os aspectos comunicacionais, afetivos e sociais, psicomotores, cognitivos e metacognitivos. No documento a escola deve explicitar o Plano de Intervenção Pedagógica para o atendimento ao aluno e quaisquer outras informações que considerar significativas para a compreensão do aluno e do trabalho escolar à ele destinado.

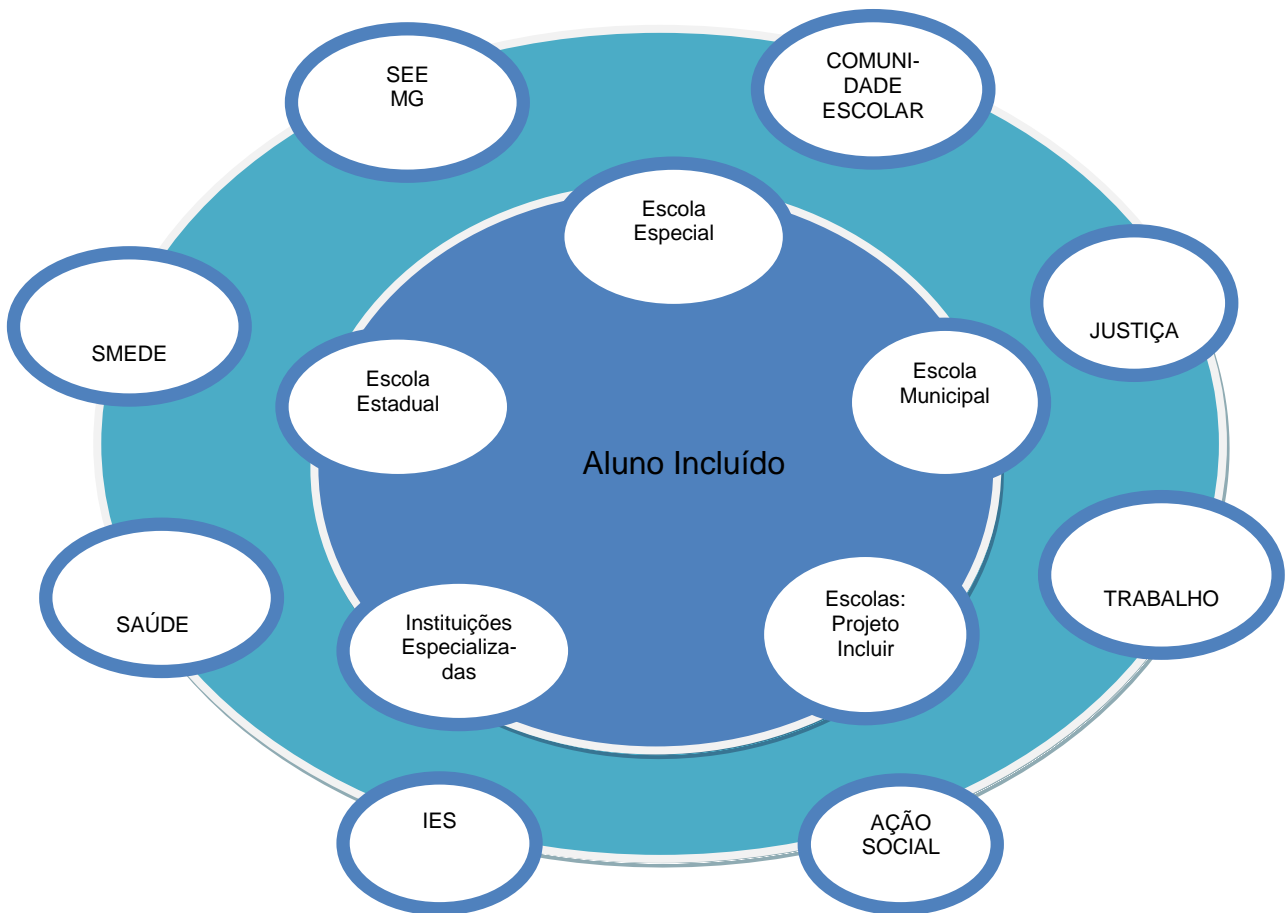


Figura 2: Organograma para composição de Rede de Apoio.
Fonte: Organograma apresentado pela DESP, em reunião técnica em 2008.

De acordo com as orientações da DESP, a Equipe do SAI é responsável por estimular, incentivar e promover o encontro das instituições citadas no organograma apresentado, mobilizando-as a participarem de ações estruturadas coletivamente, observados os campos de atuação de cada uma e suas atribuições, objetivando a promoção da Inclusão Educacional.

Dentre tantas atribuições, até o ano de 2007, conforme consta em arquivos da regional, verificou-se que a equipe se reuniu com os gestores das escolas polo do *Projeto Incluir*, estimulando-os a receber alunos provenientes das escolas especiais e instruindo-os a observarem as legislações e orientações da DESP quanto à forma de recebê-los e matriculá-los. No mesmo ano, a equipe organizou os primeiros AEEs³³ dirimindo tensões entre profissionais das escolas comuns que não aderiram ao projeto e profissionais das escolas especiais que não viam na escola comum os

³³ Nos primeiros anos, os formulários para organização e aprovação dos AEEs eram preenchidos manualmente e possuíam um caráter bastante burocrático. Não havia um sistema tecnológico próprio para tal procedimento.

recursos adequados para o recebimento de seus alunos, promoveu reuniões motivacionais na tentativa de diluir barreiras atitudinais e, por fim, realizou visitas mensais nas escolas polo para monitoramento e repasse de orientações pedagógicas³⁴.

Durante esses primeiros anos, cada grupo de ANEs da DIVEP atuava prioritariamente na coordenação de determinados projetos e organizava encontros, reuniões e capacitações, focando especificamente na implantação e monitoria dos mesmos. As visitas às escolas eram planejadas conforme demanda do trabalho de cada projeto.

A Equipe do SAI, de 2005 até 2009, ficou composta por duas ANEs e sua coordenação ficou sob a responsabilidade da Supervisora Educacional da DIVEP. A partir de 2009, houve mudanças na composição da equipe, que ficou sob a coordenação da Diretora Pedagógica da DIRE.

A partir de 2007, conforme instrução da Diretora Pedagógica da DIRE, a organização do trabalho foi ressignificada devido à implementação do PIP. A cada ANE, além do gerenciamento dos projetos, foi delegado a monitoria do PIP e o auxílio pedagógico de um determinado número de escolas. A nova organização exigiu que todos passassem a visitar as escolas sob suas responsabilidades, em três dias da semana, sendo que nas segundas e sextas-feiras todos permaneceriam na sede da regional para estudo, planejamento das ações nas escolas, atendimento ao público, alimentando sistemas (*online*), analisando e aprovando o Projeto Político Pedagógico/PPP de suas escolas, preenchendo relatórios de visitas e gerenciando as ações de todos os projetos da SEE/MG.

Os ANEs passaram, portanto, a priorizar o alcance dos objetivos do PIP, que preconizam a promoção de um ensino regular que atente para as metas da SEE/MG, que devem ser alcançadas, em grande parte, por meio do bom desempenho dos alunos nas avaliações externas nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática e não são influenciadas com a baixa proficiência dos alunos incluídos que apresentem laudo médico indicativo de deficiência intelectual ou TGDs, conforme apontado em reuniões técnicas da SEE/MG, e repassado pela Diretora Pedagógica e pelos ANEs responsáveis pelo SIMAVE na regional.

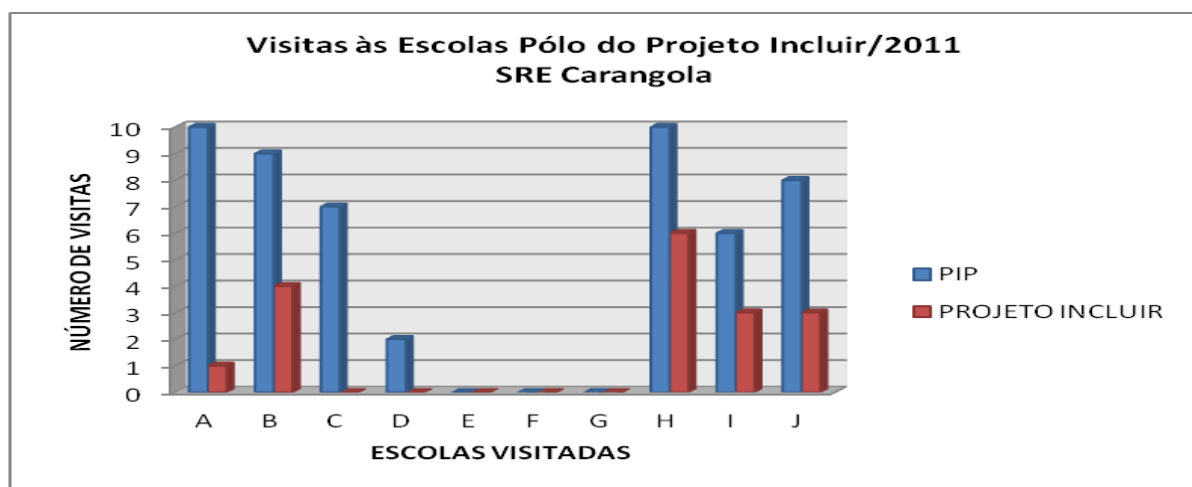
³⁴ Dados coletados nos arquivos da Regional de Carangola.

De acordo com a Equipe do SAI, a relevância do PIP, nos últimos anos, passou a ser o principal fator que ocasionou o distanciamento das suas atribuições, dentre elas, as concernentes ao auxílio às escolas quanto ao desenvolvimento dos profissionais, por meio de estudos e capacitações para as demandas da Educação Inclusiva, isto, somado à fragilidade do Plano de Ação Anual da DIVEP, que também tem priorizado ações do PIP em detrimento aos demais projetos desenvolvidos pela regional.

No que tange ao *Projeto Incluir*, a equipe nos últimos quatro anos se dedicou apenas à organização dos AEEs e repasse de instruções/orientações da DESP às escolas que atendem a alunos incluídos, indicando assim, a necessidade de um planejamento mais substancial além da articulação de uma Rede de Apoio que extrapola as unidades escolares.

Segundo a equipe, o aumento das atividades do PIP provocou uma escassez de tempo dificultando o trabalho dos ANEs quanto ao monitoramento da implementação dos demais projetos nas escolas, não sendo diferente com o *Projeto Incluir*. Tal afirmação foi ratificada por meio da análise dos relatórios de visitas às escolas, referentes aos anos de 2011 e 2012, em que o assunto mais abordado e as ações desenvolvidas estiveram estritamente relacionados ao PIP, conforme indicado nos gráficos a seguir³⁵:

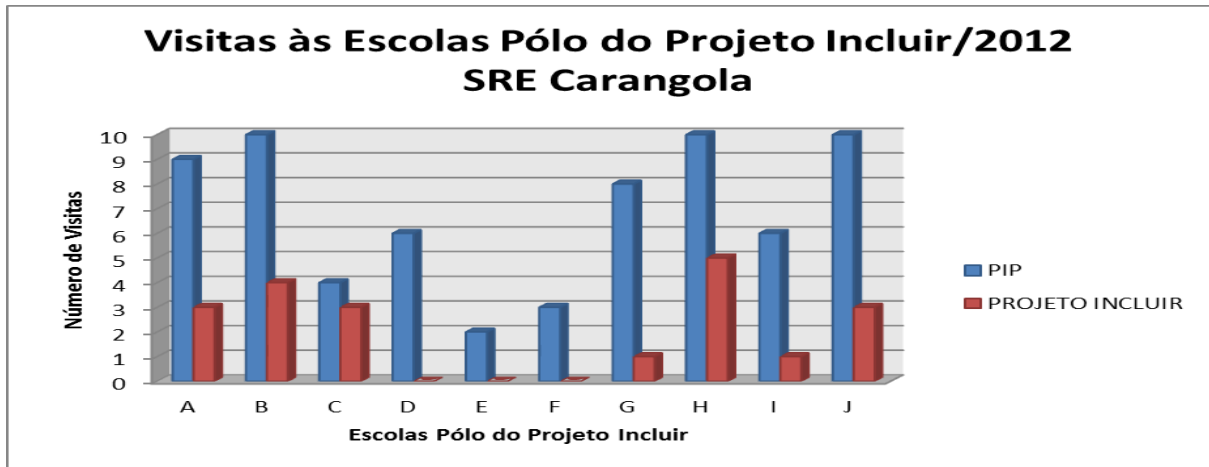
Gráfico 1: Visitas às escolas Polo do Projeto Incluir/2011



Fonte: Elaboração própria a partir da análise dos relatórios de visitas às escolas polo do Projeto Incluir da SRE de Carangola (2011).

³⁵ As visitas de monitoria do PIP aconteceram nas 35 escolas estaduais da regional. Para essa pesquisa, foram analisados os relatórios de visitas de apenas 10 escolas (Escolas Polo do Projeto Incluir).

Gráfico 2: Visitas às escolas Polo do Projeto Incluir/2012



Fonte: Elaboração própria a partir da análise dos relatórios de visitas às escolas polo do Projeto Incluir da SRE de Carangola (2012).

Tais relatórios evidenciaram que em todas as visitas o trabalho focou o monitoramento do PIP e, atrelado a essa abordagem, a aplicação exaustiva de Avaliações Diagnósticas nas turmas, para verificar o desempenho dos alunos diante das intervenções pedagógicas realizadas (PIP). Os resultados das Avaliações Externas e as suas Matrizes de Referência foram estudadas, para que o PIP fosse reestruturado e as atividades de ensino passassem a corresponder às capacidades avaliadas.

Observou-se, nos relatórios de visita, que, depois do PIP e do trabalho com avaliações internas e externas, o projeto que teve maior atenção dos ANEs foi o PROETI e em seguida, o atendimento aos Supervisores Escolares com vistas a capacitá-los no monitoramento diário das intervenções pedagógicas propostas para o alcance das metas acordadas com a SEE/MG.

Tais informações ratificam o exposto pela Equipe do SAI e no Plano de Ação da DIVEP quanto à priorização do trabalho com o Programa de Intervenção Pedagógica/PIP dado a necessidade de se alcançar as metas referentes à elevação dos níveis de proficiência dos alunos nas avaliações externas, conforme já explicitado.

Quanto ao *Projeto Incluir*, evidenciou-se que em algumas escolas foi mais abordado devido ao fato de terem AEEs autorizados nos referidos anos: 2011 e 2012. No entanto, o foco do trabalho realizado restringiu-se às orientações quanto à solicitação e organização dos AEEs e preenchimento do PDI. Em algumas escolas, conforme consta no relatório de visitas dos ANEs, não existiram ações de

monitoramento do projeto. Verificou-se inclusive que nessas escolas houve um baixo número de visitas.

Diante das informações a respeito das atividades desenvolvidas no que tange à implantação do *Projeto Incluir*, foi possível inferir que muitos entraves permearam o contexto da prática, tanto na dimensão regional como na dimensão escolar. Essa realidade pode ser observada também quando da entrevista realizada com os diretores das escolas polo do projeto³⁶.

De acordo com os diretores escolares, o projeto foi recebido pelos profissionais da escola com muita resistência corroborando a afirmação da Equipe do SAI, ao alegar que além das barreiras organizacionais supracitadas que impedem que o projeto avance, existem, ainda, muitas barreiras atitudinais, conforme o relato a seguir: “O projeto foi implantado com bastante resistência, expectativa e insegurança, por isso vem acontecendo gradativamente. As escolas e os profissionais estão se adequando a ele” (Entrevista concedida pelo Diretor B).

As resistências estiveram agregadas a um sentimento coletivo de falta de capacitação adequada para o atendimento aos alunos incluídos, aferiu-se que os profissionais tinham a expectativa de que aprenderiam técnicas de ensino correspondentes às demandas de cada deficiência, como explicitado pelas seguintes frases: “Causou pavor aos profissionais da escola, pois não se sentiam preparados para receber esses alunos, alegando desconhecimento do item” (Entrevista concedida pelo Diretor C). “O Projeto Incluir foi implantado com receio porque os profissionais não dominavam os pressupostos e técnicas da inclusão” (Entrevista concedida pelo Diretor D).

Afirmaram ainda, que a resistência e o sentimento de “medo” persistem ao longo dos anos: “O medo ainda está presente, pois não alcançamos os objetivos do Projeto” (Entrevista concedida pelo Diretor E). “Ainda percebemos muita resistência. Em nossa escola não temos casos tão graves de inclusão, mas individualmente, os professores indicam resistência em adequar suas aulas as necessidades desses alunos” (Entrevista concedida pelo Diretor F).

Quando questionados sobre a organização de um espaço para a discussão sobre a implantação do projeto, existência de algum tipo de pressão e suporte para

³⁶ A entrevista realizada com os diretores das escolas polo do Projeto Incluir foi elaborada a partir do Anexo I, do texto: Uma abordagem sobre o ciclo de políticas de Jeferson Mainardes.

a diluição de barreiras impeditivas do processo de inclusão escolar, o Diretor E afirmou: “Todos reclamam das dificuldades, tem aqueles que buscam trocar experiências, mas quando temos algum problema maior pedimos ajuda na SRE” (Entrevista concedida pelo Diretor E).

E, corroborando as afirmações de outros diretores, o Diretor B garantiu: “Espaço para discutir e apresentar as dificuldades tem, mas o suporte necessário não. Falta aos professores conhecimento e vontade de estudar, pesquisar. Os supervisores têm muitos projetos para darem conta e as reuniões são escassas”.

Através da entrevista percebeu-se que a legislação tem sido um instrumento impositivo do projeto em detrimento de ser um mecanismo propulsor da elaboração de políticas públicas inclusivas e da construção coletiva de que as diferenças não são “meros desvios da norma” (CARVALHO, 2008, p.14), como explicitado na fala a seguir: “A maior pressão é a lei. Não podemos negar a matrícula, e, muitos ainda querem que os alunos permaneçam na escola especial, acham que eles não são nossa clientela” (Entrevista concedida pelo Diretor F).

Embora os gestores tenham afirmado a existência do espaço para as discussões a respeito do *Projeto Incluir*, no Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas ficou evidente que a presença de alunos com deficiências e com TGDs não provocou a necessidade de encontros para estudos sistemáticos e a ressignificação das práticas pedagógicas.

As atas analisadas, das reuniões pedagógicas, apontaram para uma preocupação direcionada ao grupo de alunos que são avaliados pelo SIMAVE, apresentação e interpretação de resultados, desenvolvimento de ações do PIP e repasse de capacitações feitas pela regional e comunicados administrativos.

Verificou-se, ainda, que as alegações dos docentes sobre “não saber fazer”, sobre a “falta de capacitação”, impôs uma inércia diante de mudanças nos processos de ensino justificadas pela manutenção das metodologias adotadas que não atendem às demandas dos alunos incluídos, como a priorização de aulas expositivas, e ainda, a utilização de apenas alguns recursos didáticos (quadro, giz, livro didático) e instrumentos avaliativos (provas).

A respeito da existência de contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas nos documentos oficiais elaborados pela SEE/MG no que tange ao *Projeto Incluir*, os

diretores afirmaram que: “O material vem ao encontro da necessidade da escola que não se sente segura para direcionar e orientar o trabalho, também pelo fato de que já possui uma demanda muito grande de trabalho vindas da SEE/MG” (Entrevista concedida pelo Diretor C). “Há contradições porque a realidade do dia-a-dia é bem diferente da teoria. Pra iniciar, os investimentos em material e capacitação são escassos e nem sempre correspondem às necessidades” (Entrevista concedida pelo Diretor F).

No entanto, não foi possível identificar por meio das atas, o estudo dos materiais produzidos e disponibilizados³⁷ pela SEE/MG. Dentre eles, legislações, pareceres, instruções e publicações norteadoras do processo de inclusão educacional.

Quanto às principais dificuldades identificadas no contexto da prática, os diretores foram unânimes em afirmar que há falta de capacitação continuada e sistemática. E que, seus professores não discriminam os alunos, apenas não sabem lidar com eles, e por isso, precisam capacitar-se.

As afirmações supracitadas indicaram que, embora tenha havido um aumento no número de alunos com deficiências matriculados nas escolas comuns da regional, o acesso desses alunos não implicou necessariamente na inclusão educacional dos mesmos, pelo contrário, corroborou com os pressupostos do processo de integração escolar, por permitir apenas que alunos habitualmente matriculados nas escolas especiais fossem matriculados nas escolas comuns (COLL, 2004 apud MENICUCCI, ano, p. 6). Como afirma Pietro (2006), com vistas a contrapor os processos de integração:

O objetivo da inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. Nesse caso, as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles que, assim, não pode ser desprezada na elaboração dos planejamentos de ensino. A ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos (PIETRO, 2006, p. 40).

³⁷ Fonte: Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/cidadao/programas-e-acoes/programa/1207-projeto-incluir>. Acesso: 12 de setembro de 2012.

As respostas da maioria dos diretores, ao serem questionados sobre os impactos do projeto nas atividades da escola, dos professores e dos alunos, corroboraram com o explicitado pelo Diretor F e G, respectivamente: “Para alguns alunos é bom, estão aprendendo, mas para outros pode ser cruel. Para os profissionais o impacto é a possibilidade, a oportunidade de trabalhar a aceitação das diferenças, é um desafio que pode ser produtivo” (Entrevista concedida pelo Diretor F). “Os alunos adoram a sala de recursos e estão aprendendo, quanto mais eles aprendem mais pessoas passam a acreditar na inclusão” (Entrevista concedida pelo Diretor G).

De acordo com os diretores escolares, a aprendizagem dos alunos incluídos está comumente vinculada ao trabalho realizado pelos professores de apoio e da complementação. Ao trabalharem, exclusivamente, no atendimento aos alunos com deficiências, buscam aprimorar seus conhecimentos e suas práticas de forma a atender a cada necessidade, ao contrário do que acontece nas salas de aula.

Essas, dentre outras questões apontadas nas entrevistas com os gestores, permitiram uma reflexão sobre os caminhos e descaminhos da implantação do *Projeto Incluir* na regional e confirmaram o disposto no Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas das escolas. Através de sua análise foi possível evidenciar que a demanda de trabalho e de exigências que recaem sobre a escola sobrecarregam as pautas e não permitem uma sistematização de capacitações em serviço que visem ao aprimoramento dos professores das salas comuns para o alcance dos objetivos do projeto.

Inexistem estudos e abordagens pedagógicas a respeito dos processos de inclusão escolar. Não há registros, inclusive, de que no momento da reestruturação do PPP³⁸, em 2010, a escola tivesse reservado tempo para as discussões sobre a educação especial. Segundo os diretores, os Especialistas ficaram responsáveis por inserir no PPP os pressupostos da educação especial e inclusiva, baseando-se nas instruções, diretrizes e pareceres vigentes.

³⁸ A regional realizou no ano de 2010 uma capacitação sobre a construção do Projeto Político Pedagógico/PPP organizando um cronograma que durante um semestre possibilitou as escolas sua avaliação e reestruturação. A mesma proposta ocorreu no segundo semestre de 2012, no entanto, ficou evidente que novamente não foi possível um diálogo sistemático com toda a comunidade escolar como ocorreu em 2010.

Nos arquivos da Equipe do SAI, foi constatado que, apenas em 2008, em dez escolas polo do *Projeto Incluir* aconteceram reuniões e palestras sobre a inclusão educacional. Isto se deu devido à descentralização de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais) para esse objetivo. Cada escola apresentou à equipe um planejamento para a execução do recurso financeiro³⁹ o qual, conforme explicitado, foi de parcela única, com prazo determinado para sua utilização representando uma ação isolada e exclusiva para o referido ano.

Diante do exposto, evidenciou-se que as oito horas mensais destinadas à formação docente não tem atendido à demanda da escola devido à grande quantidade de projetos que são implantados pelo órgão central e às próprias atividades pedagógicas extracurriculares que também devem estar na pauta das discussões.

Essa realidade apontou para a necessidade da Equipe do SAI repensar sua atuação e reestruturar o seu plano de trabalho⁴⁰, e, no uso de suas atribuições, promover capacitações em serviço, fóruns, reuniões setoriais com vistas à diluição dos entraves que impedem os avanços no processo de inclusão educacional na regional, de modo que, junto à gestão escolar, o Projeto Incluir possa avançar rumo ao alcance de seus objetivos.

1.5 Dos atendimentos educacionais especializados na Regional de Carangola

O Atendimento Educacional Especializado/AEE disponibiliza recursos humanos e materiais visando a destituição das barreiras que impedem os alunos de se matricularem e se desenvolverem nas escolas comuns. Sua organização e aprovação nas escolas estaduais mineiras são de competência da Equipe do SAI. Portanto, é importante encontrar na regional o impacto, os efeitos, os limites e distorções de sua implantação.

³⁹ Consta, na regional, arquivo contendo o planejamento de trabalho para a execução financeira do referido recurso, elaborado pelas escolas polo do Projeto Incluir.

⁴⁰ Destaca-se que o Plano de Ação, elaborado no terceiro capítulo deste trabalho, será apresentado à Direção da DIRE e à Equipe do SAI para que seja analisado e se aprovado, executado nos próximos dois anos.

Seguem, apresentados na figura 3, os AEEs, previstos na **Orientação SD 01/2005**, que devem ser ofertados aos alunos incluídos na regional de Carangola.

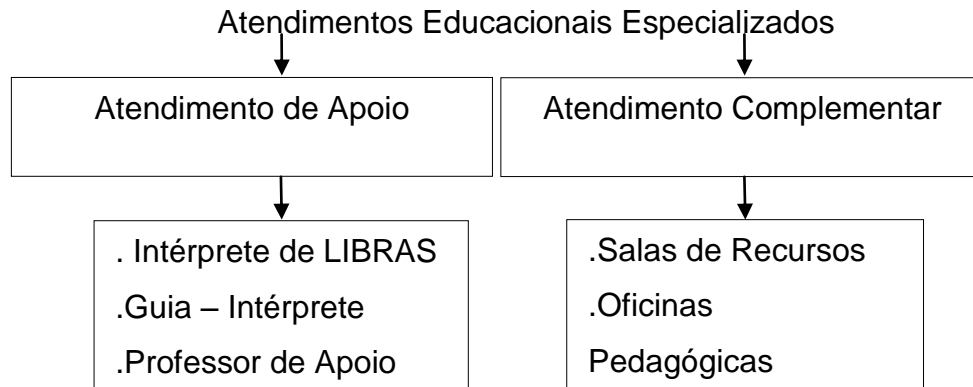


Figura 3: Atendimentos Educacionais Especializados
Fonte: Elaboração própria a partir do exposto na Orientação SD 01/2005 da SEE/MG.

1.5.1 Das Salas de Recursos

As salas de recursos funcionam em escolas especiais e comuns. Objetivam complementar a escolarização dos alunos por meio de recursos didáticos diversos e adequados à diluição das barreiras curriculares.

Para serem implantadas, as escolas devem solicitar o serviço, através do SIMADE, à Equipe do SAI, que faz a aprovação observando os critérios estabelecidos pela DESP. O profissional candidato, a ser designado, deve comprovar, por meio de certificados, a capacidade para atuar nas áreas das deficiências específicas conforme consta em resolução de designação de pessoal.

Através do arquivo da regional e publicações no Diário Oficial de Minas Gerais, constatou-se que, até 2010, poucas eram as escolas que tinham autorização para a implantação de salas de recursos. Em 2008, havia na SRE de Carangola apenas três salas autorizadas, nos Municípios de Tombos, Espera Feliz e Carangola. Na sede da regional, no entanto, a sala de recursos funcionava na Escola Estadual de Educação Especial “A” que recebia alunos de todas as escolas estaduais do município.

Em 2010, houve ampliação do atendimento, conforme consta no quadro a seguir:

Tabela 1: Sala de Recursos Autorizadas - 2010

SALAS DE RECURSOS AUTORIZADAS – 2010			
Município	Escolas	Número de Alunos Atendidos	
Carangola	A	40	provenientes de escolas comuns dos Municípios: Carangola, Pedra Dourada e Orizânia
Divino	B	15	provenientes da própria escola
Fervedouro	C	15	provenientes da própria escola
Tombos	D	15	provenientes da própria escola

Fonte: SIGESPE, 2010.

A autorização para o funcionamento das salas de recursos e o lançamento da solicitação de matrículas no Sistema de Gestão de Projetos Educacionais/SIGESPE, não garantia a frequência sistemática dos alunos no atendimento. De acordo com dados apresentados pela Escola Especial “A”, muitos alunos tiveram a frequência negligenciada pelos familiares que alegavam os mais diversos motivos, dentre eles a distância entre a residência do aluno e a escola especial.

O problema apresentado impulsionou as escolas comuns a solicitarem à Equipe do SAI autorização para o atendimento complementar na própria escola. No entanto, os critérios⁴¹ necessários para a autorização nem sempre habilitavam às escolas solicitantes, impedindo a sua implantação.

Contudo, o número de alunos com deficiências e com TGDs matriculados na regional, em 2012, aumentou significativamente (SIMADE/2012), foram 124 matrículas distribuídas entre as escolas polo do projeto e 64 nas demais escolas estaduais da regional, provocando, conseqüentemente, a demanda de solicitações de AEE complementar.

Em 2012, dos onze municípios jurisdicionados pela SRE de Carangola, cinco, receberam autorização da SEE/MG para o funcionamento de pelo menos duas salas de recursos, conforme apresentado na tabela a seguir:

⁴¹ Conforme consta na Orientação SD 01/2005, é necessária a comprovação da matrícula de pelo menos quinze alunos com deficiências e TGDs comprovadas por meio de laudo médico para abertura de uma sala de recursos e a existência de um profissional capacitado para assumi-la.

Tabela 2: Salas de Recursos Autorizadas - 2012

SALAS DE RECURSOS AUTORIZADAS – 2012			
MUNICÍPIOS	ESCOLAS	NUMERO DE TURMAS AUTORIZADAS	NUMERO DE ALUNOS MATRICULADOS
CARANGOLA	E	01	18
	F	01	18
	G	01	14
	H	01	18
DIVINO	I	02	24
	J	01	22
ESPERA FELIZ	K	02	26
	L	01	04
FERVEDOURO	M	01	10
	N	01	05
	O	01	16
TOMBOS	P	01	18

Fonte: SIMADE, 2012.

Das quatorze salas de recursos autorizadas, conforme apresentado na tabela 2, apenas quatro possuíam profissionais capacitados pela SEE/MG em alguma área das deficiências dos alunos atendidos. As demais, contavam apenas com profissionais portadores de certificado de capacitação em Educação Inclusiva e, portanto, autorizados a atuar em caráter precário. Contudo, a regional não pôde intervir nessa realidade por não haver profissionais aptos com formação adequada ao atendimento.

Além da precariedade da formação dos docentes atuantes nas salas de recursos da regional, houve inobservância da exigência da DESP quanto à autorização do AEE somente mediante a apresentação de laudo médico. Observou-se que 10% apresentaram laudos de Psicopedagogo Clínico, 20% de Psicólogo, 13% de outros profissionais da área da saúde, que não atestaram especificamente a presença de deficiência intelectual ou TGDs, 24% não possuíam laudo clínico e apenas 33% apresentaram laudos comprobatórios de deficiências ou TGDs expedidos por médicos especialistas.

De acordo com a Equipe do SAI, os atendimentos foram autorizados após avaliação pedagógica dos alunos que apontou para altos déficits cognitivos,

justificando a necessidade do atendimento. Os ANEs apresentaram informações de que as escolas exaustivamente contataram familiares e as APAEs para que fossem feitas triagens e consultas médicas para a obtenção dos laudos mas que, não obtiveram sucesso.

A equipe afirmou que a DESP tem acesso ao SIMADE estando, portanto, ciente das aprovações dos AEEs sem os devidos laudos médicos, e têm publicado as autorizações das salas de recursos anualmente no Diário Oficial do estado. No entanto, a equipe afirma que tal procedimento, ainda que justificável diante da complexidade da escola em adquirir os laudos médicos, precisa ser repensado devido à possibilidade de, erroneamente, alunos serem apontados como tendo deficiências.

Mesmo publicando as autorizações, a DESP expediu, com frequência, ofícios exigindo à comprovação das deficiências, impulsionando assim, a Equipe do SAI a agir com maior rigor na análise das solicitações e aprovações do AEE. Sendo assim, havendo maior rigor, como se anuncia, muitos alunos, desprovidos de laudo clínico mas com necessidades educacionais especiais diagnosticadas pelos pedagogos da escola e pelos ANEs, ficarão sem acesso a atenção necessária que é garantida legalmente por meio do AEE.

Com relação ao lançamento dos dados, a única escola polo do *Projeto Incluir* que não utiliza o SIMADE é a Escola Municipal “Z”, localizada no Município de Pedra Dourada, pelo fato do sistema ser utilizado prioritariamente pela rede estadual de ensino. Portanto, as solicitações dessa escola são realizadas manualmente em formulário próprio e encaminhadas à SRE para análise e autorização. Os alunos, por sua vez, são atendidos pela Escola Especial “A” no município de Carangola.

Esse atendimento, em municípios distintos, vai de encontro às normas da DESP, que orienta o atendimento no mesmo município para que não haja deslocamento de aluno. Na regional, isso tem sido possível por dois fatores: o primeiro, relacionado ao comprometimento da própria rede municipal em realizar o transporte dos alunos mediante autorização dos pais, o segundo, o município de origem não possui infraestrutura para a realização do atendimento complementar nem tampouco para o atendimento clínico que acontece de forma paralela na APAE de Carangola, cujo prédio é conjunto ao da escola especial.

Quanto à operacionalização do trabalho nas Salas de Recursos, além das atribuições da Equipe do SAI, cabe à escola e aos professores observar o disposto na Resolução do CNE/CEB nº04, de 02 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o AEE.

O atendimento da mesma não é substitutivo, a responsabilidade da escola inclusiva é educar todos os alunos empreendendo uma reforma que alcance a atuação dos docentes nas salas de aula, ao contrário do que se constata por meio do relatório de monitoramento dos ANEs, que o professor da sala de recursos e os Especialistas têm sido os responsáveis pelos registros de vida escolar dos alunos, preenchimento do PDI, diálogo com familiares a respeito da evolução da aprendizagem, sem o apoio e participação dos demais docentes.

1.5.2 Das Oficinas Pedagógicas

De acordo com a Orientação SD 01/2005, as oficinas pedagógicas têm por objetivo o desenvolvimento de aptidões, habilidades e competências de alunos com deficiências e com TGDs maiores de quatorze anos, mediante atividades práticas e laborativas nas diversas áreas do desempenho profissional. Para o seu funcionamento, as escolas devem atender a grupos de alunos de várias escolas do município e dispor de espaço físico, equipamento e mobiliário adequados à natureza da oficina e, ainda, profissional habilitado.

Na regional, só há autorização de Oficinas Pedagógicas na Escola Estadual de Educação Especial “A” e a matrícula é restrita aos alunos da própria escola, ou seja, alunos das escolas comuns, com deficiências ou com TGDs, até o ano de 2012, não tiveram acesso a esse tipo de complementação.

1.5.3 Do Intérprete de Libras

Ao Intérprete de Libras cabe contribuir com a ruptura de barreiras comunicacionais que impedem os alunos surdos de aprender o currículo escolar e interagir por meio da língua dos sinais com colegas, professores e sua comunidade.

O atendimento de apoio acontece no mesmo turno da escolarização por meio da interpretação da Língua Portuguesa através da Língua dos Sinais/Libras e implica

na adaptação de recursos didáticos que valorizam a exploração visual do aluno, facilitando sua compreensão a respeito dos assuntos abordados na sala de aula.

Nos primeiros anos de implantação do projeto, a jurisdição tinha autorização para contratar Intérpretes de Libras para apenas três escolas, localizadas nos municípios de Fervedouro, Divino e Carangola. Conforme aferido por meio do SIGESPE, alunos surdos matriculados em outras escolas dos municípios ficaram descobertos do atendimento, escolarizando-se sem aprender a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa por falta de profissionais capacitados e certificados pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez/CAS⁴².

A certificação do CAS/BH, embora seja necessária por garantir a contratação de profissional com pré-requisitos necessários à função, é um fator que dificulta o AEE de apoio na regional como foi possível aferir após análise dos aspectos e as habilidades avaliadas⁴³ as quais não correspondem ao que os cursistas aprendem no Curso Básico de Libras oferecido pela SEE/MG⁴⁴. Tal fato é agravado por não existir em nossa regional uma comunidade surda, alfabetizada em Libras, que permita uma aplicação prática e cotidiana dos conhecimentos adquiridos no curso.

Foi possível aferir, por meio da análise dos dados colhidos, que dentre os intérpretes atuantes na regional, havia uma profissional sem habilitação para a docência⁴⁵, fator este considerado impeditivo para a designação dos profissionais que pleiteiam este cargo, conforme consta em resolução própria. No entanto, a servidora foi aprovada pelo CAS/BH, devido aos seus conhecimentos em Libras, sendo autorizada a atuar como Intérprete em caráter precário. A manutenção da autorização em caráter precário é permitida até que se encontre profissional

⁴² O CAS destina-se ao oferecimento de recursos específicos necessários ao atendimento educacional, capacitação de educadores, produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, específicos para alunos surdo e surdocego e ainda, é o responsável pela certificação de professores que pretendem pleitear o cargo de Intérprete de Libras, o que é uma exigência prevista no ANEXO V da Resolução SEE N° 1224/2010.

⁴³ Aspectos avaliados pelo CAS, conforme orientação expedida no dia 05 de setembro de 2012, para a SRE de Carangola: Conhecimentos gerais sobre educação, língua e cultura dos surdos; Diferenças entre Língua Portuguesa (oral e auditiva) e a Libras (espaço-visual); Ética Profissional; relações da sala de aula: papel do intérprete e do professor; Interpretação Simultânea da Libras para a LP e da LP para Libras considerando as competências e habilidades adquiridas comunicativas, linguísticas, para a transferência, metodológicas e biculturais.

⁴⁴ Sobre a organização do Curso Básico de Libras oferecido às unidades escolares através da SEE-MG em parceria com o CAS/BH.

⁴⁵ A profissional em questão iniciou sua formação no curso de Pedagogia. Desenvolveu a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais-Libras juntamente com o seu filho que possui quadro de surdez.

legalmente habilitado ou que possa ser autorizado conforme orientação expedida através do Ofício N°1168-2012 da DCCO e SRH da SEE/MG⁴⁶.

No ano de 2007, cinco servidores efetivos participaram do Curso Básico de Libras oferecido pela SEE/MG em parceria com o CAS/BH. Embora certificados pelo CAS/BH para atuarem como Intérpretes, suas avaliações indicaram a necessidade da continuidade da formação, em função de terem apresentado desempenho regular.

Em decorrência dessa avaliação e das limitações que os servidores encontram para exercerem suas atribuições, os mesmos solicitaram cotidianamente à Equipe do SAI, capacitações como cursos Intermediário e Avançado de Libras e cursos em Língua Portuguesa para Surdos, o que nunca foi possível por falta de estratégia política da SEE/MG para tanto.

Diante do exposto, constatou-se que o número de servidores certificados para atuar como Intérpretes era insuficiente, ou seja, não atendia as solicitações das escolas. Deflagrou-se, por meio do sistema, que sete alunos surdos na regional estiveram por vários anos sem o atendimento de apoio. Tal realidade ratifica os processos de integração vivenciados pela regional e denuncia a negligência do sistema estadual de educação quanto a capacitação dos profissionais.

Embora a promoção das capacitações seja responsabilidade precípua da SEE/MG, à escola e aos professores cabem algumas ações, tais como: proporcionar a interação entre os alunos surdos, ouvintes e profissionais da escola, preparar recursos visuais que contribuem para as interpretações dos assuntos abordados, aprender, ensinar e dispor na sala de aula alfabeto em Libras, pesquisar e divulgar sinais de palavras utilizadas cotidianamente, fortalecer a interação entre o regente e o intérprete, no que se refere ao planejamento das aulas e avaliação do aluno (Projeto Incluir, 2008). Não foram encontrados registros que indiquem que tais práticas estejam sendo efetivadas nas escolas da regional.

1.5.4 Do Professor de Apoio e Guia

⁴⁶ As siglas representam repartições da SEE/MG: DCCO é a Diretoria de Concurso e Certificação Ocupacional e a SRH é a Superintendência de Desenvolvimento de Recursos Humanos.

Os professores de apoio e guias são responsáveis por auxiliar alunos com deficiências múltiplas e com cegueira a locomoverem-se nos espaços escolares e extraescolares sendo atendidos em suas necessidades básicas. Somente em 2012, a SRE teve os primeiros atendimentos autorizados, seguidos da apresentação de laudo médico dos alunos solicitantes. Foram designados profissionais para atuarem em duas escolas, “A” e “B”, de dois municípios com o total de três alunos atendidos.

Segundo a Equipe do SAI, esse atendimento foi fundamental, mesmo que de forma precária, pois sem ele o regente da turma ficava desprovido de condições para realizar as atividades pedagógicas e suprir as necessidades básicas (higiene, alimentação e circulação nos espaços escolares) dos alunos com deficiências.

Nos últimos cinco anos, a SEE/MG não promoveu capacitação de servidores para realizar as atividades de Guia, Orientação e Mobilidade e utilização de tecnologias assistivas⁴⁷. A Equipe do SAI possui documentos que indicam a existência de alunos cegos e com baixa visão que não adquiriram os kits⁴⁸ que possibilitam sua melhor locomoção, a leitura dos textos, a produção escrita e a sua interação com os processos escolares. Possui ainda, registro comprobatório das solicitações desses recursos e das respostas da DESP informando que envio dos mesmos depende do Instituto São Rafael⁴⁹.

Caberia a SEE/MG intensificar suas ações e buscar apoio no MEC, através da SECADI, para o investimento e aquisição de materiais que favorecem a inclusão educacional dos alunos cegos e com baixa visão tais como: regletes e punção, lupas, notebooks, cadernos com pautas largas, livros com letras ampliadas, bengalas, leitores de textos, dentre outros, e ainda, promover capacitações para os docentes, voltadas a esse público.

Através da análise documental, verificou-se que as escolas cadastradas no censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP)⁵⁰

⁴⁷ Por tecnologias assistivas entende-se por todo equipamento e material adaptado elaborado para atender as demandas dos alunos com deficiências específicas que impedem a utilização dos equipamentos e materiais convencionais.

⁴⁸ Composto por estante de leitura de madeira MDF, caderno de pautas largas para escrita ampliada, lápis pretos 6B, caneta preta, ponta porosa de traçado grosso, lupa, bengala dentre outros.

⁴⁹ O Instituto São Rafael é uma clínica-escola que atende adolescentes e jovens com necessidades educativas especiais através de vivências em oficinas pedagógicas, artes, música, teatro, culinária, linguagem (comunicação oral), informática, inglês, educação física, dentre outras relacionadas ao autocuidado, autonomia, independência e lazer.

⁵⁰ Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>.

receberam apenas livros de literatura com letras ampliadas e livros didáticos produzidos em Braille, o que pôde ser constatado por meio do Ofício Circular nº 246/2010 expedido pela DESP e ainda, por meio da Carta Circular nº 020/2010 expedida pelo FNDE, ambos às regionais.

Mesmo sendo de responsabilidade do MEC e da SEE/MG, a produção e o envio às escolas dos materiais supracitados, muitas ações poderiam ter sido desenvolvidas pela própria escola o que contribuiria para com os processos de inclusão desses alunos, tais como a ampliação das provas, garantia ao aluno de assentar nas carteiras próximas ao quadro, permitir e incentivar a gravação das aulas, viabilizar a gravação de livros didáticos e paradidáticos, ler e falar pausadamente, proporcionar uma boa iluminação, utilizar material concreto ampliado com contraste de cores, dentre outros (Projeto Incluir, 2008).

1.6 Das capacitações: especializadas e em educação inclusiva

Para o atendimento complementar e de apoio, o servidor interessado em assumir os cargos precisa apresentar certificados de participação em cursos especializados nas áreas das deficiências, conforme consta em resolução própria. Nos últimos anos, foram escassas as capacitações especializadas promovidas pela SEE/MG o que tem provocado a contratação de servidores com autorizações em caráter precário ou especial e com capacitação apenas em Educação Inclusiva.

Dos oitocentos e quarenta e nove docentes das escolas estaduais da regional, apenas vinte participaram de capacitação especializada, no ano de 2007, e das trinta e seis escolas estaduais da regional apenas onze tiveram algum docente se capacitando naquele ano. Quanto à capacitação dos profissionais para atuarem com alunos com deficiências, dos vinte docentes, nove capacitaram-se em deficiência visual, três em deficiência intelectual, quatro fizeram o Curso Básico de Libras, e apenas um capacitou-se em deficiência física. Nenhum servidor foi capacitado em deficiência múltipla e em TGDs.

Depois de 2007, nos arquivos da regional, foram encontrados registros da realização de apenas duas capacitações especializadas: Curso Básico de Libras

(2009) e Comunicação Alternativa (2012). Dos docentes das escolas estaduais da regional, vinte e dois fizeram o Curso Básico de Libras oferecido pela DESP em parceria com o CAS/BH e quatro, o de Comunicação Alternativa.

Dos que fizeram o Curso Básico de Libras, em 2007, três passaram a atuar como Intérpretes na rede, com autorização especial por não terem sido aprovados em todos os itens avaliados na certificação exigida para o cargo, conforme consta em relatório circunstanciado da avaliação expedida pelo CAS/BH. O resultado é repassado à regional para que esta dê ciência ao candidato, ficando uma via nos arquivos do projeto.

Dos servidores que cursaram Libras, em 2009, e que se inscreveram para a certificação no CAS/BH, nenhum conseguiu a aprovação para atuar como Intérprete nas escolas que possuíam alunos surdos. Foram agendadas avaliações para os interessados ao cargo nos anos de 2010, 2011 e 2012. O curso, realizado no segundo semestre de 2009, foi estruturado com carga horária de 180 horas, das quais 120 foram presenciais e 60 horas, não presenciais. A Equipe do SAI considerou como deficitária a formação dos professores, pois embora aprovados no curso, nenhum conseguiu a certificação para atuar na sala de aula como Intérprete.

É preciso considerar que, embora a regional possua tal número de profissionais capacitados em Libras (Cursos: 2007 e 2009), muitos deles não puderam atuar por outros fatores, tais como: assumiram cargos de gestão, afastaram-se do sistema, não se sentiram preparados para a avaliação do CAS/BH.

Dos profissionais capacitados em Deficiência Intelectual três assumiram salas de recursos, um possui cargo efetivo na Escola Estadual de Educação Especial "A" e um é Vice Diretor na rede estadual. Quanto aos que cursaram Baixa Visão, apenas um assumiu cargo de AEE, os demais permaneceram em seus cargos de professores do ensino regular ou assumiram cargos de gestão na própria rede ou na rede municipal.

Além das capacitações especializadas, realizadas em 2007 e em 2009, a SEE/MG estabeleceu uma parceria com a Pontífica Universidade Católica/PUC MINAS, para que nos anos de 2008, 2009 e 2010, capacitasse os servidores por meio do Curso de Atualização em Educação Inclusiva dos Servidores Públicos de

Minas Gerais. O curso⁵¹ ocorreu na modalidade a distância e com carga horária de 220 horas para os servidores das SRE e 200 horas para os professores⁵².

De acordo com os diretores, a capacitação poderia ter mobilizado mudanças na prática docente, mas os estudos foram bastante individualizados embora houvesse a necessidade de que os mesmos fossem levados para as discussões coletivas nas reuniões pedagógicas da escola⁵³.

Outra ação referente à capacitação de docentes ocorreu em 2008, quando a SEE/MG, visando a apoiar as ações do projeto e a organização de seminários, reuniões ou ciclos de debates versando sobre temas relacionados à educação inclusiva, descentralizou o valor de R\$5.000,00 para dez⁵⁴ escolas polo do *Projeto Incluir*. Conforme consta em Ofício Circular de N.º.357/2008 expedido pela DESP, no dia 06 de novembro de 2008. Essa ação teve como objetivo estimular a formação em serviço e as escolas tiveram que apresentar à Equipe do SAI o plano de trabalho a ser executado. Embora os planos de trabalho tenham sido analisados pela Equipe do SAI, esta não monitorou sua execução devido ao acúmulo de atribuições advindas de outros projetos que estavam sob a responsabilidade dos ANEs e da Diretora da DIRE, como por exemplo, o Programa de Intervenção Pedagógica/PIP.

A precariedade de capacitação especializada e em Educação Inclusiva não favorece a mobilização dos profissionais nos processos de inclusão e tem desafiado a SRE de Carangola quanto à proposição de ações assertivas que promovam de fato a inclusão educacional, conforme apontado pelos diretores das unidades escolares e pela Equipe do SAI.

1.7 Da Rede de Apoio

⁵¹ Foram as disciplinas do curso: A Educação Inclusiva e a Educação Especial numa Perspectiva Inclusivista; O currículo na Educação para a Diversidade; Redes de Apoio; Processos de Desenvolvimento e Aprendizagem Escolar; Diagnostico Multidisciplinar e Avaliação Diagnóstica Escolar; Deficiência Intelectual; Transtornos Globais do Desenvolvimento e finalizando cada instituição deveria propor um Plano de Ação Pedagógica que pudesse propiciar avanços nos processos de inclusão educacional.

⁵² As informações sobre o curso foram repassadas às regionais, através dos Ofícios Circulares nº 313/2008 e nº 373/2008.

⁵³ Não foram encontrados, nos arquivos da regional, registros do quantitativo de escolas e professores que participaram da capacitação.

⁵⁴ A Regional de Carangola possui onze escolas polo do Projeto Incluir. A SEE/MG descentralizou recursos financeiros apenas para as dez escolas estaduais. Uma escola polo pertence à Rede Municipal de Ensino.

Uma das competências delegadas à Equipe do SAI é estimular as escolas na organização de uma Rede de Apoio, na qual diversos setores sociais, no âmbito de suas atribuições, possam contribuir com a inclusão educacional.

Na regional não há registros de encontros e reuniões promovidos entre a equipe e as escolas com o intuito de estimular composição dessa rede, constando apenas que o serviço de itinerância realizado pela equipe multidisciplinar da Escola Estadual de Educação Especial “A” aconteceu no ano de 2010 e no primeiro semestre de 2012. Essa equipe realizou, pelo menos, uma visita às escolas situadas na sede da regional, evidenciando que o trabalho não se consolidou.

Verificou-se a inexistência de articulação entre a Equipe do SAI e as redes municipais de ensino. Não foram encontrados registros que evidenciassem a proposição de ações conjuntas com outros setores que pudessem compor a Rede de Apoio, conforme proposto pela DESP.

Um exemplo apresentado pela Equipe do SAI que denota a falta de articulação da Rede de Apoio, são as ações do Programa Saúde na Escola/PSE, que tiveram início somente no final do primeiro semestre de 2012. A equipe não teve contato com os integrantes nem acesso ao cronograma de ações previstas para serem executadas nas escolas estaduais.

De acordo com documento elaborado pela DESP/MG e repassado às regionais em reunião técnica, a organização da Rede de Apoio tem como princípio básico “a necessidade de discutir com a família, educadores e outros segmentos sociais, as competências, responsabilidades e limites da ação educacional escolar” (SEE/DESP, 2008, p. 2). Aponta, ainda, para o fato de que “as responsabilidades devem ser compartilhadas”, uma vez que, delegadas apenas às escolas, à medida que as expectativas vão sendo distorcidas, são apontadas pelos educadores como “angustiantes”.

Sendo assim, o documento expressa a necessidade da regional e das escolas investirem no entrosamento entre os setores sociais, discutindo os limites e as possibilidades de atuação de cada um, apresenta instruções quanto aos procedimentos necessários para que a Rede de Apoio seja formada e que, de forma produtiva, possa contribuir para o alcance dos ideais propostos pelo *Projeto Incluir*.

O documento destaca, ainda, a importância dessa iniciativa e de sua repercussão dessa ação para a promoção da inclusão escolar, estimula a

organização de fóruns, reuniões e seminários impulsionando um comprometimento a ser construído coletivamente, traz em anexo, formulários a serem preenchidos e propõe a organização de um plano de ação estabelecendo prazos e recursos financeiros para a sua execução (Documento elaborado pela DESP/SEE/MG e disponibilizado em reunião técnica para a Equipe do SAI, 2008, p.3-4).

A partir dos dados referentes a implantação do *Projeto Incluir* na SRE Carangola tem-se o cenário representado no Quadro I que segue:

QUADRO I: Quadro Síntese da Implantação do *Projeto Incluir*
SRE de Carangola

AVANÇOS	ENTRAVES
Plano de Ação - DIVEP . Organização e Autorização de AEEs	Fragilidade no Plano de Ação da DIVEP: .Capacitações: ANEs e IEs e para equipe escolar .Formação de uma Rede de Apoio . Foco: PIP
Aumento progressivo no número de AEEs autorizados pela DESP	Falta de profissionais com capacitação especializada e monitoria sistemática do trabalho pela Equipe do SAI
Visitas esporádicas dos ANEs e IEs para verificação da regularidade dos AEEs nas escolas	.Falta de monitoria sistemática dos AEEs ofertados Priorização de Ações relacionadas ao PIP
	Falta de estímulo a organização de uma Rede de Apoio
Cumprimento dos prazos referentes a organização e aprovação dos AEEs	Observação do previsto nas instruções da DESP para a organização e autorização dos AEEs (Laudos Clínicos)
Reestruturação do PPP mencionando a educação especial como modalidade de ensino	Operacionalização do disposto no PPP
Utilização do instrumento avaliativo: PDI	Instrumento avaliativo priorizado: Provas de Múltipla Escolha Aprimoramento do preenchimento do PDI (Conselho de Classe)

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados para a pesquisa.

Constatou-se então que, embora tenha sido implantado há sete anos, o *Projeto Incluir* tem produzido muitas inquietações⁵⁵ na Equipe do SAI, nos demais ANEs, nos IEs e nos profissionais das escolas. Fato este, devido, principalmente, às dificuldades em fazer com que o processo de inclusão educacional, por meio das ações do projeto, seja compreendido e aderido.

Embora seja imprescindível possibilitar o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais às escolas comuns e o *Projeto Incluir* ser um caminho que visa à diluição das barreiras que impedem tal processo, não se pode negar que sua implantação tem suscitado posturas resistentes por parte dos professores e gestores das escolas que não se veem preparados para a transformação vislumbrada.

Não basta garantir apenas a acessibilidade física do aluno nos espaços escolares por meio de reformas nos prédios. É necessário garantir acessibilidade comunicacional, curricular, tecnológica e, ainda, atitudinal, rompendo com preconceitos e a descrença nas potencialidades dos alunos com deficiências e com TGDs. Sabe-se, no entanto, que não é tarefa fácil “construir uma escola da qual todos façam parte, em que todos sejam aceitos, ajudem-se e sejam ajudados pelos membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas”, conforme é preconizado no desenho do *Projeto Incluir*⁵⁶.

A inclusão educacional requer, portanto, um comprometimento que vai além dos esforços escolares. Deve ser um compromisso assumido por todos, desde as esferas governamental e escolar, pelos professores, famílias, alunos e demais setores sociais, evidenciando a importância da Rede de Apoio, conforme já explicitado. No que tange às atribuições da DESP/SEE/MG, ressalta-se ainda, a necessidade da formação dos docentes para que haja a autorização dos AEEs.

Como visto, a não efetivação das normas legais e das ações propostas pelo *Projeto Incluir* foi consequência de diversos fatores, dentre os quais se destacam: a necessidade de uma atuação mais eficaz e eficiente da Equipe do SAI (e conseqüentemente, dos Analistas Educacionais e Inspectores Escolares), o real envolvimento dos profissionais da escola com a política, o envolvimento das

⁵⁵ As entrevistas realizadas com os diretores das escolas e integrante da Equipe do SAI evidenciaram a existência de tal inquietação.

⁵⁶ Fonte: Disponível em: www.educacao.mg.gov.br. Acesso: 31 de março de 2013.

famílias, a falta de profissionais com capacitação específica que atenda ao que dispõe o Anexo V da Resolução SEE nº. 1224, de 12 de novembro de 2010⁵⁷ e a articulação para a organização de uma Rede de Apoio.

A partir do exposto neste capítulo, é possível depreender que a regional de Carangola obteve alguns avanços nos sete anos em que o *Projeto Incluir* vem sendo implantado. No entanto, muitos entraves ainda impedem que todas as escolas, docentes e, principalmente os alunos, compreendam e sejam adeptos ao projeto, contribuindo para que a regional avance ainda mais, possibilitando o atendimento e a inclusão de todos os alunos.

Percebeu-se, ainda, que nos últimos três anos, a Equipe do SAI não realizou reuniões para estudos, debates e orientações com as dezessete escolas que possuem alunos com deficiências e com TGDs. Quanto aos AEEs, embora tenham sido ampliados, foram ofertados em condições precárias devido à formação deficitária dos docentes, falta de articulação entre professores, planejamento incipiente e escassez de recursos didáticos.

Todos esses problemas, somados aos vivenciados pelas escolas, apontaram para a necessidade da SRE de Carangola, por meio da Equipe do SAI, elaborar um Plano de Ações que possa ser pensado coletivamente, que seja exequível e que considere sua zona de autonomia alcançando as escolas, professores, pais e instituições. O objetivo seria o de contribuir com uma mudança de consciência, motivando os professores para a utilização de novas práticas escolares que permitam aos alunos com deficiências e com TGDs usufruírem de um espaço educativo sem barreiras físicas, atitudinais, comunicacionais e pedagógicas.

A reorganização das ações da Equipe do SAI implica repensar os aspectos de gestão relacionados aos planos das informações, das ações e ainda no plano das pessoas, que é fundamental para a transposição de barreiras atitudinais que impedem a inclusão educacional, observando, para tanto, o âmbito de sua autonomia e competência.

No próximo capítulo, os dados apresentados sobre a implantação do *Projeto Incluir*, foram analisados considerando os aportes teóricos que nos remetem a necessidade de pensar a Educação Especial sob a égide dos princípios da equidade

⁵⁷ A Resolução SEE/MG nº 1724 de 12 de novembro de 2010, estabelece critérios e define procedimentos para o exercício de candidatos a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino.

e, ainda, foi apresentada uma análise sobre o gerenciamento do projeto que está sob a responsabilidade da Equipe do SAI, considerando a sua atuação nos planos das informações, das pessoas e das ações.

2 A ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO DO PROJETO INCLUIR NA SRE DE CARANGOLA

A escola atual está marcada por um contexto em que a diversidade social, política, econômica, cultural e étnica se encontram presentes, suscitando a necessidade de romper com os fundamentos que norteiam uma prática normalizadora de perfis. Há a necessidade de mobilizar esforços para que os profissionais da educação compreendam que esse novo espaço, multifacetado, exige a apropriação de novos conceitos, concepções e práticas pedagógicas que vão de encontro ao paradigma da homogeneização de turmas e alunos.

Nesse sentido, é importante perscrutar a realidade daqueles que, de alguma maneira, permanecem à margem do processo educacional destituídos da possibilidade de se desenvolverem como cidadãos, uma vez que, sendo negligenciados, denunciam uma escola com práticas pedagógicas engessadas que contribuem para manutenção dos processos de segregação e naturalização do fracasso escolar (Projeto Incluir, 2008).

O *Projeto Incluir* corrobora a intenção de transformar as escolas em espaços em que os conceitos de igualdade e diferença coexistam, possibilitando a aprendizagem de todos os alunos, propondo ações e metas consideradas ambiciosas que demandam descentralização de recursos financeiros, gerenciamento assertivo e coerente com seus objetivos, somados a mobilização e a formação de pessoas.

Justifica-se, portanto, a importância de avaliar todas as ações já desenvolvidas na implantação do projeto na regional de Carangola e diante dos dados coletados, discorrer sobre cinco aspectos que se evidenciaram ao longo da pesquisa, que serão tratados, neste capítulo, na seguinte sequência: (1) a existência de processos de integração em detrimento à inclusão; (2) o perigo de transformar os AEEs de apoio e complementares em atendimentos substitutivos; (3) a proposta da avaliação externa e interna como instrumento propulsor dos processos pedagógicos voltados para a qualidade do ensino e suas implicações diante da política de inclusão educacional; (4) a dificuldade de se construir uma Rede de Apoio tão necessária para a garantia do atendimento adequado aos alunos incluídos e por fim, (5) as fragilidades do gerenciamento do *Projeto Incluir* em âmbito regional.

2.1 Sobre as diferenças nas escolas comuns da regional: Integração versus Inclusão

Durante muito tempo acreditou-se que a escolarização dos alunos com deficiências e com TGDs deveria acontecer em instituições paralelas à educação comum. A partir de estudos sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem somados à defesa dos direitos humanos, as concepções excludentes começaram a enfraquecer. Como exposto no capítulo anterior, no Brasil, o marco da ruptura dessa predominância da escola especial deu-se com o advento da Carta Magna que, em 1988, afirmou que o atendimento ao aluno com deficiência deveria acontecer “preferencialmente” nas redes regulares de ensino.

Na verdade, resiste-se à inclusão escolar porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos pelos motivos mais banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógico-escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e de eficiência arbitrariamente definida (MANTOAN, 2006, p.25).

Nas escolas estaduais mineiras tal ruptura aconteceu com a implantação do *Projeto Incluir*, em 2005. Até então, não havia espaço nas escolas comuns para alunos especiais, essas não vislumbravam uma realidade em que “oposições binárias” (rico/pobre, branco/negro, normal/especial) deixariam de existir, não privilegiando a identidade “normal” em detrimento das diversas identidades e diferenças humanas (MEC, 2010, p.7).

A partir de 2005, o objetivo da SEE/MG foi iniciar o trabalho de transformar as escolas em ambientes inclusivos. Para tanto, nas regionais foi selecionada uma escola por município para que as primeiras ações fossem desenvolvidas. Nos três primeiros anos, na regional de Carangola, vários servidores puderam participar de reuniões e estudos promovidos pela Equipe do SAI. Esta, por sua vez, realizou também, visitas sistemáticas de monitoramento dos primeiros AEEs autorizados. Esse foi um período marcado por um sentimento de que o movimento para a inclusão foi uma imposição vinda de cima para baixo, e o medo da escola agregar diferenças provocou muita resistência por parte dos profissionais.

Somado ao sentimento de imposição, descrevem os diretores, que havia o medo e a insegurança diante da necessidade da reestruturação de um projeto pedagógico escolar até então padronizado para atender às identidades *normais*. Verificou-se, ainda, a alegação de que o trabalho não poderia ser realizado devido à falta de profissionais capacitados em áreas especializadas, o que refletiu negativamente na aceitação dos alunos que saíram das escolas especiais. Tal argumento é considerado por Mantoan (2006) como uma justificativa de escapar dos processos de inclusão que não retrocederão:

O ensino escolar comum e o despreparo dos professores, por sua vez, não podem continuar sendo justificativa dos que querem escapar da inclusão escolar pelos mais diferentes motivos. De fato, esse despreparo dos professores e das escolas tranquiliza e é o argumento favorito de muitos pais de crianças e jovens com deficiências, que acharam uma boa saída para fugir da inclusão. Felizmente, nem todos são tão ingênuos a ponto de “engolir” essa argumentação (MANTOAN, 2006, p. 29).

O argumento referente ao despreparo dos profissionais para atuarem com os alunos incluídos sugere o desejo de permanecerem os encaminhamentos para escolas especiais com currículos adaptados. As afirmações dos diretores escolares a respeito da implantação do projeto indicaram que os docentes não vislumbravam a existência de salas heterogêneas (como se fosse possível igualar os alunos pela sua “normalidade”), não se desprendiam de fundamentos educacionais enrijecidos e não acreditavam na possibilidade desses alunos aprenderem.

Diante dos dados coletados, é possível afirmar que pelo menos três fatores levaram muitos alunos a retornarem ou permanecerem nas escolas especiais, são eles: posturas preconceituosas, a não adaptação à dinâmica das salas de aula e a ideia coletiva dos docentes de que seria necessário o aluno estar “pronto” para ser “incluído” e, portanto, capaz de se adaptar às normas e à organização estabelecida. Quanto aos alunos que, insistentemente, permaneceram nas escolas comuns, pode-se afirmar que a realidade vivenciada nesses primeiros anos de implantação do projeto nos remete às concepções que corroboram com a definição de integração escolar, que de acordo com Pietro (2006), consiste em:

garantir ao aluno com deficiência o direito de estar em espaços sociais (dentre eles a escola) que aumentassem sua proximidade

física com os demais alunos e pessoas (dimensão física), podendo usufruir os mesmos recursos educacionais disponíveis no sistema de ensino, incluindo a classe comum (dimensão funcional), com intenção de potencializar suas possibilidades de interagir socialmente (dimensão social) (PIETRO, 2006, p. 38).

As transferências dos alunos da escola especial para a comum indicaram que a garantia de acesso não resulta automaticamente em inclusão educacional. O processo de integração dos alunos nas escolas comuns esteve condicionado àqueles que possuíam condições de adaptação. Essa realidade vivenciada pela regional se contrapõe a uma perspectiva includente das escolas das diferenças que

reúnem, em seus espaços educacionais, os alunos tais como eles são: únicos, singulares, mutantes, compreendendo-os como pessoas que diferem umas das outras, que não conseguimos conter em conjuntos definidos por um único atributo, o qual elegemos para diferenciá-las (MEC, 2010, p.9).

Inclusão educacional, como afirma Menicucci (2009, p. 5) “pressupõe muito mais do que a garantia de vaga no sistema comum de ensino para os alunos com deficiência”, implica numa reforma que alcance mudanças no currículo, na avaliação, na pedagogia empregada, nas formas de agrupar os alunos. É tornar a escola apta a recebê-los, garantindo uma pedagogia correspondente às suas necessidades e não o contrário.

Tal processo aponta para a necessidade de ressignificar o olhar e a compreensão da escola a respeito das potencialidades humanas para que o “outro” seja reconhecido e valorizado independente da diferença que o constitui. Estes aspectos, fundamentais na implantação do *Projeto Incluir*, não foram consolidados pelos profissionais das escolas conforme pudemos observar através das entrevistas realizadas com os diretores.

Como afirma Placer (2001, p. 89), “talvez, para poder receber o outro, seja necessário querer trabalhar, semear, e cultivar em um lugar comum, uma terra e um mundo de ninguém, sem apropriações e sem limites”. Essa perspectiva, tão importante para a implantação de um projeto de inclusão educacional, que exige das escolas “questionar sua prática, duvidar, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas até então incontestáveis” (MEC, 2010, p.9), não foi suficientemente

trabalhada e sustentada pela Equipe do SAI, nem pelos gestores que assumiram o compromisso de gerenciar as primeiras escolas inclusivas da regional.

Conforme verificado, embora o trabalho tenha iniciado com fôlego nos primeiros anos, algumas discussões tenham sido travadas, algumas palestras realizadas e a organização dos primeiros AEEs gerenciada, **não foram encontrados registros de um planejamento consistente e sequencial que levasse os docentes a uma reflexão profunda sobre as concepções norteadoras de uma escola inclusiva** e de um monitoramento feito pela Equipe do SAI que evidenciasse mudanças na prática docente.

Ao contrário, percebeu-se que houve um distanciamento da Equipe do SAI de suas atribuições, referentes à capacitação e reflexão das escolas quanto aos ideais do *Projeto Incluir*, o que foi atestado, principalmente, por meio da análise do Plano Anual de Ação da DIVEP (2011 e 2012), que privilegiava ações do Programa de Intervenção Pedagógica/PIP, e pelos relatórios de visita dos ANEs às escolas, todos priorizando ações com vistas à necessidade de garantir bons resultados nas avaliações externas. Essa é uma realidade denunciada por Mantoan (2006) ao afirmar que:

(...) o objetivo escolar é que no final do ano letivo, os alunos diferentes se igualem em conhecimentos a um padrão estabelecido para aquela série, caso contrário, serão excluídos por repetência ou passarão a frequentar os grupos de reforço e de aceleração da aprendizagem e outros programas embrutecedores da inteligência (MANTOAN, 2006, p.22).

A Equipe do SAI, ao longo dos anos, passou a contribuir menos para que mudanças paradigmáticas coerentes com os objetivos do *Projeto Incluir* de fato se efetivassem e para que as escolas, ao contrário de apenas integrarem seus alunos, reconstruíssem seu Projeto Político Pedagógico/PPP tendo em vista a promover de fato a sua inclusão. Ou seja, o “outro” (o aluno), integrado na escola, continuou sendo concebido como objeto de “regulação” e “reparação”, objeto de normalização, sujeito definido por meio de um diagnóstico clínico, uma triagem, sendo engessado à medida que os profissionais não se envolveram com as mudanças necessárias à sua inclusão.

Evidenciou-se, através das entrevistas realizadas com os diretores e da análise dos PPPs, reformulados em 2010 e em 2012, que as escolas permaneceram

desacreditando nas contribuições que poderiam oferecer para o desenvolvimento dos alunos “incluídos”, principalmente, no que tange à reformulação do currículo, à sua aprendizagem e à construção de sua cidadania. Esse fato foi deflagrado inclusive, pelas atas de reuniões pedagógicas que não continham registros de momentos de discussões coletivas sobre as implicações dos dispositivos legais e pressupostos das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial ressaltados nos PPPs.

Considerando que na regional de Carangola, as escolas não possuem um PPP que em sua elaboração, discussões a respeito do processo de inclusão educacional tenham sido travadas e que a SRE tenha um Plano de Ação que prioriza o desenvolvimento de ações de um projeto específico (como o PIP) em detrimento do *Projeto Incluir*, pode-se afirmar que **não está consolidada uma consciência coletiva que impulse um movimento rumo aos ideais que norteiam práticas equitativas.**

É sabido, no entanto, que não é imediata a transformação de uma escola integradora para uma escola inclusiva, pois são exigidas mudanças que vão além da escola, da sala de aula e do órgão regional. Portanto, esse processo pode ser comprometido e as ações do projeto enfraquecidas se persistir o distanciamento da Equipe do SAI de suas atribuições em detrimento da nova organização do trabalho advinda do PIP.

É evidente a importância do fortalecimento da Equipe do SAI e da retomada de suas ações, uma vez que, capacitada pela SEE/MG, pode contribuir para que as escolas construam atitudes flexíveis frente às diferenças presentes nas salas de aula, estimular a construção de Projetos Políticos Pedagógicos/PPP que considerem a inclusão educacional como um objetivo coletivo a ser alcançado e estabelecer um espaço de formação docente contínua. Tais espaços de reflexão e formação podem trazer para o campo da discussão as concepções enrijecidas a respeito das identidades *normais* e especiais, o repensar sobre a ressignificação dos tempos e espaços escolares, a conscientização de que a inclusão educacional dos alunos com deficiências e com TGDs tem sido uma conquista que reflete a luta daqueles que por muitos anos foram negligenciados.

Através da análise do Plano Anual de Ação da DIVEP e, ainda, dos relatórios de visitas dos ANEs às escolas polo (ambos dos anos 2011 e 2012) pôde-se

comprovar que a **Equipe do SAI se distancia das atribuições relativas à promoção de debates, fóruns e capacitações**⁵⁸, o que possibilitaria aos **profissionais das escolas um espaço de aprendizagem cooperativa**, a construção de novos conhecimentos que contribuiriam para a compreensão de que “a educação inclusiva deve ser pensada como um compromisso ético-político, que implica em garantir a educação como direito de todos” (PIETRO, 2006, p. 44).

A partir desses relatórios de visitas averiguou-se que não houve nos últimos anos um planejamento sistemático e periódico dos mecanismos de monitoramento das matrículas, da frequência, do percurso escolar, da aprendizagem dos alunos incluídos e das práticas pedagógicas das escolas comuns. Equipe do SAI e ANEs priorizaram em suas visitas, orientações quanto à solicitação e organização dos AEEs e instruções quanto ao preenchimento do PDI (este último, de forma pouco substancial). A prioridade dada aos dois últimos aspectos não se refere a uma postura displicente dos servidores, pelo contrário, está estritamente vinculada à **reorganização do trabalho de toda DIVEP em decorrência do PIP e ao acúmulo de atribuições**.

Analisando a proposta da SEE/MG referente à implantação do *Projeto Incluir*, vislumbra-se a necessidade e a importância da Equipe do SAI replanejar seu trabalho, assim como, da DIVEP considerar em seu Plano Anual de Ação a redefinição de ações a serem cumpridas, contribuindo assim para transformação do sistema, de integrador para inclusivo.

O replanejamento das ações possibilitará à regional aproximar os ideais presentes nas leis, diretrizes, políticas, dentre outras normas, às práticas reais construídas coletivamente pelos profissionais da escola (MEC, 2010, p.11). Tal aproximação provoca o desenvolvimento de escolas abertas à diferença e que intensifica suas ações para a reconstrução dos espaços e tempos escolares, busca uma melhor utilização dos recursos didáticos, metodológicos e financeiros, e revisa componentes fundamentais da organização curricular, seus conteúdos, objetivos,

⁵⁸ Orientação SD 01/2005, p.8. “A SRE deve acompanhar a Educação Especial na escolas e organizando o Serviço de Apoio à Inclusão da SRE que irá orientar o Serviço de Inspeção e as escolas (...) Organizar reuniões, seminários, ciclos de estudo, palestras e fórum de discussão (...) As SREs devem promover o envolvimento de diversas instituições, em cada município, e no âmbito da regional, numa ação conjunta com as escolas, famílias e serviços especializados para o atendimento desses alunos.”

metodologias, atividades e avaliação, até então padronizados (González, 2007, p.32).

Como explicitado no capítulo anterior, a SEE/MG investiu nas adaptações dos prédios escolares garantindo a acessibilidade física, promoveu algumas capacitações especializadas e impulsionou a saída dos alunos da escola especial para a escola comum por meio de dispositivos legais e orientações transmitidas às escolas através da Equipe do SAI, ANEs e Inspectores Escolares. No entanto, após sete anos de *Projeto Incluir* muitos alunos da regional estão alijados do processo educacional, “habitando” nas escolas comuns em detrimento de escolarizar-se (Peregrino, 2010) ou permanecendo nas escolas especiais. Muitos docentes ainda veem o projeto de educação inclusiva como uma visão ingênua e utópica, e a Equipe do SAI apresenta-se enfraquecida diante da demanda de trabalho que fragiliza o Plano Anual de Ação da DIVEP.

Outra evidência do processo de integração na regional foi constatada por meio da leitura das atas de reuniões pedagógicas realizadas nos últimos dois anos nas escolas polo do *Projeto Incluir*. Verificou-se que a inclusão educacional não esteve em pauta e os espaços de formação continuada, tão fundamentais para a preparação dos docentes, não foram palcos dessa discussão. Não foram encontrados registros que indicassem interesse por parte dos profissionais em realizar adaptações na pedagogia adotada, em interagir e se comunicar com os alunos incluídos, em utilizar diversos instrumentos avaliativos (PDI, por exemplo, comumente preenchido pelo profissional do AEE), dentre outras ações fundamentais para a efetivação da inclusão dos alunos.

As reuniões pedagógicas dessas escolas aconteceram em média sete vezes ao ano e, tiveram como foco discussões sobre questões administrativas, avaliações externas, projetos transversais, questões disciplinares e por fim, PIP. Quanto ao *Projeto Incluir*, somente foi abordado no que tange a solicitação e organização dos AEEs.

Diante do exposto, pode-se afirmar que, embora muitos alunos estando matriculados e presentes na escola, não interagiram, não aprenderam a comunicar seus anseios, não foram ouvidos, não provocaram nos profissionais da escola mais do que um sentimento de impotência.

Não havendo discussão pedagógica e ruptura de paradigmas, **persistiram as resistências** e da mesma forma, a falta de capacitação e de recursos pedagógicos adequados, a falta do desejo coletivo pelo processo de inclusão educacional e de vozes que denunciem a inércia diante das muitas demandas provenientes do processo de integração que vem ocorrendo nos últimos sete anos na regional.

Na atualidade, o desafio da Equipe do SAI está vinculado à reorganização do Plano Anual de Ação da DIVEP com vistas a contribuir para que as escolas assumam o compromisso com a reestruturação das suas ações, na dimensão cultural, política e das práticas pedagógicas, para que os avanços aconteçam no sentido de transformar o seu cotidiano pretendendo uma verdadeira inclusão educacional (CARVALHO, 2008, p.49).

Ainda, segundo Carvalho (2008, p. 49-50), na dimensão cultural, cabe à escola um repensar sobre sua história, seus valores, rompendo com “ranços elitistas e homogeneizadores”. Quanto à dimensão política, refere-se ao “desenvolvimento de uma escola para todos e para a organização do apoio para atender à diversidade”. E por fim, no que se refere à dimensão das práticas pedagógicas, propõe-se a necessidade de uma pedagogia “centrada na aprendizagem e na participação” que favoreçam “os movimentos de integração entre os alunos e destes com os objetos de ensino”.

Nesse sentido, considerando a perspectiva apontada por Carvalho (2008) é possível compreender **a importância da atuação da Equipe do SAI junto às escolas contribuindo ou provocando um repensar a respeito das dimensões que norteiam as práticas escolares e como podem coadunar com os ideais de uma escola inclusiva.**

Mas é preciso estar atento, pois combinar igualdades e diferenças no processo escolar é andar no fio da navalha. O certo, porém, é que os alunos jamais deverão ser desvalorizados e inferiorizados pelas suas diferenças (MANTOAN, 2006, p. 23).

A presente pesquisa aponta para uma regional que a cada ano avança contra os processos de exclusão escolar, conforme indicaram os dados do SIMADE, mas que persiste em práticas integradoras. **Tal realidade se apresenta como reflexo do aumento da demanda de trabalho proveniente da implantação do PIP, que**

somado a um Plano de Ação fragilizado, contribui para que haja uma negligência do que se entende por inclusão educacional.

2.2 A avaliação e suas implicações na promoção da qualidade do ensino e inclusão educacional: Noções e Distorções

No Capítulo 1 foi apresentado um quadrante em que, a partir de 2007, o trabalho da regional de Carangola foi reorganizado em função da implantação do Programa de Intervenção Pedagógica/PIP. Até a referida data, os ANEs trabalhavam exclusivamente na coordenação e monitoramento dos projetos da SEE/MG implantados nas escolas, orientando e capacitando os profissionais diretamente envolvidos.

Com o advento do PIP, além do trabalho supracitado, aos ANEs foi delegada a monitoria do programa por meio da visitação semanal e sistemática de um referido número de escolas. **O aumento da demanda resultou no enfraquecimento das ações de coordenação dos demais projetos devido à reorganização do tempo e à necessidade da regional atingir as metas pactuadas com o governo mineiro.**

Consta no Guia de Orientação para a Reorganização e Implementação do PIP 2010/2011, que o foco do programa está estritamente vinculado aos resultados de desempenho dos alunos das escolas públicas mineiras que são, anualmente, aferidos por meio do SIMAVE:

Em 2006, iniciamos nossa trajetória rumo à implementação do Programa de Intervenção Pedagógica quando, a partir dos resultados das avaliações externas, num esforço conjunto de todos os profissionais, planejamos e desenvolvemos ações pedagógicas nas escolas, com o objetivo de atingir a meta “Toda criança lendo e escrevendo até os 8 anos de idade.

A proposta de elaborar um plano de intervenção a ser monitorado semanalmente pela regional impôs à escola uma preocupação com os processos de avaliação interna e externa, haja vista, a SEE/MG ter encaminhado um termo de pactuação de metas que implicaria em mecanismos de responsabilização frente aos resultados obtidos e recebimento de bônus salarial.

Desde então, a cada ano, reunimo-nos para avaliar o caminho percorrido, refletir e analisar nossas ações e reelaborar o Plano de Intervenção Pedagógica. Novas perspectivas de trabalho foram sendo implantadas para alcançarmos as metas pactuadas. Mais do que nunca, estamos juntos nesta caminhada, buscando sempre a melhor forma de garantir o sucesso dos alunos. O conhecimento e uma melhor compreensão dos resultados das avaliações externas permitem uma intervenção eficaz e no tempo certo, contribuindo para a melhoria do desempenho da escola como um todo.

Por meio da análise das atas de reuniões pedagógicas das escolas, dos relatórios de monitoria dos ANEs e do Plano de Ação da DIVEP verificou-se que os assuntos mais abordados e as ações mais realizadas estiveram estritamente relacionadas ao PIP, dentre elas, a avaliação sistemática dos alunos por meio de provas de múltipla escolha, elaboradas a partir da matriz de referência das avaliações externas, mapeamento dos resultados e posterior intervenção pedagógica considerando as capacidades não consolidadas pelos alunos.

Não obstante a necessidade de atender ao que foi preconizado na Lei Maior, no artigo 206, inciso VII, ou seja, a garantia de um padrão de qualidade educacional e a necessidade de garantir que todos os alunos mineiros fossem alfabetizados até os oito anos de idade, a regional preocupou-se demasiadamente com o desempenho dos alunos nas avaliações externas, culminando em práticas periódicas de avaliação com a utilização de provas e formulários que passaram a controlar o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dessa prática, os alunos passaram a ser classificados, conforme o nível de proficiência apresentado: baixo, intermediário e recomendável.

A proposta de garantir um padrão de qualidade e estipular níveis de proficiência adequados a cada ano de escolaridade provocou ações que propiciaram um descompasso com a política de inclusão educacional por não se vislumbrar o momento em que os alunos incluídos seriam contemplados num contexto de padronização, meritocrático, no qual se privilegia a Língua Portuguesa e a Matemática em detrimento aos demais conteúdos e aprendizagem escolares.

À Equipe do SAI foi informada pela Equipe de Coordenação do SIMAVE na regional que os resultados dos alunos incluídos e com laudo comprobatório de deficiência não seriam computados a título de responsabilização de resultados,

consequentemente, as avaliações aplicadas pelos ANEs também passaram a desconsiderar os resultados desses alunos no ato da classificação (baixo, intermediário e recomendável). **No entanto, conforme descrito no capítulo anterior, não foram encontrados registros oficiais a respeito do trato dos resultados de desempenho dos alunos com deficiências e TGDs no SIMAVE.**

Outro aspecto a ser considerado advindo de uma proposta avassaladora, em que é necessário avaliar sistematicamente para avançar, está relacionado à escolha dos instrumentos avaliativos utilizados pelas escolas e pelos ANEs nas avaliações diagnósticas e periódicas. Consta no PPP das escolas polo do *Projeto Incluir*, que a avaliação escolar deve ser processual, descritiva, sistemática e aferida ao longo do processo com vista ao acompanhamento dos avanços obtidos por cada aluno, sendo que o aluno com deficiência e com TGDs deve ser avaliado através do Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno/PDI.

A realidade impressa na regional de Carangola é fruto do paradoxo vivenciado pelo Estado, que tem como sua, a responsabilidade de educar a todos e garantir padrões mínimos de qualidade, na dicotomia entre direito universal e direito individual, o que foi explicitado por BOTO (2005) na proposição abaixo:

Viver na sociedade contemporânea-protegido e/ou punido pela mesma legislação; todos iguais-requererá o firmamento de uma igualdade matricial quanto ao acesso às oportunidades de formação (BOTO, 2005, p.784).

Não se pretende aqui, a cruel presteza de postular o fim dos mecanismos encontrados pelo estado mineiro de aferir e/ou garantir um padrão mínimo de qualidade para todos os que adentram aos portões das escolas públicas. Ao contrário, denuncia-se a necessidade de não negligenciar os avanços e limitações de alguns grupos minoritários, aqui representados pelos alunos com deficiências e com TGDs que também possuem o direito a uma escola de qualidade.

A vinculação do PIP ao SIMAVE e o replanejamento do trabalho dos ANEs na regional focalizando o alcance de metas e resultados, suscita a importância e a necessidade de resgatar os princípios que nortearam o desenho do *Projeto Incluir* assim como, as ações delegadas à Equipe do SAI garantindo que nessa “arena”

sejam debatidas, construídas e desconstruídas propostas de trabalho padronizadas num contexto histórico em que as escolas se tornam cada vez mais universais.

Como Boto (2005) apresenta, deve haver hesitação quando se colocar de forma paralela e dicotômica as questões sobre qualidade e universalidade do ensino. É necessário que os educadores compreendam como “ilegítima” a argumentação de que o “zelo pedagógico por um suposto padrão de qualidade pode se perder” (2005, p.787).

Expandir a escola é imperativo político, sendo, portanto, indeclinável dever do Estado. No que diz respeito à saudosa qualidade do ensino quando a rede de escolas incorpora uma população mais ampla, o erro é óbvio: não se podem aferir padrões de qualidade sem indagar a quem se atribuem os mesmos padrões (BOTO, 2005, p. 787).

Da mesma forma, considera-se aqui ilegítima a ação da regional diante da priorização do trabalho com o PIP em detrimento do trabalho com o *Projeto Incluir*, assim como, a prática sistemática e insistente de “treinar” os alunos para as avaliações externas.

Temos na história da educação um percurso considerável que desmistifica a avaliação como um mero instrumento medidor, classificatório e excludente, que não pode ser negligenciado. Embora, por longas décadas, a escola tenha utilizado a avaliação para promover os “talentosos” e expurgar os que ano a ano insistentemente ficaram retidos, não é concebível que tal prática permaneça vigente.

Verificou-se, no que tange à avaliação e sua relação com a implantação do *Projeto Incluir* na regional, mais três aspectos importantes que merecem destaque nessa pesquisa, ou seja, a questão da avaliação externa do aluno incluído é uma “caixa preta”⁵⁹, não há quem explique com clareza os reais procedimentos adotados pela SEE/MG quanto ao tratamento dos dados; o PDI ainda é uma prática deficitária ficando o seu preenchimento a cargo do profissional responsável pelo AEE e Especialista; o aluno incluído provavelmente, caso não apresente os padrões mínimos de aprendizagem será sistematicamente reprovado⁶⁰, pois não há no

⁵⁹ Quanto ao aluno com baixa visão e cegueira a SEE/MG faz as adequações necessárias no instrumento. Quanto a surdez, aos alunos alfabetizados em LIBRAS e em português a avaliação se aplica, no entanto, esta não é a realidade da regional de Carangola, conforme apresentado no Capítulo 1.

⁶⁰ Fonte: sre.carangola.dire@educacao.mg.gov.br. Email expedido pela DESP no dia 13 de dezembro de 2012.

SIMADE a opção referente ao direito de flexibilização⁶¹ do tempo para a escolarização, em até 50%.

Diante do exposto, **é necessário repensar junto à regional e às escolas o conceito de avaliação que tem sustentado as práticas educacionais**. Não se espera aqui, debater se a política de avaliação externa é coerente ou não, mas ao contrário, elucidar que as práticas avaliativas sustentadas pelas unidades escolares não podem se reduzir a uma proposta de avaliação para um determinado fim, como as avaliações externas.

A prática de avaliar está estritamente relacionada à concepção que educadores e escolas têm sobre a ação educativa. Coll (1988) afirma que:

todos concordamos que a ação educativa tem como meta estimular, facilitar e promover o desenvolvimento. Entretanto, as discordâncias surgem quando tentamos definir e explicar em que consiste o desenvolvimento humano e, principalmente, quando planejamos as atividades mais adequadas para promovê-lo (1988, *apud*, LUDKE e MEDIANO, 1994, p. 110).

Caso o acesso dos alunos incluídos na escola comum seja um fator a ser desmistificado, se “medo”, “resistência”, “negligência” estão em pauta imprimindo a necessidade de primeiramente romper com barreiras atitudinais para posteriormente avançarmos na ruptura de barreiras comunicacionais e curriculares, verifica-se que os dados encontrados sobre a avaliação interna e externa não teriam complexidade menor no ato de análise.

Os aspectos técnicos de como realizar a avaliação são secundários, ainda que não irrelevantes. Na medida em que fazem referência a como realizar uma série de operações, são de importância para os professores, mas é mais transcendental ou prioritário dotá-los de conceitos e instrumentos críticos para analisar o conteúdo da avaliação e a utilização da mesma (GIMENO, 1988, p. 399, *apud*, LUDKE e MEDIANO, 1994, p. 119-120) .

Para finalizar esta seção, destaca-se a importância de suscitar discussões em torno da temática da avaliação e correlacioná-la aos princípios norteadores da inclusão educacional, perscrutando as sutilezas advindas de uma história

⁶¹ Orientação SD 01/2005 da SEE/MG. Publicada no Diário Oficial no dia 09 de abril de 2005.

educacional repleta de mecanismos controladores, classificatórios, meritocráticos como a história da educação brasileira.

2.3 Sobre o atendimento educacional especializado: uma preocupação com a formação docente e com o perigo de transformá-lo em substitutivo

A LDB 9394/96 prevê serviços especializados e a Resolução nº 02/01, do Conselho Nacional de Educação/CNE, assegura “recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns” (art. 3º) propondo a formação de profissionais para atuarem em educação especial, intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, professores e profissionais itinerantes, de apoio à locomoção e à comunicação, além de atuarem nas salas de recursos. Também na LDB 9394/96 e ainda na Carta Magna, o *locus* do atendimento educacional especializado e a educação especial deve ser “preferencialmente na rede regular de ensino” suscitando uma discussão sobre a possibilidade da manutenção da escolarização e do AEE ser ofertado pelas escolas especiais.

Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitam. Ao contrário, implica na reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando as suas diferenças e atendendo às suas necessidades (GLAT E NOGUEIRA, 2002, p. 26).

A iniciativa, no entanto, de trazer os AEEs para as escolas comuns, de acordo com o Ministério da Educação/MEC, é a promoção da inclusão educacional. Tendo caráter complementar à escolarização, acredita-se que sua implantação pode contribuir para a ressignificação da utilização da pedagogia da negação, presente nos espaços escolares, que “privilegia o caminho das aprendizagens mecânicas ao invés de apelar para situações de aprendizagem que tenham raízes nas

experiências vividas pelos alunos, capazes de mobilizar seu raciocínio” (MEC, 2010, p.7).

Neste sentido, ao deliberar sobre a implantação dos AEEs nas escolas comuns, a perspectiva que se tem, é de que a matrícula de alunos com deficiências aumente e os profissionais sejam impulsionados a “reconhecerem as capacidades cognitivas dos alunos, a perceberem a sua capacidade de crescimento e de afirmação” atuando por meio de uma pedagogia que reconheça o potencial de todos os alunos (MEC, 2010, p. 7).

Na regional de Carangola, embora a utilização do termo “preferencialmente” provoque naqueles que resistem à implantação do *Projeto Incluir* a argumentação de que as escolas especiais estão mais preparadas para o atendimento aos alunos com deficiências e com TGDs e ainda, a **denúncia de que a SEE/MG caminha a passos lentos no que tange à capacitação especializada e aquisição de recursos didáticos adaptados**, evidenciou-se que a Equipe do SAI tem estimulado, no âmbito de suas atribuições, a ampliação dos AEEs nas escolas comuns. De 2005 a 2012, ampliou-se sua oferta nas escolas comuns e paralelamente, a sua diminuição nas escolas especiais.

No que tange as capacitações especializadas promovidas pela DESP, os dados da regional ratificaram o exposto pelos diretores escolares: a SEE/MG é bastante lenta em preparar os docentes para um atendimento de qualidade ao aluno. **O baixo número de profissionais capacitados gerou ainda, a falta de AEEs correspondentes a algumas deficiências deixando alunos descobertos dos atendimentos, mesmo estes, autorizados no SIMADE.**

Embora a Equipe do SAI tenha afirmado não ser de sua competência promover as capacitações nas áreas das deficiências e não possuir recursos financeiros⁶², verificou-se que fazem parte de suas atribuições promover uma aprendizagem cooperativa articulada com os profissionais que já foram capacitados e atuam nas unidades escolares, inclusive, com a participação da equipe multidisciplinar que atua na Escola Estadual de Educação Especial.

Através dos relatórios de visitas dos ANEs, do Plano de Ação da DIVEP, e do depoimento dos diretores das unidades escolares, constata-se que além da

⁶² A DESP é responsável pela promoção das capacitações especializadas, não há descentralização de recursos financeiros, a serem utilizados pelas regionais, para este fim.

demanda por capacitação especializada, existe a necessidade da formação continuada no que tange às questões legais, pedagógicas, de vida escolar e de organização dos AEEs. De acordo com a Orientação SD 01/2005, essa formação deve ser organizada pela Equipe do SAI.

Para que isso seja possível, a equipe precisa saber como os atendimentos são realizados, quais os reais avanços obtidos pelos alunos e como os profissionais que atuam nos AEEs interagem com os professores do ensino regular. Estas, dentre outras, são questões que precisam ser monitoradas apontando para um diagnóstico fidedigno da realidade dos AEEs na regional, para que as ações preconizem mudanças conceituais e práticas que interfiram no sucesso do projeto. Constatou-se por meio dos relatórios de visitas dos ANEs que a regional não possui de fato um diagnóstico preciso da qualidade do trabalho realizado por meio dos AEEs autorizados.

Quanto à interação dos profissionais dos atendimentos com os professores do ensino regular, é necessário prepará-los a fim de que atentem para os perigos provenientes da transferência de responsabilidade sobre a educação dos alunos incluídos exclusivamente ao profissional do AEE. Tal preocupação advém quando da análise dos relatórios de visitas dos ANEs percebeu-se que os assuntos relacionados à inclusão dos alunos são tratados apenas com os Supervisores Escolares e com o responsável pelo AEE, não havendo diálogo conjunto destes com os professores do ensino regular.

Outra evidência de que o AEE, na regional, pode se tornar um serviço substitutivo ao ensino regular (embora o aluno esteja frequentando as salas de escolarização), refere-se ao preenchimento do PDI. Como visto no capítulo anterior, o PDI, é um instrumento de acompanhamento, avaliação e planejamento da vida escolar do aluno incluído e, portanto, deve ser construído coletivamente nos conselhos de classe. No entanto, verificou-se que sua construção tem ficado a cargo dos profissionais do AEE os quais também assumem a responsabilidade de fornecer dados sobre o aluno e solicitar os atendimentos no SIMADE.

Ou seja, negligencia-se a responsabilidade de todos os profissionais da escola reconhecerem por meio do PPP que o desenvolvimento dos alunos, o estímulo de suas capacidades cognitivas e as suas interações com o objeto de conhecimento, com o meio em que está inserido e com as pessoas que estão ao

seu entorno é uma responsabilidade a ser assumida coletivamente e principalmente pelo professor da escolarização.

Através da análise das atas de reuniões pedagógicas averiguou-se que a Equipe Gestora não propôs discussões efetivas sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos incluídos, não foram discutidas questões curriculares que evidenciassem a necessidade da escola romper com práticas que refletem na continuidade de um processo que deixam os alunos incluídos “a margem, com resultados substantivamente inferiores dos alcançados por seus pares” (CARVALHO, 2008, p.95).

Tais evidências levam-nos a considerar o quanto pode ser importante a contribuição da Equipe do SAI na dimensão pedagógica das unidades escolares, dos AEEs, auxiliando na gestão dos processos e organização de situações de aprendizagem dos alunos incluídos, estimulando a aproximação entre os docentes responsáveis pelos atendimentos especializados e os docentes das turmas regulares. Tais práticas permitiriam agregar informações sobre a frequência do aluno, sua participação nas atividades escolares, informações familiares e proposição de novas práticas pedagógicas, que somadas dariam à escola e à regional uma visão holística e integral desse aluno.

Focar no monitoramento do trabalho realizado nos AEEs, estimular e proporcionar espaços de formação dos profissionais que neles atuam e a sua interação com os profissionais da escolarização são atribuições delegadas pela SEE/MG à Equipe do SAI. Contudo, não tem sido possível realizar um trabalho nessa perspectiva por razões já apontadas: fragilidade no Plano de Ação Anual da DIVEP e priorização das atribuições advindas do PIP. No entanto, são ações que não deveriam ser negligenciadas, pois a formação docente é fundamental para que o projeto de inclusão educacional avance o que também acredita Xavier (2002) ao afirmar que:

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania (XAVIER, 2002, p. 9).

Assim sendo, o trabalho da Equipe do SAI deve priorizar a formação dos profissionais que atuam nos AEEs e dos docentes do ensino regular visando o estímulo à organização de uma parceria e não a perpetuação de práticas em que os AEEs substituam a escolarização dos alunos. Através dessa formação a equipe pode contribuir para que professores e profissionais dos AEEs construam uma avaliação sólida a respeito das potencialidades dos alunos incluídos, elaborem planos de intervenções coerentes com as suas necessidades e garantam o acompanhamento sistemático do seu desenvolvimento rompendo com posturas integracionistas e até mesmo excludentes, ainda presentes na regional (MEC, 2010).

Configura-se também como perigo para a manutenção de práticas substitutivas, a falta de clareza por parte das escolas sobre a população caracterizada para esse serviço de atendimento educacional especializado e o *locus* desse atendimento (PIETRO, 2006).

Pietro (2006), busca na Constituição Federal de 1988 o termo “portadores de deficiência” para designar aqueles que terão acesso aos AEEs, explicita que essa definição se expandiu por meio de outros documentos que ampliam o texto constitucional para a expressão “necessidades educacionais especiais”. Como visto no capítulo anterior, em Minas Gerais, por meio da Orientação SD 01/2005, não se confunde a população a ser atendida, seja através do apoio, ou dos atendimentos complementares, apresentando inclusive, o *locus* de atendimento para cada caso específico.

Pode-se considerar, ainda, que a **Orientação SD 01/2005** ao caracterizar a população dos AEEs e o *locus* do atendimento, prima pela escolarização dos alunos com deficiências e com TGDs nas salas de aula comuns indicando que os atendimentos de forma alguma podem ser substitutivos.

No entanto, ocorre na regional que muitas escolas não atentaram para o disposto nessa orientação, matriculando nos AEEs todos os alunos que de alguma forma não acompanharam o previsto para o ano de escolaridade em que estavam matriculados, ou apresentaram laudo de TDA (Transtorno do Déficit de Atenção) ou TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade), e ainda, alunos com distúrbios de conduta e problemas disciplinares.

Verificou-se, através do SIMADE, que, em 2012, as solicitações de AEE não foram precedidas na integralidade pela apresentação de laudos médicos. Os dados

indicaram que 24% das autorizações de AEE não estiveram precedidas de laudo médico. Quanto às autorizações, a partir de um diagnóstico clínico aferiu-se que: 10% dos alunos apresentaram laudo de psicopedagogo, 20% laudos de psicólogos, 12% de outros profissionais da saúde e apenas 33% apresentaram laudo de especialista que comprovasse a existência de deficiência ou TGDs.

Entretanto, as aprovações de AEE foram realizadas pela Equipe do SAI e autorizadas pela DESP/MG. Fato este, verificado também nos anos anteriores desconsiderando a instrução da própria DESP/MG (que tem acesso ao SIMADE para o acompanhamento de todas as solicitações de AEE de todas as regionais do estado) no que tange à obrigatoriedade da apresentação do laudo médico para a autorização de AEE.

Há uma dificuldade em mobilizar as famílias para que todos os alunos recebam um diagnóstico clínico, e a escola fica à mercê da fragilidade do sistema de saúde em atender a toda população escolar expedindo diagnósticos precisos. Diante do exposto, a escola realiza a solicitação do AEE no SIMADE, independentemente do laudo clínico comprobatório de deficiência ou TGD.

Tal situação precisa ser repensada, tanto pelo fato de infringir uma regra fundamental, pautada na caracterização da população a ser atendida pelo AEE⁶³, como pelo perigo de classificar o aluno como tendo deficiência sem que realmente a tenha. Essa prática, aceita nos últimos anos pela regional, precisa ser problematizada pelo fato de que autorizando o AEE sem laudo clínico o aluno passa a ter em seus registros de vida escolar indicações legais de que possui deficiência, o que poderá repercutir negativamente em todo o seu percurso escolar.

As autorizações de AEE sem a observância da **Orientação SD 01/2005** podem ainda **contribuir para que os AEEs sejam transformados em atendimentos substitutivos em função dos fatores já abordados além de permitir o acesso de alunos que não fazem parte do público alvo no atendimento**. Assim sendo, o desenvolvimento de uma política que tem um objetivo específico que é complementar a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais e garantir que tenham o apoio necessário para que sejam

⁶³Orientação SD 01/2005 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

rompidas as barreiras curriculares que impedem o seu desenvolvimento escolar, fica comprometido.

2.4 Sobre a articulação entre escola comum, regional e setores sociais: ações e responsabilidades compartilhadas

Como preconizado no desenho do *Projeto Incluir*, é fundamental a articulação entre diversos setores para a promoção da inclusão educacional. Essa articulação acontece por meio da organização de uma Rede de Apoio, visando contemplar ações preventivas, compensatórias, de intervenção precoce e de formação dos profissionais da escola, dos pais e alunos.

De acordo com Martinho (2009), a seguinte definição de rede mostra a compreensão do que consiste a formação de uma Rede de Apoio para a promoção da inclusão educacional:

Trata-se de uma articulação entre diversas unidades que, através de certas ligações, trocam elementos entre si, fortalecendo-se reciprocamente, e que podem multiplicar em novas unidades, as quais, por sua vez, fortalecem todo o conjunto na medida em que são fortalecidas por ele, permitindo-lhes expandir-se em novas unidades ou manter-se em equilíbrio sustentável. Cada nódulo da rede representa uma unidade e cada fio um canal por onde essas unidades se articulam através de diversos fluxos (EUCLIDES, 2004, p. 24, *apud* MARTINHO, 2009, p. 1).

Nesse sentido, o referido autor, considera que rede é uma forma de articulação e de organização que tem por objetivo o estabelecimento de um trabalho conjunto e coordenado entre unidades distintas com vistas ao alcance de algumas metas comuns. A rede não fere os princípios de autonomia das unidades, não estabelece hierarquias entre elas, mas fundamenta-se em princípios de cooperação devido à conectividade nelas presente “exercida por meio da realização contínua das conexões”.

Ainda considerando a teoria da formação de redes apresentada por Martinho (2009), constatou-se que a proposição da SEE/MG por meio da DESP, ao estabelecer que a Equipe do SAI tenha como objetivo estimular as escolas a

organizarem uma Rede de Apoio, com a participação de outros setores sociais, está baseada na premissa de que uma única conexão (Equipe do SAI por meio da SRE) pode acionar a organização de toda uma rede. A unidade de conexão dessa forma, pode se tornar a “responsável pela reprodução de toda a dinâmica do sistema, pelo simples fato de ligar a um ponto “isolado” dela, (isto é, completamente desconectado dos demais participantes do sistema)” e “pelo fato de ligar pontos proximamente situados, mobilizando igualmente toda a rede, pois realiza o trabalho de reconfiguração do sistema” (MARTINHO, 2009, p.9).

Assim sendo, analisando o proposto pela SEE/MG a respeito da organização da Rede de Apoio, é possível verificar que suas proposições corroboram com a teoria apresentada por Martinho (2009), quando afirma que a rede aparece quando é acionada e quando as unidades são estimuladas a colocarem em operações os processos de conexão necessários ao alcance dos objetivos da conectividade. Não se institui por “um conjunto de atribuições, papéis, regulamentos, cargos e departamentos”, pelo contrário, “são mais parecidas com dinâmicas espontâneas de organização e colaboração” (MARTINHO, 2009, p. 14).

Nesse sentido, passamos a compreender a deliberação da SEE/MG ao delegar à Equipe do SAI um papel preponderante nesse processo na regional. Como explicitado no capítulo anterior, de acordo com a SEE/MG, a equipe deve “estimular as escolas a articularem com outros setores sociais, visando ao apoio para alunos incluídos, investindo no entrosamento, realizando reuniões para a proposição de estratégias de colaboração entre a escola, instituições e profissionais”.

Verificou-se ainda, que **o estímulo à formação da Rede de Apoio para a promoção da inclusão educacional, não é uma proposição gestada pela SEE/MG**. Através do Documento Subsidiário à Política de Inclusão, elaborado pelo Ministério da Educação/MEC, em 2005, observa-se que, embora exista a compreensão de que a constituição da Rede de Apoio seja uma ação complexa, é necessário que se torne “uma meta e uma obrigação ética do Estado com os seus cidadãos”.

No documento são explicitados alguns princípios norteadores para a organização da Rede de Apoio, citados abaixo:

- a. Ampliar a meta constitucional de municipalização das políticas públicas;

- b. A sustentação da política de inclusão que inclua a dimensão da interdisciplinaridade em seus fundamentos metodológicos. O aprofundamento do processo de inclusão social, neste momento, implica retirar a discussão da tradicional polarização entre “estratégias clínicas”, ao encargo da saúde versus “estratégias pedagógicas” ao encargo da educação;
- c. Repensar a função da escola e da saúde no processo de aprendizagem e socialização para além dos limites instituídos, em que à primeira cabe a informação e a segunda o tratamento de doenças.
- d. O enfrentamento da exclusão social de pessoas com deficiência implica saberes, formações e estruturas das instâncias administrativas para uma gestão colaborativa que exige uma resignificação do papel do Estado na implementação das políticas (MEC, 2005, p. 45).

O documento ainda ressalta a importância da parceria entre o Sistema Único de Saúde/SUS e a Educação, bem como, a importância da atuação da Equipe Interdisciplinar (já organizada nas escolas de educação especial) em parceria com as escolas comuns. A SEE/MG afirma que, além dos setores apontados pelo MEC, é de fundamental importância a atuação do Conselho Tutelar, do Ministério Público, dentre outros setores no projeto de educação inclusiva.

O Plano de Ação da DIVEP 2011 e 2012, os relatórios de visitas dos ANEs às escolas e os arquivos da regional de Carangola, não continham ações ou informações que evidenciassem o cumprimento da atribuição de estimular a organização da Rede de Apoio. A única ação acordada e realizada parcialmente, foi a elaboração de um cronograma de atendimento da Equipe Multidisciplinar da Escola Estadual de Educação Especial “A” às escolas estaduais da sede da regional, em 2010 e em 2012. Conforme posto no capítulo anterior, no ano de 2010, foram visitadas apenas uma vez, seis escolas e no ano de 2012, também uma vez, o quantitativo de oito escolas.

Embora a iniciativa faça parte do rol de atribuições da Equipe do SAI em parceria com a Escola Estadual de Educação Especial, averiguou-se não haver registros de uma reunião entre as equipes para organização do cronograma de atendimento, planejamento das ações a serem executadas, monitoramento das atividades realizadas nas escolas e incentivo à ampliação do número de visitas, inclusive com repasse da regional de recurso de alimentação e transporte. Todas essas ações seriam necessárias para a continuidade, sustentação e fortalecimento da parceria inicialmente estabelecida.

No Plano de Ação da DIVEP/2011, não constam ações referentes ao trabalho de parceria entre a Equipe do SAI e Equipe Multidisciplinar da Escola Estadual de Educação Especial, ações referentes ao monitoramento e avaliação do *Projeto Incluir*, nem tampouco, a formação da Rede de Apoio. A prioridade estabelecida pela regional para o trabalho dos ANEs, foi a implementação e monitoramento do PIP nas escolas estaduais, com vistas ao alcance das metas acordadas com a SEE/MG, que estão estritamente vinculadas ao desempenho dos alunos, aferido por meio das avaliações externas:

- .Participar de reuniões com a gerência da Equipe Central do PIP, para formação continuada e acompanhamento dos trabalhos, com foco na aprendizagem dos alunos dos 3º, 5º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental;
- .Realizar visitas às escolas, priorizando as escolas estratégicas, para orientação e acompanhamento dos trabalhos com foco na aprendizagem dos alunos dos 3º, 5º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental;
- .Orientar e apresentar sugestões a escola para as ações de intervenção pedagógica, a partir da análise dos resultados dos alunos nas avaliações diagnósticas internas e externas;
- .Analisar o PIP nas escolas estratégicas em curto prazo e das demais escolas a medida que as visitas vão sendo realizadas, propondo sugestões de melhorias;
- . Acompanhar a implementação do PIP em todas as escolas (...) (Plano Anual de Ações, 2011, SRE de Carangola).

A mesma realidade pôde ser constatada no ano de 2012:

- .Visitar semanalmente as escolas estratégicas e escolas da sede da SRE;
- .Realizar um planejamento específico para as atuações pedagógicas nas escolas estratégicas;
- .Sistematizar a metodologia do PIP nas escolas que possuem anos finais do Ensino Fundamental;
- .Orientar as ações pedagógicas, bem como as intervenções a serem desenvolvidas pelas escolas por meio do PIP, acompanhando continuamente sua efetividade; (...) (Plano Anual de Ações, 2011, SRE de Carangola).

Percebe-se, através do documento, que **a prioridade da regional é a implementação de ações que garantam a melhoria da qualidade do ensino das escolas estaduais, que para a SEE/MG e SRE/Carangola, é evidenciada através do aumento da proficiência dos alunos verificado por meio das avaliações externas.**

Essa realidade, verificada no Plano de Ação da regional (2011 e 2012), é reflexo da valorização do PIP pela SEE/MG, uma vez que, este programa, a partir de 2007, tonou-se o seu foco principal, devido à necessidade de apresentar bons resultados referentes ao desempenho dos alunos.

Quanto aos relatórios de visitas dos ANEs, já foi mencionado que o trabalho realizado nas escolas, considerando as ações do *Projeto Incluir*, esteve estritamente voltado para as instruções referentes à solicitação e organização dos AEEs e preenchimento do PDI. Portanto, não há registros, de que as escolas tenham sido estimuladas a formarem parcerias com outros setores sociais.

Tal constatação aponta para a necessidade de repensar os papéis dos ANEs, o planejamento de trabalho na DIVEP, e ainda as prioridades elencadas pela SEE/MG, que estão estritamente vinculadas ao PIP e às avaliações externas, as quais sobrecarregam o trabalho desenvolvido pelas regionais no que tange aos demais projetos. É preciso considerar, portanto, que a organização do trabalho na DIVEP é uma tarefa árdua, haja vista, a Diretoria contar com apenas oito ANEs, responsáveis por muitas atribuições, descritas no capítulo anterior.

Constitui um desafio para a Equipe do SAI e, conseqüentemente, para a Equipe Gestora da DIVEP, trabalhar de forma a atender todas as demandas provenientes da implementação de uma política de inclusão educacional que vislumbra a proposição de muitas ações, como, por exemplo, o estímulo a organização de uma Rede de Apoio. Isto, somado as demais atribuições do cargo do Analista Educacional, conforme supracitado.

Portanto, diante do exposto, faz-se necessário que a equipe gestora da DIVEP, em parceria com a Equipe do SAI, avalie suas prioridades e o Plano Anual de Ação, que nos últimos anos tem focado a implementação do PIP em detrimento das ações do *Projeto Incluir* e conseqüentemente negligenciado ações para a formação das Redes de Apoio.

2.5 Sobre possíveis encaminhamentos: a importância da reorganização do trabalho a partir de um modelo de gestão

O *Projeto Incluir*, conforme apresentado no capítulo um, possui um sistema de gerenciamento que alcança profissionais que atuam na Direção da DESP (âmbito central), outros que atuam como Coordenadores do projeto nas SREs (âmbito regional) e ainda, Diretores das Unidades Escolares (âmbito local). E para cada âmbito de atuação são propostas ações vinculadas à filosofia do projeto que são estabelecidas em seu desenho.

No campo da gestão educacional e aqui mais especificamente, na gestão de projetos educacionais, compreende-se a necessidade de uma gestão estratégica capaz de determinar seus objetivos e suas diretrizes com vistas ao alcance de resultados de curto, médio e longo prazo. Por gestão estratégica, define Machado (2012)⁶⁴:

A Gestão Estratégica pode ser compreendida como o processo de adaptação contínua que as organizações têm que enfrentar, mudando visão, hábitos, cultura, postura e estratégias, a fim de se adequarem às mudanças do ambiente em que atuam e às tendências futuras para, com isso, criarem valor para os *stakeholders*⁶⁵.

Segundo Machado (2009), para que a gestão estratégica seja bem sucedida é indispensável a construção de uma “visão sistêmica”, definida pela capacidade do gestor compreender as diversas relações de interdependência presentes dentro e fora da organização que condicionam o desempenho da mesma; o desenvolvimento do “pensamento estratégico”, que é a capacidade do gestor pensar na realidade, nas necessidades e nas ações de forma estratégica, ou seja, de forma articulada com os condicionantes internos e externos da organização e com objetivos a curto, médio e longo prazo; e, por fim, a definição de um “planejamento” que é a ferramenta metodológica que oferece o apoio para a definição de objetivos e estratégias e o seu desdobramento em metas e planos de ação.

Para a autora, os gestores são os responsáveis pela condução da gestão estratégica e ainda, pela administração de processos operacionais e problemas cotidianos. Não sendo diferente na gestão do *Projeto Incluir*, que possui três dimensões de gerenciamento (central-regional-local).

⁶⁴ Fonte: Disponível em: □ <http://www.ppgp.caedufj.net> □. Acesso: 25 de abril de 2013.

⁶⁵ Termo usado nas áreas da gestão e administração referindo-se a indivíduos e grupos interessados num determinado processo a ser gerenciado. Fonte: FREEMAN. R. Edward. *Estrategic management: a stakeholder approach*. Boston: Pitman, 1984.

Consonante a tal perspectiva, é essencial que os gestores, aqui mais especificamente, a Equipe do SAI, consigam desenvolver a capacidade de pensar de forma sistêmica e estratégica, haja vista, possuir papel preponderante na articulação entre as gestões central e local, à medida que, está localizada no órgão de dimensão regional responsável por estabelecer o elo entre a SEE/DESP/MG e as unidades escolares. Considera-se então que a partir do desenvolvimento dessas duas habilidades a equipe será capaz de elaborar e executar o planejamento com vistas a alcançar os objetivos de implantação do projeto.

É necessário, para tanto, que a equipe regional tenha “consciência a respeito do papel a ser desempenhado, das responsabilidades e das competências necessárias ao exercício de sua função e da necessidade da preparação via aprendizagem teórica e prática para tal”⁶⁶.

Através desta pesquisa, em que foi possível avaliar a implantação do *Projeto Incluir* na regional, buscou-se encontrar no modelo genérico de gestão, elaborado por Henry Mintzberg (2010)⁶⁷, algumas contribuições para a análise do que de fato a Equipe do SAI tem priorizado e ainda, o que precisa ser considerado para que, num universo de trabalho onde várias funções são delegadas a um pequeno grupo de pessoas, os objetivos do projeto sejam alcançados.

Buscando contribuições em Mintzberg (2010), verificou-se que nenhum gestor gerencia um trabalho ou uma instituição de forma neutra, pelo contrário, leva consigo seus valores, seu conhecimento, suas experiências e seu estilo. Não é diferente com os integrantes da Equipe do SAI, ou seja, primeiramente é preciso que essa equipe depreenda os objetivos do projeto, as legislações que o norteiam, suas competências quanto ao processo de implantação, tenha clareza sobre seus pressupostos quanto às políticas inclusivas, suas vivências, seus olhares sobre as questões ligadas à diversidade e aos princípios de equidade que são fundamentais para a compreensão dos processos de inclusão educacional na atualidade.

⁶⁶ Fragmento retirado do texto introdutório da disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar, 7^o quinzena, do Curso de Mestrado Educacional em Avaliação e Gestão da Educação Pública – UFJF. Disponível em: <http://www.ppgp.caeduff.net>. Acesso: 22 de abril de 2013.

⁶⁷ Henry Mintzberg elaborou um modelo de genérico de gestão capaz de explicar os papéis desempenhados por todo gestor, em qualquer nível hierárquico, e em qualquer tipo de organização. Realizou para tanto uma pesquisa através da qual entrevistou e monitorou o trabalho de 29 gestores de diferentes organizações confirmando assim, suas hipóteses. (MACHADO, Márcia. 2013). Disponível em: <http://www.ppgp.caeduff.net>. Acesso: 22 de abril de 2013.

Para tanto, é necessário, segundo o autor supracitado, o desenvolvimento de competências pessoais internas e externas, compreendidas como a capacidade de refletir, criticar, desenvolver um pensamento estratégico, gerindo a própria carreira, o tempo, as informações, até mesmo o estresse que permeia pessoas que trabalham com gestão.

Além da gestão de si mesmo, afirma Mintzberg (2010), que cabe à equipe desenvolver competências relacionadas à gestão de pessoas (liderando indivíduos, grupos, os procedimentos administrativos que envolvem o projeto), **competências informacionais**, por meio da comunicação verbal e da não verbal, capacidade de análise e ainda, desenvolver **competências voltadas para a ação**, ou seja, ter visão sistêmica, ter capacidade de planejamento, criação e de mobilização que influencia diretamente na capacidade de resolução de problemas, na gestão de projetos, na negociação e estabelecimento de acordos e, por fim, na gestão de mudanças.

Todas essas competências são necessárias a uma equipe gestora de projetos educacionais para que consiga lidar com as dimensões em que o contexto de implementação permeará, ou seja, no plano das informações (em que o gestor comunica e controla); no plano das pessoas (liderando as pessoas de sua unidade e fazendo conexões entre o contexto externo e sua unidade); e no plano das ações (em que o gestor age e estabelece negociações).

O modelo genérico de gestão elaborado por Mintzberg (2010) considera ainda, que a atuação dos gestores alcançam três direções: da unidade (no que tange a esta pesquisa pode ser compreendida como a SRE representada pela Equipe do SAI); do resto da organização (SEE/DESP e unidades escolares); e de fora da organização (Instituições que podem compor a Rede de Apoio), conforme pode ser observado na figura 4 abaixo:

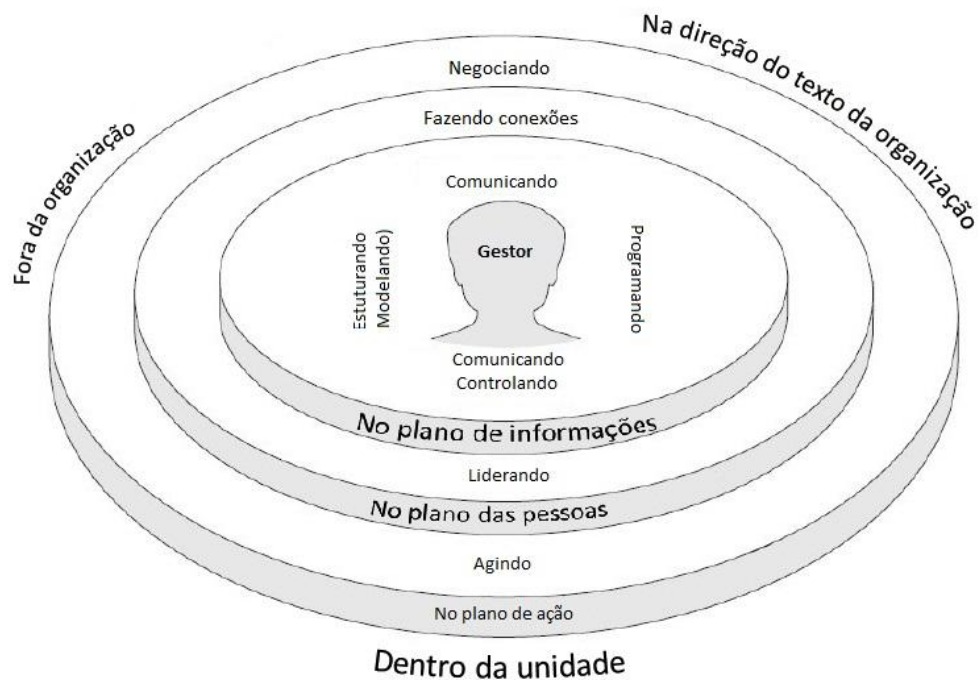


Figura 4: Modelo de Gestão. Mintzberg (2010, p. 60)
 Fonte: MINTZBERG, Henry. *Managing: Desvendando o dia a dia da gestão*. Porto Alegre: Bookman, 2010, p.60.

A Equipe do SAI, na regional, constitui o elo entre a política desenhada no órgão central e a sua implantação nas escolas. Sendo disseminadora e tendo como responsabilidade auxiliá-las na interpretação de seus objetivos e a mobilizar atores para executar suas ações, aproxima do que Mintzberg (2010) propõe no seu modelo genérico de gestão, que é sua atuação nos planos das informações, das pessoas e das ações.

Uma das ideias básicas sobre o trabalho de uma equipe na gerência de um projeto é garantir o alcance de seus objetivos. Sendo assim, é importante que a Equipe do SAI realize uma avaliação sobre sua atuação, resgate os fundamentos do *Projeto Incluir*, faça questionamentos a respeito do que deve fazer, como fazer, quando fazer e como envolver pessoas para a composição de uma equipe.

Com base em tais princípios, buscou-se nessa pesquisa encontrar elementos que evidenciasse a atuação da Equipe do SAI nos três planos considerados por Mintzberg (2010) como fundamentais para que uma gestão tenha sucesso na implantação de suas propostas.

Portanto, foram analisados três instrumentos, quais sejam: Plano de Ação da DIVEP referentes aos anos de 2011 e 2012, registros das atividades executadas em

anos anteriores e relatórios de monitoramento dos ANEs, estes últimos também referentes aos anos de 2011 e 2012.

Averiguou-se, então, conforme apresentado no capítulo um, que **não houve uma preocupação substancial em definir um planejamento em que as três dimensões supracitadas fossem consideradas, quais sejam, das informações, das pessoas e das ações**. A equipe se ateuve em apenas dois aspectos da implementação do projeto: a aprovação dos atendimentos educacionais especializados/AEEs e instruções quanto ao preenchimento do Plano Individual do Aluno/PDI, esta última, aferida por meio da análise dos relatórios de monitoria dos ANEs.

Segundo Lück (2000, p.2) quando o gestor não procura se planejar para a ação é comum ter em decorrência desse fato, “ações limitadas e, contraditoriamente, até mesmo reforçadoras dos problemas que precisa resolver”. Afirma ainda, que o resultado dessa prática consiste num “desgaste inútil e frustrante de energia” sugerindo como alternativa o disposto a seguir:

Pelo emprego da metodologia de planejamento, que nos orienta na análise da realidade e levantamento de dados que sustentem a tomada de decisões objetivas sobre as ações a serem exercidas e os recursos a serem utilizados, podemos agir de maneira mais competente, para criar as situações desejadas (LÜCK, 2000, p. 2 - 3).

No entanto, ao tratar da necessidade do planejamento, a autora nos adverte quanto à prática burocratizada de se planejar, que embora possa ser apresentada de forma organizada e com ideias concatenadas, ao desconsiderar holisticamente a realidade e ter claramente o que se pretende alcançar, pode legitimar ou justificar posições, “orientar um movimento, mas não a transformação da realidade” ao contrário de permitir o que de fato se espera: “a realização dos objetivos que propõe” (LÜCK, 2000, p. 3 - 4).

Assim sendo, a referida autora apresenta o conceito de planejamento estratégico, que pode ser considerado como um desdobramento do que Machado (2009) denominou por gestão estratégica, conceito abordado anteriormente:

o esforço disciplinado e consistente, destinado a produzir decisões fundamentais e ações que guiem a organização escolar, em seu

modo de ser e de fazer, orientado para resultados , com forte e abrangente visão de futuro (LÜCK, 2000, p. 5).

Diante do exposto, constata-se o quanto a Equipe do SAI pode contribuir, ao reorganizar o seu trabalho, para que os alunos com deficiências sejam de fato incluídos nas escolas da regional e não apenas integrados, para que de fato esse “outro” outrora relegado à marginalização seja encontrado, visto que, sem que seja “devorado, reconstruído e petrificado” pelos critérios que insistem em permanecer nos espaços escolares, ainda que estes, afirmem ser baseados em critérios humanitários e estabelecidos por princípios libertadores (FERRE, 2001).

Dessa forma questionou-se, ao longo dessa pesquisa, a superação da marginalidade presenciada, exemplificada, no fato dos alunos com deficiências permanecerem “estagnados” nas escolas especiais, ou no fato de que nas escolas “inclusivas” se tornam “artefatos” dos professores dos atendimentos de apoio e complementar. E, inclusive, se a exclusão escolar vem sendo dirimida por meio da implantação do *Projeto Incluir*, já que a Equipe do SAI e a DIVEP distanciam-se cada vez mais das competências que lhes foram delegadas pela SEE/DESP/MG.

Ao contrário do que se almejava encontrar por meio dessa pesquisa, averiguou-se que, **a muitos alunos é imputada a integração e a retenção sistemática, fruto do enrijecimento de paradigmas de muitos profissionais que insistem em acreditar na existência de uma escola ideal repleta de alunos ideais, e a negligência quanto ao direito do percurso escolar, da convivência com os pares etários, que estiveram “segregados das crianças normais, vivendo sozinhos à margem dos modelos culturais e das normas sociais dominantes em nossa sociedade”** (GONZÁLEZ, 2007, p.45). Estes são dentre tantos outros, indicadores que comprometem a implantação do projeto na regional.

Por isso, é relevante olhar para essa “minoridade” que insiste em permanecer em nossas escolas, mesmo diante de tanta precariedade. Talvez, seja possível pensar em novos caminhos, vislumbrar possibilidades e como afirma Placer (2001, p. 88):

Talvez, para encontrar o Outro, se tenha de descarrilhar desses tempos dominados pelos projetos e pelos cálculos, para deixar-se compassar e embalar em um tempo de ida e volta, um tempo elástico que recusa ser medido e contabilizado.

Para tanto, há de se considerar a importância do papel do gerenciamento regional do *Projeto Incluir* na luta em favor dos alunos incluídos e como afirma Mintzberg (2010), na abolição de alguns “mitos” e “folclores” gerenciais que tendem a burocratizar a prática da gestão imprimindo nos gestores um sentimento de frustração e impotência diante das complexidades e desafios que se apresentam. O objetivo da gestão é contribuir para que cada projeto alcance os seus propósitos. O objetivo do *Projeto Incluir* é garantir a inclusão dos alunos com deficiências e com TGDs de fato aconteça no ambiente escolar e a Equipe do SAI, enquanto a gestão regional pode e deve trabalhar em prol desse objetivo.

Na gestão do *Projeto Incluir*, cabe para sua eficácia “a mistura de arte, habilidade prática e ciência”, que será aprendida no contexto da prática, do trabalho e se aperfeiçoará devido à ampla variedade de experiências e desafios que naturalmente se apresentarão (MINTZBERG, 2010, p. 133 e 234). Pode-se concluir que a gerência realizada pela Equipe do SAI da regional de Carangola poderá ser considerada eficaz quando melhor organizar seu plano de ação e conseqüentemente estiver auxiliando as unidades escolares a se transformarem em ambientes eficazes e inclusivos.

No capítulo seguinte serão propostas algumas ações que, após análise e aprovação da DIRE da SRE de Carangola, se constituirão num Plano de Ação a ser gerenciado pela Equipe do SAI com vistas a contribuir na implantação do *Projeto Incluir* nessa regional.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: A Formação em Educação Inclusiva dos Profissionais da Rede de Escolas da SRE de Carangola.

A proposta apresentada a seguir se constitui de uma série de ações, organizadas em quatro eixos que visam auxiliar a implantação do *Projeto Incluir* na regional de Carangola. As ações elencadas partem de uma reflexão sobre os dados coletados e descritos no Capítulo 1 deste trabalho e de sua análise à luz de um referencial teórico utilizado no Capítulo 2.

O plano partiu do pressuposto de que a inclusão educacional de alunos deficientes e com TGDs, embora seja fruto de uma “discussão mundial de cunho político, cultural, social e pedagógico, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (CARVALHO, 2008, p. 269), deve ser trazida para as discussões regionais e principalmente locais (nas unidades escolares) onde de fato se concretiza as ações inclusivas ou não.

Considerou-se nas proposições os pontos de entraves que a regional de Carangola vivenciou desde o ano de sua implantação até 2012. Tais pontos foram explicitados no capítulo anterior dentre eles, destaca-se a falta de um planejamento consistente e sequencial que levasse os docentes a uma reflexão profunda sobre as concepções norteadoras de uma escola inclusiva, posturas resistentes que refletem a não consolidação de uma consciência coletiva norteada por práticas equitativas, o distanciamento da Equipe do SAI de suas atribuições relativas à promoção de debates, fóruns, capacitações possibilitando aos profissionais das escolas um espaço de aprendizagem cooperativa.

Além disso, a existência de um paradoxo entre as políticas que visam a padrões de qualidade aferidos por meio de avaliações cujos objetivos são “medir” níveis de proficiência, o aumento de matrícula paralelo a uma baixa oferta de capacitação para os docentes do ensino regular e para os profissionais do AEE, a evidencia de práticas integradoras e não inclusivas que causam fragilidades no percurso escolar dos alunos, e por fim, a formação da Rede de Apoio.

Ficou-nos claro que a Educação se constitui um direito social garantido pela Constituição Federal/88, mas que, de acordo com Boto (2005) se desenvolve em três gerações quais sejam:

1. O ensino torna-se paulatinamente direito público quando todos adquirem a possibilidade de acesso à escola pública; 2. A educação como direito dá um salto quando historicamente passa a contemplar, pouco a pouco, o atendimento a padrões de exigência voltados para a busca de qualidade no ensino oferecido e para o reconhecimento de ideais democráticos internos à vida escolar; 3. O direito da educação será consagrado quando a escola adquirir padrões curriculares e orientações políticas que assegurem inversão de prioridades, mediante atendimento que contemple – à guisa de justiça distributiva – grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade para participar desse direito subjetivo universal – que é a escola pública, gratuita, obrigatória e laica (BOTO, Carlota. 2005, p.778).

Assim sendo, as proposições também visam a desmistificação de que a qualidade de ensino não é uma ideia antagônica à extensão da oportunidade da educação dada aos grupos minoritários e que não comporta na atualidade uma escola restrita aos “talentosos” que podem “naturalmente expressar os seus méritos” (BOTO, 2005, p. 785). Consideram que, a discussão sobre a inclusão escolar é, antes de ser uma discussão técnico-pedagógica, expressa na oportunidade da revisão curricular, das metodologias de ensino, dos instrumentos avaliativos, dos procedimentos classificatórios e meritórios comumente utilizados, é uma discussão política e social, sendo necessário “perscrutar, com perspicácia, possíveis efeitos do currículo oculto que transpõe para vivência escolar a mesma clivagem de classe que organiza a vida societária em seu conjunto” (BOTO, 2005, p.789).

Seguem, portanto, as propostas de intervenção que contribuirão na ressignificação do gerenciamento do *Projeto Incluir* pela Equipe do SAI, na reorganização do trabalho de toda DIVEP considerando para tanto, o acúmulo de atribuições da divisão principalmente em decorrência do PIP, e na valorização da atuação dessa equipe na implantação da política de inclusão educacional junto às escolas contribuindo ou provocando um repensar a respeito das dimensões que norteiam as práticas escolares e como podem coadunar com os ideais de uma escola inclusiva. Dessa forma, “Os gerentes evitam armadilhas suficientes no caminho da grande falácia” (MINTZBERG, 2010, p. 209).

A primeira ação apresentada volta-se para o aprimoramento do trabalho realizado pela regional, considerando que a SEE/MG propõe o envolvimento de todos os ANEs e Inspectores Escolares no processo de monitoramento dos Projetos Educacionais implantados nas escolas estaduais e que são gerenciados no âmbito regional por Equipes Coordenadoras de Projeto, ou seja, na pesquisa apresentada, a Equipe do SAI.

Como nos últimos anos toda DIVEP esteve prioritariamente envolvida com o PIP é importante que se resgate a implantação do *Projeto Incluir* e ainda que a equipe se atualize legalmente, tenha arcabouço teórico que sustente a defesa da inclusão educacional além de conhecer casos de sucesso envolvendo escolas e alunos com deficiências e TGDs.

3.1 Planejar e executar em regime de colaboração capacitações para os Analistas Educacionais e Inspectores Escolares

Para o cumprimento desta proposta, faz-se necessário: selecionar temáticas e legislações a serem estudadas e discutidas nas reuniões internas; organizar os materiais a serem utilizados, assim como, a pauta e o cronograma das atividades.

O gerente precisa ajudar a realizar o potencial de outras pessoas para que elas possam ter conhecimento melhor, tomar decisões melhores e agir melhor (MINTZBERG, 2010, p. 26).

Também é mandatório reunir-se com ANEs e IEs a fim de:

- I. Apresentar o desenho do *Projeto Incluir* fazendo uma contextualização histórica.
- II. Apresentar e analisar dados sobre a inclusão educacional nos âmbitos nacionais, estaduais e locais.
- III. Apresentar a pesquisa realizada neste documento apontando os aspectos da implantação do *Projeto Incluir* na Regional nos últimos anos.
- IV. Estudar e discutir as legislações (federais e estaduais) que tratam da Educação Especial e da Educação Inclusiva.

Outra ação para a concretização deste eixo é a elaboração de um instrumento de monitoramento do *Projeto Incluir* nas escolas da regional. O mesmo será preenchido pelos ANEs nas visitas às escolas e repassado à Equipe do SAI para análise e feed back. A análise dos dados deste instrumento retroalimentará as capacitações futuras indicando os temas mais relevantes de serem estudados conforme as demandas apresentadas.

Tal ação possui custo zero, dado que para a execução das estratégias referentes às reuniões internas de capacitação não será necessária a previsão de recursos excedentes ao que já é descentralizado anualmente pela SEE/MG para execução de ações na sede da regional referentes aos projetos gerenciados na DIVEP.

O quadro, a seguir, ilustra as ações, seu prazo para cumprimento e indica quem devem ser os responsáveis pela mesma:

**Quadro 2: Superintendência Regional de Ensino de Carangola
Projeto Incluir
Plano de Ação Educacional – PAE**

PLANEJAR, EM REGIME DE COLABORAÇÃO CAPACITAÇÕES PARA OS ANES E IES.		
ESTRATÉGIAS	PRAZOS	RESPONSÁVEIS
. Selecionar temáticas e legislações a serem estudadas e discutidas nas reuniões internas.	Novembro 2013	Equipe do SAI Coordenador IEs
. Organizar os materiais a serem utilizados nas reuniões internas	Dezembro 2013	Equipe do SAI
. Inserir as temáticas e legislações selecionadas na Pauta de Reuniões da DIVEP	Fevereiro 2014	Diretor da DIRE Supervisor da DIVEP
. Estabelecer cronograma para o estudo de cada temática e legislação selecionada	Fevereiro 2014	Supervisor da DIVEP Equipe do SAI
. Reunir com ANEs e Inspectores escolares para o estudo das temáticas e legislações	Março à Novembro Quinzenalmente Segunda- Feira	Equipe do SAI
. Analisar relatórios de visitas, questionários estruturados após o serviço de monitoria dos ANEs e IEs	Março à Novembro Quinzenalmente Sexta-Feira	Supervisor da DIVEP Equipe do SAI
. Dar feedback aos ANEs e IEs referente às demandas apresentadas nos relatórios de visitas e questionários estruturados	Março à Novembro Quinzenalmente Sexta-Feira	Supervisor da DIVEP Equipe do SAI
. Avaliar sistematicamente as reuniões internas e o trabalho de monitoramento da implantação do projeto visando o aprimoramento e reestruturação do trabalho da Equipe do SAI	Maio à Dezembro 2014 – 2015	Diretor da DIRE Supervisor Pedagógico Representante dos ANEs Coordenador IEs Equipe do SAI

Elaborar instrumento a ser utilizado no monitoramento do <i>Projeto Incluir</i> nas escolas da Regional.	Dezembro 2013	Equipe do SAI Supervisor Pedagógico/DIVEP
CUSTO TOTAL	R\$ 0,00	

Fonte: Elaboração própria a partir da análise das atribuições dos ANEs e IEs na implantação do *Projeto Incluir*.

3.2 Elaborar Material Didático

A proposta é necessária para que as ações de formação de gestores, docentes e profissionais do AEE ocorram de forma satisfatória. Ou seja, a Equipe do SAI, diante da pesquisa realizada pode certificar-se do quanto é necessário que os envolvidos diretamente com o processo de inclusão escolar compreendam a política da SEE/MG, sua contextualização, seus pressupostos legais e teóricos e tenham condições de atuar de forma consciente e intencional para que os alunos de fato se tornem partícipes dos processos educacionais.

Sendo assim, é da responsabilidade da Equipe do SAI, estudar, selecionar, avaliar e organizar os materiais para as capacitações, considerando o fato de que, como afirma Mintezberg (2010), atuará no âmbito das informações, das ações e das pessoas. Destaca-se ainda, a importância da observância do que foi explicitado pelo mesmo autor: Reflita demais e nada acontece, aja demais e tudo acontece de modo imposto (MINTZBERG, 2010, p.218).

As ações propostas são:

- I. Organizar apostila de Legislações Federais e Estaduais sobre a Educação Especial.
- II. Selecionar acervo de Publicações Nacionais e Estaduais (SEE/MG e SECADI) para utilização nos módulos das capacitações
- III. Preparar textos em multimídia para períodos de discussão presenciais.
- IV. Elaborar estudos de caso para análise e proposição de atividades individuais e coletivas.
- V. Selecionar vídeos contendo entrevistas, documentários, palestras, filmes pertinentes às temáticas a serem desenvolvidas.
- VI. Selecionar dinâmicas de grupo referentes às temáticas a serem desenvolvidas.

VII. Elaborar atividades avaliativas a serem realizadas pelos cursistas participantes da formação continuada.

Os valores apresentados como custos tiveram por base a quantidade de material a ser adquirido e o preço do mercado, no exercício de 2013, podendo sofrer alterações conforme sejam atualizados.

Reprodução de Material Fotocopiado: R\$ 3.000,00

Compra de CDs regraváveis: R\$ 500,00

Compra de toner para impressora: R\$ 500,00

Compra de Pasta - Elástico: R\$ 300,00

Complementando a questão dos gastos, é importante ressaltar que na elaboração de material didático, além dos recursos acima, serão utilizados materiais da própria regional que são descentralizados anualmente para o setor pedagógico.

Na sequência está incluso um quadro com o cronograma e responsáveis pelas ações:

**Quadro 3: Superintendência Regional de Ensino de Carangola
Projeto Incluir
Plano de Ação Educacional – PAE**

ELABORAR MATERIAL DIDÁTICO		
ESTRATÉGIAS	PRAZOS	RESPONSÁVEIS
. Organizar apostila de Legislações Federais e Estaduais sobre a Educação Especial.	Outubro 2013	Equipe do SAI
. Selecionar acervo de Publicações Nacionais e Estaduais (SEE/MG e SECADI) para utilização nos módulos das capacitações.	Novembro 2014	Equipe do SAI
. Preparar textos em multimídia para períodos de discussão presenciais.	Novembro à Fevereiro 2014 - 2015	Equipe do SAI
. Elaborar estudos de caso para análise e proposição de atividades individuais e coletivas.	Fevereiro - Março 2014	Equipe do SAI
. Selecionar vídeos contendo entrevistas, documentários, palestras, filmes pertinentes às temáticas a serem desenvolvidas.	Novembro à Fevereiro 2014 - 2015	Equipe do SAI
. Selecionar dinâmicas de grupo referentes às temáticas a serem desenvolvidas.	Abril 2014	Equipe do SAI
. Elaborar atividades avaliativas a serem realizadas pelos cursistas participantes da formação continuada.	Abril 2014	Equipe do SAI
CUSTO TOTAL	R\$ 4.100,00	

Fonte: Elaboração própria.

3.3 Promover a formação continuada que será dividida em três módulos: gestores, professores e profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado

Essa proposição considera como fio condutor a perspectiva da SEE/MG em promover a educação escolar de todos os alunos no ensino regular e, para tanto, a formação dos profissionais da escola (gestores, docentes e profissionais do AEE) é de fundamental importância, pois além da atuação no ensino regular, precisam capacitar-se para o trabalho na educação especial enquanto modalidade de ensino.

Com o aumento da matrícula de alunos com deficiências e com TGDs na regional de Carangola, constatada por meio do SIMADE, conclui-se que existe paralelo a esse avanço, a necessidade de investimento na formação dos profissionais da escola, o qual deve ser um compromisso do Sistema Estadual Mineiro de Educação e, conseqüentemente, das regionais de ensino, naquilo que lhes compete⁶⁸.

Segundo Mantoan (2006, p.57) é preciso assegurar que os profissionais da escola “sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais”. No que tange a formação docente, afirma ainda que:

Os professores devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como, com base nessas duas referências, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos (MANTOAN, 2006, p.58).

Corroborando com as ideias de Mantoan (2006), quanto a “garantia de educação para todos, independente de suas especificidades”, Glat e Nogueira (2002, p. 25 apud. Mantoan, 2006, p. 60) apontam para a necessidade de se

⁶⁸ A Orientação SD 01/2005 da SEE/MG trata, dentre outros assuntos, das competências da Equipe do SAI quanto a formação dos profissionais da escola voltada à Inclusão Educacional.

intensificar as propostas de formação para os profissionais da escola e em especial para os docentes, asseverando:

a oferta de uma formação que possibilite ao professor analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos (GLAT e NOGUEIRA, 2002, p. 25, *apud* MANTOAN, 2006, p. 60).

Partindo desses pressupostos, e já tendo propostas ações para a formação dos servidores da DIVEP (Plano de Ação - item 3.1) e a elaboração de materiais adequados ao que se propõe para formação continuada dos profissionais das escolas estaduais da regional (Plano de Ação - item 3.2), o próximo item preocupa-se em possibilitar avanços que de fato implicarão no cotidiano dos alunos incluídos na regional.

As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que visa a beneficiar não apenas os alunos com necessidades especiais, mas de uma forma geral, a educação escolar como um todo (GLAT e NOGUEIRA, 2002, p.27, *apud* MANTOAN, 2006, p. 63).

3.3.1 Módulo de Formação de Gestores

A proposição tem o objetivo de:

I. Reunir bimestralmente com a Equipe Gestora das unidades escolares (Diretor, Vice-Diretor e Especialista) para formação continuada. Tema: Educação, Cidadania e Inclusão: Construindo Sentidos e Significados.

II. Apresentar o desenho do *Projeto Incluir* fazendo uma contextualização histórica.

III. Estudar e discutir as legislações (federais e estaduais) que tratam da Educação Especial e da Educação Inclusiva

I.V. Revisão de Projeto Político Pedagógico/PPP e Regimento Escolar com foco na perspectiva de Educação Inclusiva.

V. Promover fórum de discussão com as seguintes temáticas:

2.4.A.1 Escola e Diversidade

2.4.A.2 As relações do ensinar e o aprender na escola

2.4.A.3 Garantindo o direito a educação: reflexões sobre a Educação Especial e o paradigma da inclusão

VI. Promover palestras:

A) *Projeto Incluir*: Portas abertas para todos os alunos.

Palestrante: Valéria Amormino – Gerente do *Projeto Incluir*/SEE/MG

B) Atendimento Educacional Especializado: Do modelo clínico ao pedagógico

Palestrante: Maria Emília Baroni – Coordenadora Pedagógica da APAE de Carangola

C) Educação de pessoas com deficiências e com Transtornos Globais do Desenvolvimento

Palestrante: Cléver Ignácio Braga de Sá – Neurologista

O custo efetivo total para essa proposição é de R\$ 4.815,00 sendo: R\$ 3.115,00 referentes a diárias; R\$ 700,00 para passagem rodoviária e R\$ 1.000,00 para Reprodução de Material. É de destaque que o valor das diárias e passagens foi calculado por encontro, para suprir despesas de servidores que residem em localidade distinta da sede da regional, conforme estabelece legislação própria⁶⁹.

As ações previstas podem ser resumidas com o quadro que se segue:

Quadro 4: Módulo de Formação de Gestores

MÓDULO DE FORMAÇÃO DE GESTORES		
ESTRATÉGIAS	PRAZOS	RESPONSÁVEIS
. Reunir com a Equipe Gestora das unidades escolares (Diretor, Vice-Diretor e Especialista) para formação continuada. Tema: Educação, Cidadania e Inclusão: Construindo Sentidos e Significados.	Bimestralmente Meses Impares 2014	Equipe do SAI Supervisor da DIVEP
.Apresentar o desenho do <i>Projeto Incluir</i> fazendo uma contextualização histórica.	Março 2ª quinzena 2014	Equipe do SAI
.Estudar e discutir as legislações (federais e estaduais) que tratam da Educação Especial e da Educação Inclusiva.	Maio 1ª quinzena 2014	Diretor da DIRE

⁶⁹ Fonte: DECRETO Nº 45.618, de 9 de junho de 2011. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/servidores/capacitacao/legislacao/dec45618.pdf>. Acesso: 05 de maio de 2013.

.Revisão de Projeto Político Pedagógico/PPP e Regimento Escolar com foco na perspectiva de Educação Inclusiva.	Julho 1ª quinzena 2014	Equipe do SAI Coordenador IEs
.Promover fórum de discussão. Temas: 1. Escola e Diversidade 2. As relações do ensinar e o aprender na escola 3. Garantindo o direito a educação: reflexões sobre a Educação Especial e o paradigma da inclusão	Fórum 1. Março 1ª quinzena Fórum 2. Maio 1ª quinzena Fórum 3. Julho 1ª quinzena 2014	Equipe do SAI Coordenador IEs
CUSTO TOTAL	R\$26.000,00	

Fonte: Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Formação de Gestores e Educadores. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

3.3.2 Módulo de Formação de Professores

Destacam-se as seguintes propostas para atingir a formação:

I. Promover, no prazo de dois anos, a capacitação continuada semipresencial de 30% dos professores das unidades escolares estaduais da regional de Carangola que atuam na escolarização regular.

II. Realizar o planejamento estratégico para a seleção de candidatos interessados a participação da capacitação continuada.

III. Organizar cronograma e pauta para a realização da capacitação continuada considerando a divisão da regional em polos de capacitação.

IV. Integrar à Equipe do SAI, ANEs e IEs para participarem como parceiros nos processos de capacitação continuada, considerando o apoio na logística, organização dos eventos e atuando como capacitadores.

V. Formar parceria com a Equipe Multidisciplinar da Escola Estadual Walton Batalha Lima-Carangola e com a Equipe de ANES da DESP para a realização dos módulos da capacitação continuada referentes ao estudo das necessidades educacionais especiais (Transtornos Globais do Desenvolvimento, Deficiência Auditiva, Física, Intelectual, Visual e Múltipla).

VI. Considerar, para organização da proposta de Capacitação Continuada, as temáticas previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Especial quais sejam:

A) “Educação para Todos”: Das políticas de educação especial às políticas de orientação inclusiva

- . Educação Especial
- . Necessidades Educacionais Especiais
 - a) Transtornos Globais do Desenvolvimento
 - b) Deficiência Auditiva
 - c) Deficiência Intelectual
 - d) Deficiência Visual
 - e) Deficiência Física
 - f) Deficiência Múltipla
- . Currículo Escolar e Adaptações Curriculares
 - a) Adaptações no nível do projeto pedagógico
 - b) Adaptações relativas ao currículo da classe
 - c) Adaptações individualizadas do currículo
 - d) Adaptações de acesso ao currículo
 - e) Adaptações nos elementos curriculares
- . Diversificação curricular
 - a) Sistema de Apoio
 - b) Avaliação, promoção e percurso escolar
 - c) Inclusão Escolar: parceria entre escola especial e escolas comuns

VII. Fomentar, nas unidades escolares, o repasse em reuniões pedagógicas, dos materiais de estudo, assim como, das discussões sobre as temáticas abordadas na Capacitação Continuada promovida pela regional, sob a Coordenação dos Especialistas da Educação.

O custo foi calculado para suprir despesas dos ANEs, IEs e Equipe do SAI no trabalho em três polos da regional. A Equipe de cada polo contará com um ANE, um IE e um integrante da Equipe do SAI. O recurso referente a Diárias já está contido no orçamento da DIVEP para ser utilizado em ações pedagógicas, portanto, não gerará novas despesas. Assim tem-se como custo efetivo total: R\$: 16.800,00 referentes a diárias; R\$: 3.000,00 para alimentação durante o curso; R\$: 1.000,00 a serem gastos com gasolina; e R\$: 3.000,00 para reprodução de material.

O cronograma e responsáveis pelas ações podem ser resumidos pelo quadro exposto a seguir:

Quadro 5: Módulo de Formação de Professores

MÓDULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES		
ESTRATÉGIAS	PRAZOS	RESPONSÁVEIS
.Promover a capacitação continuada semipresencial de 30% dos professores das unidades escolares estaduais da regional de Carangola que atuam na escolarização regular.	2014 – 2016	Equipe do SAI Diretor da DIRE
.Realizar o planejamento estratégico para a seleção de candidatos interessados a participação da capacitação continuada.	Maio 2ª quinzena 2014	Equipe do SAI Diretor da DIRE
.Inscrever os servidores considerando os critérios estabelecidos pela Equipe do SAI	Junho 2014	Diretor Escolar
. Organizar cronograma e pauta para a realização da capacitação continuada considerando a divisão da regional em polos de capacitação.	Março 1ª quinzena 2014	Diretor da DIRE Supervisor DIVEP
.Integrar à Equipe do SAI, ANEs e IEs para participarem como parceiros nos processos de capacitação continuada, considerando o apoio na logística, organização dos eventos e atuando como capacitadores.	Março 2ª quinzena 2014	Equipe do SAI
.Estabelecer parceria com a Equipe Multidisciplinar da E.E. Walton Batalha Lima/Carangola e com a DESP para a realização dos módulos da capacitação continuada referentes ao estudo das necessidades educacionais especiais.(TGD, Def. Auditiva, Física, Intelectual, Visual e Múltipla).	Abril 1ª quinzena 2014	Equipe do SAI Coordenador IEs
.Considerar, para organização da proposta de Capacitação Continuada, as temáticas previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Especial: I. Educação para Todos: Das políticas de educação especial às políticas de orientação inclusiva . Educação Especial . Necessidades Educacionais Especiais . Currículo Escolar e Adaptações Curriculares . Diversificação curricular	Maio 2013	Equipe do SAI ANE/ Núcleo Tecnológico da SRE
.Fomentar, nas unidades escolares, o repasse em reuniões de módulo II, dos materiais de estudo, assim como, as discussões sobre as temáticas abordadas na Capacitação Continuada promovida pela regional, sob a Coordenação dos Especialistas da Educação.	Maio à Dezembro 2014 - 2015	Equipe do SAI Supervisor DIVEP
CUSTO TOTAL	R\$23.800,00	

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais: Estratégias para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

3.3.3 Módulo de Formação de Profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado

Esse módulo possui como objetivos:

I. Promover a capacitação continuada semipresencial, por um período de um ano, de 100% dos profissionais que atuam nos Atendimentos Educacionais

Especiais das unidades escolares estaduais da Regional de Carangola e com representatividade dos profissionais que atuam nos Atendimentos Educacionais Especializados da Rede Municipal de Ensino.

II. Eleger uma comissão responsável pela organização e realização da Capacitação Continuada que será composta por profissionais que atuam nos Atendimentos Educacionais Especializados nas unidades escolares estaduais da Regional de Carangola sob a Coordenação da Equipe do SAI.

III. Reunir trimestralmente a comissão eleita para a organização do cronograma, pauta da Capacitação Continuada e distribuição de tarefas que ocorrerão mensalmente por um período de um ano, com carga horária semipresencial.

IV. Repassar para a comissão as temáticas a serem abordadas na Capacitação Continuada considerando a atuação dos profissionais nos atendimentos de apoio e complementar e conseqüentemente, na demanda real referente a matrícula de alunos com deficiências e com TGDs na regional de Carangola, para sua avaliação e possíveis apresentações de novas temáticas.

A) Para além da Diversidade, a Diferença

B) O modelo médico e o modelo social: implicações na formação do imaginário sobre as incapacidades

C) Atendimento Educacional Especializado

.Educação de pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento

.Educação de pessoas com Deficiência Intelectual

.Educação de pessoas com Deficiência Visual

.Educação de pessoas com Deficiência Auditiva

.Educação de pessoas com Deficiência Física

.Educação de pessoas com deficiência Múltipla

.Avaliação Escolar

No que concerne ao custo, o valor foi calculado por encontro para suprir despesas de servidores que residem em localidade distinta da sede da regional, conforme estabelece legislação própria. Sendo R\$ 1.050,00 para as diárias e R\$ 200,00, referentes às passagens.

As proposições podem ser resumidas conforme o proposto no quadro abaixo:

Quadro 6: Módulo de Formação de Profissionais/AEE

MÓDULO DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO		
ESTRATÉGIAS	PRAZOS	RESPONSÁVEIS
.Eleger uma comissão responsável pela organização e realização da Capacitação Continuada que será composta por profissionais que atuam nos Atendimentos Educacionais Especializados nas unidades escolares estadual da Regional de Carangola sob a Coordenação da Equipe do SAI.	Dezembro 2013 1ª semana	Equipe do SAI IEs
.Repassar para a comissão as temáticas a serem abordadas na Capacitação Continuada considerando a atuação dos profissionais nos atendimentos de apoio e complementar e conseqüentemente, na demanda real referente a matrícula de alunos deficientes e com TGDs na regional de Carangola, para sua avaliação e possíveis apresentações de novas temáticas.	Dezembro 2ª semana	Diretor da DIRE Equipe do SAI
.Organizar cronograma, pauta da Capacitação Continuada e distribuição de tarefas que ocorrerá mensalmente por um período de um ano, com carga horária semipresencial.	Dezembro 2ª semana	Equipe do SAI Comissão da Capacitação
.Reunir trimestralmente a comissão eleita para a avaliação da capacitação e repasse de orientações e materiais.	Fevereiro Maio Agosto Novembro 2014	Equipe do SAI
.Promover a capacitação continuada semipresencial, por um período de um ano, de 100% dos profissionais que atuam nos Atendimentos Educacionais Especiais das unidades escolares estaduais da Regional de Carangola e com representatividade dos profissionais que atuam nos Atendimentos Educacionais Especializados da Rede Municipal de Ensino.	Março à Dezembro 2014	Equipe do SAI Comissão da Capacitação
CUSTO TOTAL	R\$23.800,00	

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais: Estratégias para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

3.3.4 Módulo de Formação de Profissionais que atuam com Alunos com Surdez ⁷⁰

O objetivo da formação desses profissionais é:

- I. Promover a formação de 25 servidores da regional no Curso Básico de Libras: Minas Interagindo em Libras.

⁷⁰ Intérpretes de Libras, Professores das Salas de Recursos, Professores Regentes de Turma e de Aulas - Língua Portuguesa.

- II. Contatar a DESP e CAS/BH para articulação do cronograma da capacitação.
- III. Contatar as escolas informando os pré-requisitos para a inscrição de servidores interessados em participar do Curso: Minas Interagindo em Libras.
- IV. Organizar e encaminhar à DESP e ao CAS/BH planilha contendo dados dos servidores inscritos para o curso.
- V. Agendar encontro na regional com os responsáveis pela ministração do curso (Instrutores de Libras do CAS/BH: surdo e ouvinte) para realizar o seu planejamento.
- VI. Repassar as escolas cronograma e planejamento do curso. Encaminhar ofício de convocação dos cursistas.
- VII. Realizar a capacitação de 25 servidores.

A previsão é que se gaste R\$15.750,00 com diárias e R\$ 3.600,00 para passagens rodoviárias. Esse valor refere-se ao custo que a SRE de Carangola terá para a realização da formação dos servidores no Curso Minas Interagindo em Libras. As despesas com os Instrutores de Libras e com os materiais pedagógicos não serão da competência da regional por estarem previstos no orçamento da DESP e do CAS/BH (Convênio).

A seguir encontra-se o quadro resumo com os cronogramas e responsáveis pelas formações propostas:

Quadro 7: Módulo de Formação de Profissionais/Surdez

MÓDULO DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM ALUNOS COM SURDEZ		
ESTRATÉGIAS	PRAZOS	RESPONSÁVEIS
.Promover a formação de 25 servidores da regional no Curso Básico de Libras: Minas Interagindo em Libras.	Agosto à Outubro 2013 1ª semana	Equipe do CAS Equipe do SAI
.Contatar a DESP e o CAS para articulação do cronograma da capacitação.	Maio 1ª quinzena 2013	Equipe do SAI
.Contatar as escolas informando os pré-requisitos para a inscrição de servidores interessados em participar do Curso: Minas Interagindo em Libras.	Maio 2ª semana 2013	Equipe do SAI
.Organizar e encaminhar à DESP e ao CAS planilha contendo dados dos servidores inscritos para o curso.	Junho	Equipe do SAI

	1ª semana 2013	
.Agendar reunião para o planejamento do curso (Instrutores de Libras do CAS: surdo e ouvinte; Equipe do SAI).	Junho 2013	Equipe do SAI
.Repassar as escolas cronograma e planejamento do curso; .Encaminhar ofício de convocação dos inscritos no curso.	Julho 4ª semana	Equipe do SAI
.Realizar a capacitação de 25 servidores.	Agosto à Novembro 2013	Equipe do CAS Apoio da Equipe do SAI
CUSTO TOTAL	R\$ 19.350,00	

Fonte: Orientações da DESP e do CAS/BH.

3.4 Rede e estabelecimento de convênios

Aqui são propostas ações que visam a estimulação da Rede de Apoio para a promoção da inclusão educacional. Dentre todas, esta é considerada a mais ambiciosa, principalmente pelo fato da regional de Carangola ao longo dos anos, não ter previsto em seu Plano Anual de Ação nenhuma estratégia para esse fim.

Como já citado, o estímulo à formação da Rede de Apoio não é uma proposição gestada pela SEE/MG, é antes, uma proposição do Documento Subsidiário à Política de Inclusão, elaborado pelo Ministério da Educação/MEC, em 2005. Não obstante ser de fundamental importância há de se considerar que a sua constituição é bastante complexa, mas que precisa se tornar uma meta e uma obrigação ética da regional com as escolas, famílias e alunos incluídos.

Desta forma, propõem-se os seguintes objetivos:

I. Organizar e fomentar a articulação de uma Rede de Apoio composta por Instituições Educacionais, da Saúde, da Assistência Social e Ministério Público na sede da Regional de Carangola.

A) Solicitar auxílio técnico na SEE/DESP/MG para a elaboração de uma proposta de trabalho para a organização de uma Rede de Apoio na sede da SRE de Carangola.

B) Convidar e reunir na sede da SRE de Carangola representantes das Instituições Educacionais, da Saúde, da Assistência Social e Ministério Público

para apresentação da proposta de trabalho elaborada pela Equipe do SAI sob a Coordenação da SEE/DESP/MG para a organização de uma Rede de Apoio.

C) Propor uma comissão responsável pela articulação da Rede de Apoio para garantir a execução da proposta de trabalho apresentada pela Equipe do SAI sob a Coordenação da Direção da DIRE e Direção da SRE de Carangola.

D) Propor à comissão de articulação da Rede de Apoio a avaliação da proposta de trabalho a ser executada por um período de dois anos.

E) Garantir que a comissão articuladora da Rede de Apoio reúna trimestralmente para avaliação da execução da proposta elaborada.

Para a execução das estratégias referentes ao eixo Rede e Estabelecimento de Convênios serão utilizados recursos já descentralizados pela SEE/MG, anualmente, para o gerenciamento dos projetos pela DIVEP.

As informações quanto a responsáveis e proposta de cronograma de ação encontram-se a seguir:

**Quadro 8: Superintendência Regional de Ensino de Carangola
Projeto Incluir
Plano de Ação Educacional – PAE**

REDE E ESTABELECIMENTO DE CONVÊNIOS		
ESTRATÉGIAS	PRAZOS	RESPONSÁVEIS
. Solicitar auxílio técnico na SEE/DESP/MG para a elaboração de uma proposta de trabalho para a organização de uma Rede de Apoio na sede da SRE de Carangola.	Março a Outubro 2014	Superintendente Diretor da DIRE Equipe do SAI
. Organizar e fomentar a articulação de uma Rede de Apoio composta por instituições Educacionais, da Saúde, da Assistência Social e Ministério Público na sede da Regional de Carangola.	Outubro 2013	Superintendente Diretor da DIRE
. Convidar e reunir na sede da SRE de Carangola representantes das instituições Educacionais, da Saúde, da Assistência Social e Ministério Público para apresentação da proposta de trabalho elaborada pela Equipe do SAI sob a Coordenação da SEE/DESP/MG para a organização de uma Rede de Apoio.	Março a Outubro 2014	Superintendente Diretor da DIRE Equipe do SAI
. Eleger uma comissão responsável pela articulação da Rede de Apoio para garantir a execução da proposta de trabalho apresentada pela Equipe do SAI sob a Coordenação da Direção da DIRE e Direção da SRE de Carangola.	Abril 1ª quinzena 2014	Superintendente Diretor da DIRE Equipe do SAI
. Propor à comissão de articulação da Rede de Apoio a avaliação da proposta de trabalho a ser executada por um período de dois anos.	Abril 1ª quinzena 2014	Equipe do SAI

. Garantir que a comissão articuladora da Rede de Apoio reúna semestralmente para avaliação da execução da proposta elaborada.	Junho/Setembro 1ª quinzena 2014 Março/Agosto 2015	Equipe do SAI
CUSTO TOTAL	R\$ 0,00	

Fonte: Elaborado a partir das orientações da DESP em reunião técnica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada, vislumbrando compreender os mecanismos de implantação do *Projeto Incluir* na regional de Carangola e o seu gerenciamento pela Equipe do SAI, constatou que os alunos com deficiências e com TGDs estão inseridos parcial e condicionalmente nas escolas estaduais da regional, visto que, os profissionais das escolas aguardam sua prontidão para vivenciarem o processo de ensino e aprendizagem tal qual acontece ao longo dos anos com os alunos sem deficiências e sem TGDs. Concomitante à adequação dos alunos a uma escola enrijecida em suas práticas, esperam ainda, que a SEE/MG e a SRE/MG promovam capacitações que supram todas as demandas provenientes de suas necessidades educacionais especiais.

Somado as questões apresentadas, que permeiam o âmbito escolar, estão às muitas atribuições delegadas pela DESP à Equipe do SAI. No entanto, nos últimos anos, essa equipe dedicou-se efetivamente à aprovação dos Atendimentos Educacionais Especializados/AEE, instruções às escolas quanto ao preenchimento do PDI e gestão de informações que transitam entre DESP e SRE. Tal realidade, impactada pelo fato dos integrantes da equipe possuírem a coordenação de outros projetos da SEE/MG, atuarem prioritariamente nas ações do Plano de Intervenção Pedagógica/PIP e pela fragilidade do Plano de Ação da DIVEP.

Não obstante aos muitos impedimentos para que o *Projeto Incluir* seja implantado com maior eficiência, as ações em favor da inclusão educacional na regional não podem ser negligenciadas, nem tampouco, o direito à escolarização comum e de qualidade negado aos alunos com deficiências e com TGDs.

É nessa perspectiva que a regional precisa reorganizar-se, repensando o gerenciamento do projeto (considerando o plano das informações, ações e pessoas) e provocando as escolas para que os Diretores, Docentes e Profissionais do AEE tenham seus medos diluídos. Assim, o interessante é impulsioná-los, paulatinamente, a “experimentarem novas maneiras de planejar e ministrar as aulas, de avaliar os alunos e de discutir problemas de ensino, vividos no interior de suas escolas” transformando assim os seus projetos pedagógicos com vistas aos ideais inclusivos (MANTOAN, 2006, p.95).

Na tentativa de auxiliar as escolas na desconstrução de seus paradigmas é que este Plano de Ação Educacional teve como foco a atuação da Equipe do SAI diretamente ligada à formação continuada dos profissionais envolvidos no projeto de inclusão educacional na regional de Carangola.

Os professores do ensino regular e especial tem necessidade de rever seus papéis e de atualizar seus conhecimentos e práticas, de modo que todos possam reconhecer e valorizar as diferenças, sem que em nenhum momento tenham de desconhecer o direito indisponível e incondicional de todos os alunos à escola comum (MANTOAM, 2006, p. 95).

Paralelo a esse objetivo, apontou-se o propósito de ressignificar a atuação dessa regional na implantação do *Projeto Incluir*, quando a partir do Plano de Ação Educacional, o trabalho passa a ser realizado com organicidade, planejamento e alinhamento de ações.

O plano ambiciona possibilitar a Equipe do SAI a agir e negociar com os diversos atores, mobilizando-os para um maior envolvimento com a política; liderar e fazer conexões, principalmente no que tange a composição da Rede de Apoio; e por fim, no plano das informações, contribuir para que haja uma maior e melhor apropriação das escolas quanto às legislações que norteiam o direito à escolarização do aluno com deficiência e com TGDs, quanto às pedagogias mais apropriadas ao processo de ensino e aprendizagem, quanto à reorganização curricular, assim como as deliberações da SEE/MG por meio da DESP dentre outros (MINTZBERG, 2010).

A gestão é uma tapeçaria tecida a partir dos fios da reflexão, análise, mundanidade, colaboração e proatividade, todos os quais são infundidos com energia pessoal e unidos pela integração social (MINTZBERG, 2010, p. 220).

Assim sendo, fica-nos o desafio de insistir a respeito da relevância do debate e das proposições de políticas educacionais com vistas a garantir o direito à escolarização de todos os cidadãos brasileiros, a certeza de que a implantação dessas políticas não é tarefa fácil e realizável a partir de um desenho pré-estabelecido e por fim, que a gestão de políticas educacionais é bastante complexa, social e intelectualmente. Destaca-se, no que tange a gestão da implantação do

Projeto Incluir que não se espera da regional, atitudes heroicas, místicas ou de mero voluntarismo diante das inúmeras demandas que emergiram por meio dessa pesquisa, mas que vislumbre por meio de um plano de ação exequível, uma “gestão eficaz que pode ser vista como envolvente e engajada, conectante e conectada, apoiadora e apoiada” (MINTZBERG, 2010, p. 238).

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria Amorim. (Org.) **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summuns, 2006.

BOTO, Carlota. **A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 777-798, Especial - Out. 2005 Disponível em: [□ http://www.cedes.unicamp.br □](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso: 21 de abril de 2013.

BRASIL. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

_____. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [□http://www.planalto.gov.br □](http://www.planalto.gov.br). Acesso: 24 de abril de 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução N°4, de 13 de julho de 2010. Brasília: MEC, CNE – CEB, 2010. Disponível em: [□http://portal.mec.gov.br □](http://portal.mec.gov.br). Acesso: 04 de novembro de 2012.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Formação de Gestores e Educadores**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei Darcy Ribeiro n°9.394, 1996.

_____. **Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**: Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o &3 do art. 98 da Lei n 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [□http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm □](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso: 21 de fevereiro de 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Estratégias para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008. Disponível em: [□http://portal.mec.gov.br □](http://portal.mec.gov.br). Acesso: 24 de abril de 2013.

_____. **Resolução n°4, de 2 de outubro de 2009**: Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [□ http://portal.mec.gov.br/Dmdocuments/rceb004](http://portal.mec.gov.br/Dmdocuments/rceb004)

_09.pdf. Acesso: 13 de outubro de 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

CONDÉ, Eduardo Salomão. **Abrindo a Caixa – Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas**. Disponível em: [□ http://www.ppgp.caeduff.net](http://www.ppgp.caeduff.net)□. Acesso: 02 de setembro de 2012.

FERRE, Núria Pérez de Lara. **Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta**. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Orgs.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

GONZÁLEZ, Eugênio. **A Educação Especial: Conceito e dados históricos**. In: González, Eugênio e colaboradores. *Necessidades Educacionais Específicas: Intervenção psicoeducacional*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LÜCK. Heloísa. **A aplicação do Planejamento Estratégico na escola**. *Gestão em Rede*, nº 19, abril. 2000, p. 8 – 16. Disponível em: [□www.ppgp.caeduff.net](http://www.ppgp.caeduff.net)□. Acesso: 25 de abril de 2013.

LUDKE, Menga. MEDIANO, Zélia. **Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica**. Capinas: Papyrus, 1994.

MACHADO, Márcia. **A integração dos papéis e das responsabilidades do gestor a partir de um modelo de gestão**. Disponível em: [□http://www.ppgp.caeduff.net](http://www.ppgp.caeduff.net)□. Acesso: 20 de abril de 2013.

MAINARDES, Jeferson. **Abordagem sobre o ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Disponível em: [□ http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf)□. Acesso: 15 de outubro de 2012.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Igualdade e Diferenças na escola: como andar no fio da navalha**. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.) *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summuns, 2006.

MARTINHO, Cássio. **Introdução ao conceito e à prática de rede**. Disponível em: [□www.virtual.pucminas.br](http://www.virtual.pucminas.br)□. Acesso: 10 de dezembro de 2009.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENICUCCI, Maria do Carmo. **Educação Especial Inclusiva**. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2006.

____. **Educação Inclusiva: possibilidades e desafios atuais.** Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2006.

MINAS GERAIS. **DECRETO Nº 45618, de 9 de junho de 2011.** Dispõe sobre viagem a serviço e concessão de diária ao servidor dos órgãos da Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo e dá outras providências. Disponível em: http://www.fazenda.mg.gov.br/servidores/capacitacao/legislacao/dec_45618.pdf. Acesso: 05 de maio de 2013.

____. **LEI Nº 20.617.** Altera a Lei N 8.193, de 13 de maio de 1982. Dispõe sobre o apoio e a assistência às pessoas deficientes, e dá outras providências. Publicada no dia 11 de janeiro de 2013.

____. **PARECER Nº 424/2003.** Propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais.

____. **RESOLUÇÃO Nº 451/2003.** Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Publicada no dia 27 de maio de 2003. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais.

MINTZBERG, Henry. **Desvendando o dia a dia da gestão.** Porto Alegre: Bookman, 2010.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertholdo. **História, Deficiência e Educação Especial.** Disponível em: <http://livrosdamara.pbworks.com/f/historiadeficiencia.pdf>. Acesso: 02 de agosto de 2012.

MOREIRA, Mércia. **Aprendizagem e Desenvolvimento da Inteligência.** In: MENICUCCI, Maria do Carmo. Educação Especial Inclusiva. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2006. Pág. 51-55.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias Desiguais: Um Estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres.** Editora Garamond, Rio de Janeiro, 2010.

PIETRO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas de educação no Brasil.** ARANTES, Valéria Amorim. (Org.) Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summuns, 2006.

PLACER, Fernando González. **O outro hoje: uma ausência permanentemente presente.** In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Orgs.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SEE/MG. **A formação de Rede de Apoio.** Documento elaborado pela Diretoria de Educação Especial/DESP/SEE. 2008.

____. **Educação Inclusiva: Construindo significados novos para a diversidade.** Minas Gerais: 2002.

____. **Guia de Orientação e Reorganização e Implementação do PIP 2010/2011.** Disponível em: □ <http://crv.educacao.mg.gov.br>□. Acesso: 21 de abril de 2013.

____. **ORIENTAÇÃO SD 01/2005.** Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. Publicada no dia 09 de abril de 2005.

____. **Projeto Incluir. A inclusão de alunos com surdez, cegueira e baixa visão na Rede Estadual de Minas Gerais: Orientações para pais, alunos e profissionais da educação.** Minas Gerais: 2008

____. **Projeto Incluir: Caderno de Textos para a Formação de Professores da Rede Estadual de Minas Gerais.** Minas Gerais: 2006.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

WEISS, Carol. **Evaluation.** Upper Saddle River, Prentice Hall, 1998.

APÊNDICES

Apêndice I – Roteiro de Entrevista



Universidade Federal de Juiz de Fora
Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
Mestrado Profissional
Disciplina: Dissertação I
Mestranda: Maressa Valente dos Santos

1. Como o Projeto Incluir foi recebido pelos profissionais da escola?
2. Como ele vem sendo implantado?
3. Há evidências atuais de resistência individual ou coletiva quanto ao Projeto Incluir?
4. Os profissionais envolvidos na sua implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?
5. Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos documentos oficiais elaborados pela Secretaria de Estado de Educação no que tange ao Projeto Incluir?
6. Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há reprodução ou criação de desigualdades?
7. Qual o impacto da política para os alunos público alvo do Projeto Incluir? E para os demais?
8. Na implantação do Projeto Incluir acontecem consequências inesperadas?
9. Até que ponto o Projeto Incluir contribui para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?
10. Há evidências criadas ou reproduzidas pelo Projeto Incluir? Quais as evidências disso?

11. Quais as ações realizadas pela escola para lidar com as desigualdades identificadas?
12. Quais estratégias poderiam ser disseminadas para a promoção do Projeto Incluir de forma a aproximá-lo dos ideais apresentados pela Secretaria de Estado de Educação – MG?

Obs.: As questões apresentadas foram elaboradas a partir do Anexo I do livro “Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas” de Jefferson Mainardes.

