

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

ROGÉRIO AUGUSTO DOS SANTOS

**INCLUSÃO ESCOLAR: A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO
INCLUSIVA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

JUIZ DE FORA
2015

ROGÉRIO AUGUSTO DOS SANTOS

**INCLUSÃO ESCOLAR: A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO
INCLUSIVA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

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

Orientadora: Profa. Dra. Denise Vieira Franco

Coorientadora: Profa. Dra. Carolina Alves Magaldi

JUIZ DE FORA

2015

TERMO DE APROVAÇÃO

ROGÉRIO AUGUSTO DOS SANTOS

INCLUSÃO ESCOLAR: A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de orientação do Mestrado Profissional CAEd/FACED/UFJF, aprovada em 31/08/2015.

Prof. ^a Dr.^a Denise Vieira Franco
Orientadora

Prof. ^a Dr.^a Carolina Alves Magaldi
Coorientadora

Márcia Denise Pletsch

Rogéria Campos de Almeida Dutra

Juiz de Fora, 31 de agosto de 2015.

Dedico este trabalho a todos aqueles(as) que acreditam na diversidade humana e na possibilidade da inclusão e em especial, à Karmynha e Yuri que têm me provado a cada dia que é possível incluir um aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular de uma escola pública.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida.

À minha mãe, Hermelinda (*in memoriam*).

A minha querida irmã Patrícia, meu pai Francisco, tios, tias, primos e primas.

Aos amigos da SEE/MG, em especial Cláudia Soares, Daniela Lima, Dulce D´avila, Élica Gonçalves, Geisiane Oliveira, Maria Célia Matos, Mariângela Chácara, Regina Nogueira, Rosa Campos, Rosilene Santero e Solange Nogueira Luz.

Aos amigos, em especial Christine Tavares, Jean Pierre, Max Mauro e Simone.

Ao Gladiston Souza pelo apoio nos momentos difíceis.

Aos queridos companheiros da turma 2013, em especial Beatriz Boechat, Fabiana Arrais, Raif Lima, Rosa Vani Pereira, Soraya Leão e Suzana Martins.

Aos Educadores da Rede Estadual de Ensino que compartilharam suas práticas pedagógicas ao longo dos cinco anos em que estive no Programa de Intervenção Pedagógica - PIP.

Aos Educadores das Redes Municipais nas quais exerço atualmente minhas funções como Professor da Educação Básica e meus alunos(a), que nesse meu retorno à sala de aula contribuíram para ampliar minhas reflexões acerca dos conceitos da diferença, desigualdade e diversidade.

À SRE – Metropolitana C que, por meio do PIP, possibilitou-me conhecer a diversidade do contexto educacional nos municípios de Belo Horizonte, Ribeirão das Neves e Santa Luzia em Minas Gerais.

À SEE/MG que, por meio do PIP, possibilitou-me conhecer a diversidade do contexto educacional do Norte e Sul do Estado de Minas Gerais representada pelas SRE de Januária, Janaúba, Pouso Alegre e Varginha.

À Maria das Graças Pedrosa Bittencourt, Maria Helena Brasileiro e Vera Alice Temponi Goes pela oportunidade de aprendizado junto à Equipe Central do PIP.

À DESP/MG pela disponibilização de dados estatísticos.

Às professoras Ana Cláudia Peters Salgado e Luciana Marques Pacheco, pelas contribuições no momento da Banca de Qualificação.

À professora orientadora Denise Vieira Franco, pela orientação e sugestões.

À Amanda Quiossa e Carolina Alves Magaldi pela dedicação constante, incentivo, orientação e paciência.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão desta etapa, muito OBRIGADO!

“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS, 2010, p.56).

RESUMO

Esta dissertação pretende, a partir da análise das políticas públicas de educação inclusiva, implementadas no Estado de Minas Gerais, identificar quais são as práticas pedagógicas de inclusão escolar desenvolvidas pelas professoras dos Anos Iniciais da Escola Estadual “Cecília Meireles”. Tal escola é considerada referência em inclusão, de forma que almejamos compreender quais são as contribuições da gestão escolar que subsidiam as ações dessas professoras, a fim de garantir o direito à aprendizagem e à continuidade do percurso escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. O ano de 1994 foi um marco para a inclusão escolar, com a publicação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas sobre Educação para as necessidades educacionais especiais (UNESCO, 1994). O Brasil, assim como diversos países do mundo, foi impactado por esta nova concepção educacional, haja vista, que este documento trouxe a ideia de que as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam ser incluídas em escolas de ensino regular, rompendo com um paradigma vigente relacionado à educação dessas crianças nas escolas especiais. A metodologia adotada neste trabalho consistiu-se em uma pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso, com pesquisa documental, entrevistas e questionários e se fundamentou com base nos dispositivos legais internacionais e nacionais que regulamentam a matéria e também nos pressupostos de autores dos quais se destacam Ainscow (2009), Mantoan (1997), Mazzotta (2005), Glat (2007), Sassaki (2006), Stainback e Stainback (1997) e Werneck (2006). Ao longo do primeiro capítulo realiza-se uma breve contextualização político-educacional da temática, no qual serão apresentados os fundamentos históricos, legais e políticos da Educação Especial numa perspectiva de Educação Inclusiva. O segundo capítulo faz uma releitura do conceito de integração e inclusão escolar e os diversos significados dados à inclusão e suas muitas possibilidades e, ainda, como a escola e os seus profissionais, abordam as questões pedagógicas sob a ótica da educação inclusiva e não da educação especial. O último capítulo apresenta uma proposta de intervenção para o aprimoramento das políticas públicas de educação inclusiva na escola pesquisada e também direciona encaminhamentos que visem a melhorar a operacionalização dessas políticas na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais a partir das práticas exitosas que forem constatadas na escola.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This dissertation intends , based on the analysis of public policies on inclusive education , implemented in the state of Minas Gerais, to identify what are the pedagogical practices of school inclusion developed by the teachers of You start Years of State School "Cecilia Meireles." This school is considered a reference for inclusion, so we aim to understand what are the contributions of school management that support the actions of these teachers in order to guarantee the right to learning and the continuity of the school career of pupils special educational needs in regular schools. The year 1994 was a milestone for school inclusion, with the publication of the Salamanca Statement on Principles, Policies and Practices on Education for special educational needs (UNESCO, 1994). The Brazil as well as several countries, was impacted by this new educational concept, given the fact that this document brought the idea that children with special educational needs should be included in mainstream schools, breaking with a related current paradigm the education of these children in special schools. The methodology consisted of a qualitative research through a case study, with documentary research, interviews and questionnaires and was based on the basis of international and national legal provisions governing the matter and also the assumptions of authors among which are Ainscow (2009) , Mantoan (1997), Mazzotta (2005), Glat (2007), Sassaki (2006), Stainback and Stainback (1997) and Werneck (2006). Throughout the first chapter takes place a brief political and educational context of the theme , in which the historical , legal and political foundations of the Special Education from the perspective of Inclusive Education will be presented. The second chapter revisits the concept of integration and school inclusion and the various meanings given to inclusion and its many possibilities as well as the school and its professionals, deal with educational issues from the perspective of inclusive education and not special education. The final chapter presents an intervention proposal for the improvement of public policies on inclusive education in the research school and also direct referrals to improve the implementation of these policies at the state network of Minas Gerais teaching from the successful practices that are found in the school.

Keywords: Special Education. Inclusion. Teaching Practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Tipos de Atendimento Educacional Especializado – AEE.....	38
Quadro 2-	Informações sobre os alunos com NEE	51
Quadro 3-	Principais diferenças entre Integração e Inclusão	68
Quadro 4-	Categorização dos sujeitos da pesquisa	73
Quadro 5-	Perfil da equipe gestora e pedagógica	74
Quadro 6-	Perfil da equipe responsável pela Sala de Recursos	76
Quadro 7-	Perfil Docente – Regente de Turma.....	78
Quadro 8-	Perfil do Docente – Apoio.....	79
Quadro 9-	Planejamento Educacional Inclusivo	99
Quadro 10-	Propostas de ação para a escola.....	106
Quadro 11-	Propostas de ação para a Rede Estadual de Ensino.....	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Matrícula da Educação Especial na Educação Básica no Brasil	34
Gráfico 2- Matrícula da Educação Especial nos municípios da SRE	45
Gráfico 3- Matrícula Educação Especial na Educação Básica em MG	83
Gráfico 4- Matrícula Educação Especial por Rede de Ensino em MG	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Matrícula Dependência Administrativa x Tipo de Escola.....	43
Tabela 2- Matrículas de alunos com NEE por município.....	44
Tabela 3- Municípios com maior concentração de alunos com NEE	45
Tabela 4- Matrícula de alunos nos municípios por NEE – Ano 2014	46
Tabela 5- Total de Professores regentes x Alunos por Escolaridade.....	49
Tabela 6- Total de Professores de Apoio X Alunos com NEE.....	50

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAS	Centro de Apoio e Atendimento às Pessoas com Surdez
CAP	Centros de Apoio à Pessoa com Deficiência Visual
CEAPA	Central de Acompanhamento de Penas e Medidas Alternativas
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEB	Câmara da Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CID	Código Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DESP	Diretoria de Educação Especial
DIEF	Diretoria de Ensino Fundamental
DIRE	Diretoria Educacional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Ação Educacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual - PDI
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP	Projeto Político Pedagógico
PROETI	Projeto Escola de Tempo Integral
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
SD	Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SIMADE	Sistema de Administração Escolar de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
TDI	Transtorno Desintegrativo da Infância
TGDs	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	O PERCURSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA.....	20
1.1	O CONTEXTO POLÍTICO - EDUCACIONAL: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	21
1.2.	AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL E NA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS.....	32
1.3	A SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO METROPOLITANA “X” NO CONTEXTO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS.....	39
1.4	A ESCOLA ESTADUAL “CECÍLIA MEIRELES”	47
1.4.1	O Projeto Político Pedagógico – PPP	52
1.4.2	O Regimento Escolar	55
2	A DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: O FAZER PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA....	60
2.1	APROFUNDANDO OS CONCEITOS DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR.....	62
2.2	PERSPECTIVAS TEÓRICAS DO CARÁTER DA PESQUISA DE CAMPO.....	71
2.3	A DIFERENÇA NA ESCOLA - DESAFIO E PROPÓSITO DA INCLUSÃO: ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA DE CAMPO À LUZ DA TEORIA.....	82
3	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PARA O APRIMORAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	102
3.1	CONSIDERAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	103
3.1.1	Propostas para aprimoramento na implementação das políticas de inclusão na Escola Estadual Cecília Meireles.....	106
3.1.2	Propostas para aprimoramento da implementação das políticas de inclusão na Rede Estadual de Ensino	108
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	122
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA ..	123

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM SUPERVISOR (A) PEDAGÓGICO (A)	124
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR AEE – SALA DE RECURSOS.....	125
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES	126
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES QUE POSSUEM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	128
APÊNDICE G – SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	130
APÊNDICE H – RECURSOS PEDAGÓGICOS – JOGOS	131
APÊNDICE I – RECURSOS TECNOLÓGICOS	132
APÊNDICE J – RECURSOS PARA AUXILIAR A COMUNICAÇÃO	133
APÊNDICE K – RECURSOS DIVERSOS	134
APÊNDICE L - RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES.....	135
APÊNDICE M - RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES QUE POSSUEM ALUNOS COM NEE.....	137
ANEXO A – TERMO DE COMPROMISSO.....	139
ANEXO B - ENCAMINHAMENTO	140

INTRODUÇÃO

O ano de 1994 foi um marco para a inclusão escolar, com a publicação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994). O Brasil, assim como diversos países do mundo, foi impactado por esta nova concepção educacional, haja vista, que o referido documento trouxe a ideia de que as crianças com necessidades educacionais especiais¹ deveriam ser incluídas em escolas de ensino regular, rompendo com um paradigma relacionado à educação dessas crianças especificamente nas escolas especiais.

As mudanças no cenário educacional no Brasil e na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, a partir da supracitada declaração, contribuíram para alterações na formulação dos projetos escolares com o intuito de romper com a noção de um sistema educacional segregador. Isso possibilitou ressignificar a concepção da educação especial e o papel do professor frente à diversidade na sala de aula e o seu fazer pedagógico numa perspectiva inclusiva.

Nesta perspectiva, a pesquisa pretende, a partir da análise das políticas públicas de educação inclusiva, implementadas no Estado de Minas Gerais, identificar quais são as práticas de inclusão escolar, desenvolvidas pelas professoras dos Anos Iniciais da Escola Estadual “Cecília Meireles”², que contribuíram para que esta escola se tornasse referência em inclusão. Além disso, tem-se como objetivo buscar compreender quais são as contribuições da gestão escolar que subsidiam as ações dessas professoras a fim de, garantir a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular.

O interesse por esta pesquisa surgiu no ano de 2010 ao longo do desenvolvimento de minhas ações como Analista Educacional do Programa de

¹De acordo com a legislação vigente, considera-se público-alvo da educação especial os alunos com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Nesta pesquisa, optou-se pelo uso da expressão Necessidades Educativas Especiais – NEE por englobar muito mais do que a pessoa com deficiência.

²A escola foco desta pesquisa será identificada com nome fictício visando preservar sua identidade e a dos funcionários entrevistados.

Intervenção Pedagógica - PIP ³ da Secretaria de Estado de Educação – SEE/MG.

Durante minhas atividades de monitoramento pedagógico nas escolas estaduais de Minas Gerais foi possível identificar um grande número de alunos sendo rotulados por alguns professores e supervisores pedagógicos como alunos com “dificuldades”, com “laudo”, com “problemas” e “de inclusão” em decorrência de suas necessidades educacionais. Na concepção desses profissionais, estes alunos deveriam estar frequentando exclusivamente a sala de recursos e/ou sendo acompanhados por professores de apoio em tempo integral. Essa ação implica em não garantir a eles o direito à aprendizagem, o que, de certa forma, diverge do propósito das políticas educacionais inclusivas vigentes.

Sendo assim, para uma melhor compreensão da proposta de inclusão escolar, o primeiro capítulo deste trabalho realiza uma breve contextualização político-educacional da temática, no qual serão apresentados os fundamentos históricos, legais e políticos da Educação Especial e da Educação Inclusiva⁴ com base nos dispositivos legais internacionais e nacionais que regulamentam a matéria e também com os conceitos acerca do tema, que são defendidos pelos autores Marcos José da Silveira Mazzotta (2005), Maria Teresa Eglér Mantoan (1997) e Rosana Glat (2007).

Neste capítulo, são apresentados, ainda, os aspectos relevantes das políticas públicas de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, cenário no qual está localizada a Escola “Cecília Meireles”, objeto de estudo desta pesquisa. Tal escola foi selecionada com base nos seguintes critérios⁵: apresenta histórico junto à Superintendência Regional de Ensino “Metropolitana X” de registros de

³Implementado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em 2007 com a finalidade de atingir o nível recomendável de alfabetização e melhorar o desempenho dos alunos(as), por meio de intervenções pedagógicas, capacitação e acompanhamento dos profissionais da educação.

⁴Entende-se por Educação Especial a modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, tendo como objetivos a disponibilização de recursos de acessibilidade, a formação de professores e o oferecimento do AEE, já a Educação Inclusiva um princípio educacional que tem como premissa o direito de todos ao conhecimento sem nenhuma forma de discriminação.

⁵ Definidos para viabilizar a pesquisa de campo pelo pesquisador, levando em consideração a localização da instituição de ensino e a proximidade da residência/trabalho do autor.

práticas educacionais na perspectiva da inclusão; possui um total de 15 ou mais alunos matriculados com alguma necessidade educacional especial e que são atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais e/ou acompanhados por professores de apoio; recebe visitas sistemáticas dos técnicos do Programa de Intervenção Pedagógica – PIP e por último, mas não menos importante, participa das avaliações externas instituídas pela SEE/MG a partir do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE⁶, visto que o resultado obtido nestas avaliações determina a quantidade de visitas pedagógicas que a escola recebe ao longo do ano pelos técnicos da regional.

Finalizando este capítulo, faz-se uma breve apresentação da SRE “Metropolitana X” no contexto da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e os aspectos significativos das dimensões que abrangem a lógica do trabalho escolar da Escola Estadual Cecília Meireles, com base em seus dois instrumentos normativos: O Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar.

O segundo capítulo faz uma releitura do conceito de integração e inclusão escolar e os diversos significados e possibilidades atribuídos ao assunto central deste trabalho com base nos pressupostos de Mel Ainscow (2009) e ainda a partir dos conceitos de autores que defendem a presença de crianças com necessidades educacionais especiais no espaço regular de ensino dentre os quais se destacam: Cláudia Werneck (2006), Maria Teresa Eglér Mantoan (1997) Romeu Kazumi Sassaki (2006).

Esse capítulo ainda traz considerações sobre os sujeitos da pesquisa, a organização pedagógica, a gestão escolar e o trabalho de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular a partir da análise dos instrumentos coletados ao longo da pesquisa de campo, o que permitirá discutir e apontar qual é o diferencial da Escola “Cecília Meireles”. Ele tece um paralelo entre o que é oferecido pela Rede Estadual de Ensino às escolas com o que de fato pode ser aplicado na prática, na sala de aula regular.

⁶Instituído por meio da Resolução SEE nº 1180, de 28 de agosto de 2008 com o objetivo de dotar a rede estadual de ensino de um sistema padronizado de gestão de processos administrativos e educacionais informatizado para oferecer aos gestores educacionais e à sociedade mineira informações precisas, atualizadas e confiáveis sobre o sistema estadual de ensino.

Nele são apresentadas considerações significativas a partir da observação do espaço escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, o que permitiu identificar os avanços e dificuldades para a implementação das políticas públicas de inclusão na escola regular nos dias atuais tendo como referência os pressupostos teóricos de autores como: José Pacheco (2007), Hugo Otto Beyer (2006) e Susan e Willian Stainback (1997).

Esta pesquisa se desenvolveu de forma qualitativa, através de um estudo de caso que se utilizou como técnica de pesquisa a observação não-participante, entrevistas com roteiros semiestruturados com a direção, supervisores pedagógicos e professores responsáveis pela Sala de Recursos Multifuncionais. Para os professores, optou-se pela aplicação de um questionário com o objetivo de identificar a visão geral destes quanto ao processo de inclusão implementado na escola.

O último capítulo desta pesquisa busca elementos em Magalis Bésse Dorneles Schneider (2003) e no documento “Indicadores da Qualidade na Educação” (BRASIL, 2004), produzido pela ONG Ação Educativa em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e o Ministério da Educação - MEC para apresentar uma proposta de intervenção por meio de ações específicas que visem ao aprimoramento das políticas públicas de educação inclusiva implementadas na escola pesquisada e também direcionar encaminhamentos à Secretaria de Estado de Educação para melhorar a operacionalização dessas políticas na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais visando à garantia do direito à aprendizagem e continuidade do percurso escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais no espaço regular de ensino.

1 O PERCURSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR : PERSPECTIVAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

O caso de gestão proposto tem como objetivo desenvolver um estudo em uma escola da rede pública estadual, jurisdicionada à Superintendência Regional de Ensino - SRE “Metropolitana X”, doravante Metropolitana X⁷ acerca da temática da inclusão escolar.

Tal unidade escolar passou por várias transformações arquitetônicas e pedagógicas, orientadas pela introdução de novas legislações acerca da temática da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular, o que a possibilitou, no ano de 2013, se tornar referência em inclusão.

Assim, diante da dimensão da inclusão dessas crianças no espaço regular e, conseqüentemente, a não garantia dos seus direitos de aprendizagem, a intenção deste capítulo é apresentar o contexto político educacional que norteia a temática a partir dos fundamentos históricos, legais e políticos da modalidade de ensino relacionada a Educação Especial⁸ na perspectiva da Educação Inclusiva - isto será feito analisando as políticas públicas de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais tanto no Brasil e mais especificamente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

A “Metropolitana X” ganha destaque neste trabalho ao possibilitar a discussão do tema a partir da disponibilização dos dados de matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais, referente ao ano de 2014, de toda a sua jurisdição, tendo em vista o contexto geral das ações pedagógicas desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG em cada uma de suas Superintendências Regionais de Ensino – SRE.

⁷A SRE mencionada nesta pesquisa será identificada com nome fictício visando preservar sua identidade.

⁸ Segundo Bueno (2011), “a educação especial é apresentada como apoio às necessidades do alunado classificado como população alvo, e não de modo amplo, como a responsável pela implementação da escola inclusiva” (BUENO, 2011, p.371).

Outro dado importante desse primeiro capítulo é aquele relacionado aos aspectos significativos das dimensões que abrangem a lógica do trabalho escolar da Escola Estadual “Cecília Meireles”, com base em seus dois instrumentos normativos: O Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar.

1.1 O CONTEXTO POLÍTICO - EDUCACIONAL: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

O processo de inclusão escolar emergiu em diversos países do mundo e no Brasil na década de 1990, mais especificamente a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994). Este documento trouxe a ideia de que as crianças com necessidades educacionais especiais fossem incluídas em escolas de ensino regular visando romper um paradigma relacionado à educação dessas crianças nas escolas e/ou turmas ditas especiais.

As mudanças no cenário educacional no Brasil e na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, a partir desta declaração, contribuíram para alterações na formulação dos projetos escolares e diretamente na ação do professor frente aos desafios de incluir os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular conforme estabelecido nos dispositivos legais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9394 de 1996, em seu capítulo V, define a educação especial e estabelece as condições de seu oferecimento:

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

§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função

das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59º- Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei no 12.796, de 2013):

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p.21-22).

Para entendermos a proposta da Educação Especial, é importante fazer uma análise histórica dessa modalidade de ensino. Ela se destacou no Brasil em três períodos, tendo em vista a natureza e abrangência das ações desencadeadas para a educação das pessoas com deficiências, sendo o primeiro período compreendido entre 1854 a 1956, o qual foi marcado por iniciativas oficiais e particulares de forma isolada.

Neste período, para Mazzotta (2005), as experiências educacionais acerca da educação das pessoas com deficiência eram desenvolvidas por determinados setores da sociedade civil, dentre os quais se destacaram os religiosos, os filantropos e as Organizações Não Governamentais – ONGs, em uma dimensão ora segregacionista, ora assistencialista, ora terapêutica.

Já no segundo período, que compreendeu os anos de 1957 a 1993, as ações passaram a ser desenvolvidas em âmbito nacional pelo governo federal com a criação de campanhas especificamente voltadas para esta finalidade.

Segundo Mazzotta (2005), foi nesse momento que essas ações ganharam notoriedade, principalmente quando o Estado implantou, não propriamente uma política de educação especial, mas promoveu tanto a criação de órgãos voltados para o atendimento das pessoas com deficiências, quanto o lançamento de campanhas com o objetivo de sensibilização da sociedade para a situação desses sujeitos, que normalmente, eram encaminhados para instituições particulares e nelas ficavam segregados.

Destacaram-se nessa época, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, a de Educação e Reabilitação de deficientes de visão e a de Reabilitação de deficientes mentais. Na visão de Mazzotta (2005), todas essas campanhas tiveram um caráter episódico e passageiro. O terceiro período da história da educação das pessoas com deficiência no Brasil iniciou em 1993 e ficou caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar. Percebe-se que esse último período comunga com as ideias até então difundidas e preconizadas no Brasil atualmente.

Partindo deste pressuposto, Glat (2007) afirma que “historicamente a Educação Especial assumiu a configuração de um sistema paralelo e segregador de ensino centrado no atendimento especializado a indivíduos deficientes regulados por uma visão predominantemente clínica, noutras palavras, assistencialismo fundamentado no modelo médico” (p. 19).

O modelo médico, com característica assistencialista e segregador, conforme assinalado por Glat (2007) se instalou com maior vigor até a década de 1960. A partir de 1961, com a promulgação da Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu orientações para a educação de crianças com alguma necessidade educacional o panorama vigente se altera.

De acordo com a referida lei, no título X, em seus artigos 88 e 89 estabeleceu-se que:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, p. 15).

Contudo, a lei ainda indicava aspectos como “no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação” e a “iniciativa privada” que ratificavam a ideia de que a pessoa com deficiência deveria ser tratada numa perspectiva terapêutica.

Em 1971, com a publicação da Lei Nº 5.692 que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e alterou a Lei Nº 4.024/61 reafirmou-se a possibilidade de ofertar tratamento adequado aos alunos com necessidades educacionais especiais. Essa lei foi entendida como um retrocesso jurídico ao determinar “tratamento especial” para as crianças com deficiência, reforçando assim, a ideia da manutenção das escolas especiais.

Ainda, nesta perspectiva, em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP⁹, cresce a expectativa com relação à manutenção das escolas especiais, visto que, a perspectiva da instituição era a de integrar os que acompanhavam o ritmo das atividades escolares e encaminhar os demais para a Educação Especial.

Nesse movimento, é importante destacar que a Constituição Federal da República Brasileira de 1988, em seu artigo 5º, apresentou um grande avanço ao garantir o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

A Carta Magna de 1988 ainda garante o direito à educação e estabelece como garantia conforme inciso V o “acesso aos níveis mais elevados de ensino, de pesquisa da criação artística, segundo a capacidade de cada um” e afirma, no artigo 208, que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores¹⁰ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Outro avanço significativo, nesse período, foi à promulgação da Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que estabeleceu em seu artigo 2º, que

⁹Criado, na década de 1970, como o objetivo de centralizar e coordenar as ações de política educacional. Este órgão existiu até 1986, sendo substituído pela CORDE -Coordenadoria para a integração da pessoa portadora de deficiência, que tinha como objetivo coordenar assuntos, atividades e medidas referentes à pessoa com deficiência. Com a extinção do CENESP, criou-se a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação/MEC.

¹⁰Portaria da Presidência da República – Secretaria de Direitos Humanos no. 2.344, de 3 de novembro de 2010, que ao atualizar a nomenclatura do Regimento Interno do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), substituiu o termo “Pessoa portadora de Deficiência” por “Pessoa com Deficiência”. O termo “portador” aparecerá neste trabalho somente quando alguma citação direta tenha utilizado este termo.(BRASIL, 2010b)

caberia ao Poder Público e seus órgãos assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive aqueles relacionados à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição Federal propiciassem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

No que se refere ao campo da educação, a referida lei estabeleceu em seu parágrafo único que:

Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos desta Lei, tratamento prioritário e adequado, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissional, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989, p.1-2).

Na sequência, em 1990, com a publicação da Lei Nº 8.069 que estabeleceu o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA ficou clara a responsabilidade dos pais ou responsáveis quanto à efetivação da matrícula dos filhos com necessidades educacionais especiais na rede regular e, ainda reafirmou-se a necessidade do Estado quanto à garantia de matrícula a estes alunos.

Foi a partir daquele ano que se ampliou o número de declarações e acordos internacionais relativos à área da educação, em especial, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades

básicas de aprendizagem (UNICEF, 1990), que ficou conhecida a partir da Conferência de Jomtien.

Esse instrumento normativo reforçou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) ao estabelecer que todos devem ter acesso à Educação e, mais especificamente, em 1994, com a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), da qual o Brasil se tornou signatário e suas ideias influenciaram as políticas públicas de educação que posteriormente seriam promulgadas.

Essa influência ganhou mais destaque no Brasil quando foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e atribuiu às redes de ensino o dever de assegurar currículo, métodos, recursos e organização para atendimento às necessidades dos alunos.

É importante salientar que a referida lei trouxe, pela primeira vez na história da educação brasileira, um artigo específico sobre a educação especial, o que contribuiu para a inclusão escolar no Brasil ao reconhecer o direito à diferença, ao pluralismo e à tolerância.

Nesse mesmo ano, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (BRASIL, 2009a), promulgada em 13 de dezembro de 1996, pela Organização das Nações Unidas - ONU e, ratificada pelo Congresso Nacional Brasileiro, como emenda constitucional pelos Decretos 186/2008 e 6.949/2009, foi considerada um marco político e legal para o ensino inclusivo. Ela se destacou pelo respeito às capacidades em desenvolvimento de crianças com qualquer tipo de deficiência.

Com o advento de interferências internacionais, foi criado no Brasil, em 1999, a Coordenadoria Nacional para a integração da pessoa portadora de Deficiência¹¹ por meio do Decreto Nº 3.298 que estabeleceu em seu artigo 24, § 1º ao 5º que:

§ 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.

¹¹De acordo com a Portaria Nº. 2.344, de 3 de novembro de 2010, art.2º, inciso IV, leia-se "Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência".

§ 2º A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios.

§ 3º A educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero anos.

§ 4º A educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização e adotará orientações pedagógicas individualizadas.

§ 5º Quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o atendimento às normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT relativas à acessibilidade. (BRASIL, 1999, p.7-8).

Ainda com relação aos documentos internacionais, merecem destaque a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, fruto da Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas - ONU em 09/12/75, a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, realizado em Montreal, no Canadá, e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais, também conhecida como Convenção Interamericana da Guatemala, promulgada no Brasil, por meio do Decreto Nº 3.956 de 8 de outubro de 2001.

Cabe ainda destacar, em nível nacional, a Lei. Nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001b) que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE com duração de dez anos. O referido documento apresentou uma inovação ao estabelecer que o grande avanço relacionado a década da educação (2001 – 2010) estaria concentrado na construção de uma escola inclusiva, que garantisse o atendimento à diversidade humana.

Nesse mesmo ano, as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial, publicadas a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação Nº 2/2001, representaram outro avanço no que se refere à definição de políticas para a Educação Inclusiva e sua operacionalização.

A partir desse documento, o Ministério da Educação - MEC criou em 2003, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que tinha como objetivo formar professores para atuar na disseminação da educação inclusiva e, no ano de 2006, houve a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos em parceria com o Ministério da Justiça, Unesco e

Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Esse documento estabeleceu a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas de todo o país.

Em 2007, com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007b), sustentado em seis pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social, que são desdobramentos dos princípios e objetivos constitucionais, objetivou-se estabelecer uma interlocução entre educação, território e desenvolvimento com as questões relacionadas à qualidade e equidade no processo da educação no Brasil.

Partindo destas discussões, ações como a formação dos professores para a educação especial, implantação de salas de recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiências na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC (BRASIL, 2003b), constituíram-se estratégias para superar a dicotomia entre educação regular e educação especial.

Com a publicação do Decreto Nº 6.094 de 24 de abril de 2007, foi instituído a implementação do Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação¹², pelo Governo Federal que estabeleceu o regime de colaboração entre estados, municípios e sociedade civil. Esse compromisso ratificou a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais dos alunos fortalecendo assim seu ingresso e permanência nas escolas públicas com condições de aprendizagem e padrões de qualidade.

Foi a partir da adesão ao referido plano, que tanto os estados, quanto os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas - PAR¹³. Essa ação gerou desdobramentos do MEC, por meio da SECADI, no intuito de apoiar estados e municípios nas políticas educacionais na perspectiva da inclusão dos quais se destacam:

¹²Programa estratégico do PDE instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabeleceu um novo regime de colaboração dos entes federados visando à melhoria da qualidade na educação (BRASIL, 2007a).

¹³Plano de metas com 28 diretrizes concretas e efetivas que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica.

Projeto Livro Acessível, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa Escola Acessível e o Programa Educação Inclusiva – direito à Diversidade.

Nesta mesma direção, a Política Nacional da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) assegura a participação e a aprendizagem aos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação nas escolas comuns de ensino regular e consolida os valores e as lutas de movimentos sociais, delimitando com clareza a valorização das diferenças na escola, de forma a atender todas os alunos, indistintamente, já o Decreto Nº 6.571/2008¹⁴ (BRASIL, 2008b) dispõe sobre o atendimento educacional especializado e as suas diretrizes operacionais por meio da Resolução Nº 4 do CNE/CEB de 2009 (BRASIL, 2009b).

Esses dois instrumentos normativos supracitados atendem ao princípio constitucional da igualdade de condições de acesso, permanência e continuidade de estudos nos níveis mais elevados de ensino e ratificam as políticas públicas de acessibilidade até então implementadas no Brasil.

Neste percurso histórico das políticas públicas de inclusão é preciso ainda destacar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (BRASIL, 2009a).

De acordo com o artigo 24 do referido documento, as pessoas com deficiência não podem ser excluídas do sistema educacional geral. Nele está estabelecido que:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiências à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com

¹⁴Revogado pelo Decreto no. 7.611, de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

deficiências, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;

c) A participação efetiva das pessoas com deficiências em uma sociedade livre (BRASIL, 2009a, p.46-47).

O artigo anteriormente citado ainda prevê que para a garantia desse direito, caberá aos Estados Partes assegurar que:

a) As pessoas com deficiências não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiências e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiências possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (BRASIL, 2009a, p.47).

O documento, por meio do artigo supracitado põe fim ao paralelismo que havia entre a educação regular e a educação especial, considerando que a segunda não substitui a primeira, pois, a escola regular agora é obrigada a oferecer atendimento educacional especializado em salas específicas dentro de suas dependências ou nas proximidades dela, em horário que não seja o destinado à educação regular na qual o aluno vai desenvolver habilidades necessárias para obter um bom desempenho escolar.

Como já constatado historicamente, mudanças contextuais no que se referem ao rompimento de paradigmas passaram a se constituir mais expressivamente a partir do final do século XX, principalmente a partir da Declaração de Salamanca, que trata dos Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), com o reconhecimento da Educação Inclusiva como diretriz educacional prioritária na maioria dos países, dentre eles o Brasil.

Dessa forma, pensar na perspectiva de Educação Inclusiva implica, aos governos, garantir a promoção de adequações no sistema de ensino ao ponto

de oferecerem a todas as crianças e jovens, acesso aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino-aprendizagem. Isso pressupõe o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem. Conforme estabelecido pela UNESCO (1994):

O princípio básico deste modelo é que todos os alunos, independente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades, pois se constituem como os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, e, como consequência, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (UNESCO, 1994 *apud* GLAT, 2007, p. 20).

Numa visão mais ampliada, o princípio básico da Educação Inclusiva é a transversalidade social, implicando, “portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais, estendendo-se e perpassando-se por toda a estrutura social global e local” (GLAT, 2007, p. 21).

Neste contexto, a implementação de um sistema de educação inclusiva não é tarefa simples, já que sua exigência ultrapassa a instituição legal definida pelo conjunto de leis e orientações que regem a educação no país, pressupõe, sobretudo, posicionamento e ações políticas vinculadas à estrutura física e funcional dos serviços e espaços públicos em geral e não somente escolares. Deve se levar também em consideração a formação inicial e continuada dos profissionais da educação e saúde, buscando-se um ponto de equilíbrio, que, de fato, garantirá a superação de práticas meramente assistencialistas pautadas ora no modelo médico, ora no psicologismo.

Em prol da transposição da política de educação especial para a política de educação inclusiva, com vistas à consolidação do processo de inclusão, as escolas se sentem desafiadas a mudar seu fazer pedagógico, intensificando discussões sobre ideais e valores sejam eles políticos, sociais, econômicos, culturais e pedagógicos em face a uma cultura intra e extraescolar vigente.

Dessa forma, a partir da publicação do Decreto Nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem limite e da aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE 2014 – 2024 (BRASIL 2011c), por meio da Lei Nº 13.005 de 25 de junho

de 2014 (BRASIL, 2014b), ficou evidente a necessidade de garantir o estabelecimento de um sistema educacional inclusivo. A meta quatro do Plano Nacional de Educação estabelece que para garantir esse sistema é preciso:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014b).

Por conseguinte, o processo de educação numa perspectiva inclusiva, tanto para o sistema de ensino quanto para as escolas, deve assumir um compromisso com a reestruturação de suas ações pedagógicas, de modo que possa ser implementado uma inclusão educacional que de fato respeite as diferenças e garanta o direito à aprendizagem e à continuidade do percurso escolar de cada um dos alunos no espaço regular de ensino.

Essa implementação deve levar em consideração que a permanência do aluno com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais na escola regular contribui para o seu desenvolvimento global e atende ao objetivo previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

Nesse ponto de vista, o termo “preferencialmente” expresso no Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024 não pode se tornar um pretexto para que as crianças com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

Na próxima seção, discutiremos como está ancorada as políticas públicas de inclusão no Brasil e na Rede Estadual de Minas Gerais.

1.2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL E NA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS

O modelo de “Sociedade Inclusiva” proposto pela Organização das Nações Unidas - ONU, a partir da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), contribuiu e proporcionou novas reflexões, principalmente,

na área educacional, quanto à necessidade de mudança da prática do professor face à diversidade e à diferença na sala de aula. Essas reflexões partem do princípio de que todos os alunos possuem condições de aprender, desde que respeitadas as suas limitações.

Para Mantoan (1997), a inclusão:

questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de “mainstreaming¹⁵”. A noção de inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. (...). As escolas inclusivas propõem um modo de se construir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos que é estruturada em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 1997a, p.145).

Nesse sentido, o conceito de Escola Inclusiva estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), instituída pela Resolução CEB/CNE Nº 2/2001 implicou uma política institucional que exigiu das escolas a reestruturação de seu projeto político pedagógico, a construção de seu currículo, sua metodologia de ensino, seu processo de avaliação e suas práticas pedagógicas. Tal resolução explicita que todos esses princípios devem responder ao objetivo de atender à diversidade humana no espaço escolar, por isso, esse documento foi considerado um marco quanto à atenção e à diversidade na educação brasileira.

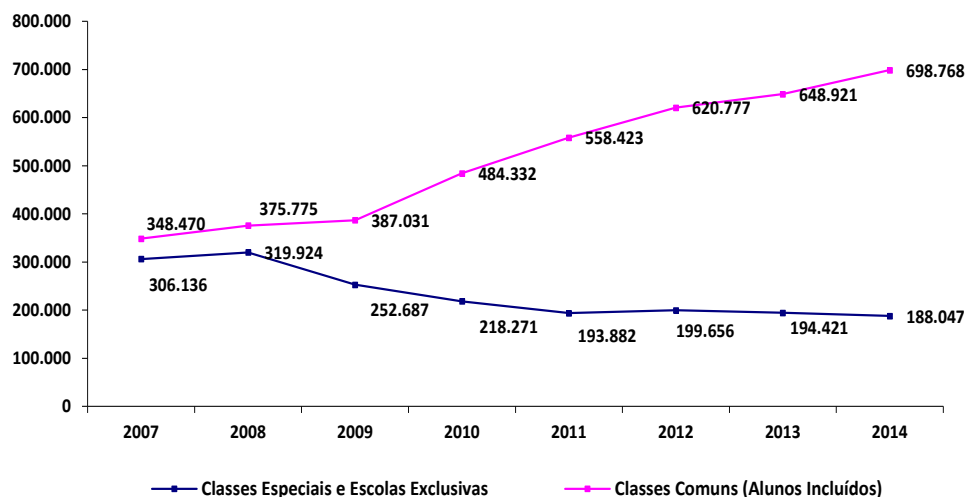
Os dados do Censo da Educação Básica publicados pelo Ministério da Educação – MEC, em fevereiro de 2014, revelaram um crescimento no número de matrículas dos alunos que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial.

O gráfico 1 a seguir mostra a evolução das matrículas no período de 2007 a 2014, com destaque para o crescimento de 4,5% entre os anos de 2012 e 2013 nas classes comuns. Com relação aos dados do Censo da Educação

¹⁵Refere-se ao ingresso de uma criança com necessidades educacionais especiais em uma escola regular que não tenha proposta inclusiva.

Básica referentes ao ano de 2014, o número de matrículas atingiu um patamar de aproximadamente 7,5% com relação ao ano anterior.

Gráfico 1- Matrícula da Educação Especial na Educação Básica no Brasil



Fonte: Ministério da Educação – MEC, 2014

Diante do crescente número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, é possível identificar um movimento significativo tanto por parte dos Sistemas de Ensino quanto das escolas para garantir o acesso e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular. Uma das estratégias encontrada pelos Sistemas de Ensino é o oferecimento de formação continuada aos professores. Essa ação tem como objetivo instrumentalizá-los para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas que possibilitem garantir ao aluno que apresenta alguma necessidade educacional especial sua permanência com aprendizagem na escola.

É preciso ressaltar que, no Brasil, a necessidade de se pensar um currículo para a escola inclusiva foi oficializada a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Especiais, publicado e encaminhado às escolas no ano de 1998, pela Secretaria de Educação Especial – SEESP¹⁶, do Ministério da Educação – MEC.

¹⁶ A Secretaria de Educação Especial – SEESP, do Ministério da Educação foi extinta em 23 de maio de 2011, conforme Decreto no. 7.480 de 16 de maio de 2011, sendo que todos os programas e ações vinculados existentes nesta pasta foram transferidos para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

Nesse mesmo movimento, o Estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Estado de Educação, iniciou, em 2001, ações educacionais com o objetivo de garantir a implementação das políticas de educação inclusiva. Essa ação se iniciou com o projeto piloto Escola Inclusiva que se desdobrou, em 2005, no Projeto Incluir¹⁷.

Na Rede Estadual de Minas Gerais, conforme determinado nas Diretrizes do Projeto Incluir, as políticas públicas estão amparadas nos dispositivos legais oficiais que garantem que todos os alunos sejam atendidos no espaço regular de ensino, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais, inclusive os que possuem deficiência, ou seja, não basta garantir vagas através da força da lei, é necessário assegurar o acesso, a permanência, o percurso e o sucesso a cada aluno em seu processo de escolarização propiciando, assim, um ensino de qualidade para todos.

Conforme Relatório Anual da Diretoria Educação Especial (MINAS GERAIS, 2014a),¹⁸ as ações previstas para a implementação das políticas de inclusão no estado concentram-se na capacitação de educadores, promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica, formação de redes de apoio para os alunos incluídos nos municípios mineiros e a garantia do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Essas ações são diretrizes determinadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais quando da implementação do Projeto Incluir, em 2005 (MINAS GERAIS, 2005a), e subsidiadas, a partir das orientações do MEC, quando da execução do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade em 2003.

Segundo o referido relatório, o foco destas ações está centrado na preparação das escolas para receber e atender, com qualidade, aos alunos com necessidades educacionais especiais junto aos demais alunos na sala de aula regular.

¹⁷ Implementado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em 2005, com a finalidade de criar 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 (as) e da capacitação de profissionais para o bom atendimento nas escolas. O objetivo era que pelo menos, uma escola nos 853 municípios mineiros estivesse preparada para receber os alunos (as) com necessidades educacionais especiais. Estas escolas são referência na formação de outras escolas. Atualmente, segundo informações da Diretoria de Educação Especial – DESP, todas as escolas da rede estadual são consideradas inclusivas.

¹⁸ SEE/MG. Diretoria de Educação Especial - Disponível em: <<http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 20/02/2014.

Com relação à capacitação dos educadores, nos dados presentes no referido relatório, merecem destaque o convênio firmado entre o período de 2006 a 2011 com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-Minas para o oferecimento do curso de atualização em Educação Inclusiva na modalidade a distancia que capacitou aproximadamente 13.745 mil educadores e a parceria com os Centros de Apoio e Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS e Centros de Apoio à Pessoa com Deficiência Visual - CAP do Estado de Minas Gerais que já possibilitou a formação de mais de 11.000 professores em várias áreas de deficiências.

Para a implementação da política de inclusão no espaço escolar, é preciso ressaltar que os alunos com necessidades educacionais especiais, devido às suas particularidades, necessitam de estratégias, ações e recursos diferenciados para que o seu direito à educação seja assegurado.

No cenário atual, a legislação estadual, que tem como objetivo normatizar a temática da inclusão no espaço escolar, tem-se fundamentado nos seguintes documentos: Parecer Nº 895/2013 e Resolução Nº 460/2013 do Conselho Estadual, que consolidam as normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2013d e 2013e); a Resolução da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais Nº 2.197/2012 (MINAS GERAIS, 2012b) que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e o Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, que dispõe sobre o atendimento de alunos com NEE (MINAS GERAIS, 2012a).

Sendo assim, diante dos dispositivos legais atuais que regulamentam o ensino inclusivo, merece destacar que, para oportunizar um ensino de qualidade, é necessário a adoção de práticas pedagógicas inovadoras dentro e fora da sala de aula.

Dessa forma, é importante a promoção de estratégias diversificadas de acolhimento dos alunos pelo professor, a transformação da escola num ambiente inclusivo, cooperativo e solidário e, acima de tudo, a elaboração de um projeto político pedagógico que considere a diversidade dos alunos, o que implica uma mudança de postura dos profissionais e a construção de uma nova prática educacional. Esses aspectos devem estar interligados de forma que

possibilitem que as ações pedagógicas não deixem de ser o eixo norteador da escola.

No que se refere ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, segundo o documento do Ministério da Educação, Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a), está estabelecido que ele

[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.15).

Sendo assim, ele deve ser organizado institucionalmente em escolas públicas da educação básica, sendo a Sala de Recursos Multifuncionais¹⁹, o lugar para a efetivação desse atendimento. Em nenhuma hipótese o atendimento educacional especializado pode ser confundido com o reforço escolar nem com o atendimento clínico, nem tão pouco como substituto dos serviços educacionais comuns.

De acordo com o artigo 3º do Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, são objetivos específicos do atendimento educacional especializado:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011b).

Os Atendimentos Educacionais Especializados tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para sua plena participação na sociedade e

¹⁹Instituídas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, por meio da Portaria no. 13, de 24 de abril de 2007. Elas são classificadas como tipo I ou II.

desenvolvimento de sua aprendizagem. podem ser oferecidos na forma de apoio e complementação.

O quadro 1, a seguir, exemplifica o que representa cada tipo desse atendimento e suas formas de operacionalização no espaço escolar na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Quadro 1- Tipos de Atendimento Educacional Especializado – AEE

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE APOIO	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE COMPLEMENTAÇÃO
Representa os atendimentos que favorecem o acesso ao currículo, podendo ser oferecidos dentro ou fora da sala de aula no mesmo turno da escolarização do aluno, sendo efetivado por meio dos serviços de: - Professor Intérprete de Libras; - Professor Guia Intérprete; - Professor de Apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas.	Representa o trabalho pedagógico complementar necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades próprias nos diferentes níveis de ensino, realizado no contraturno da escolarização do aluno e se efetiva por meio dos seguintes serviços: - Sala de Recursos;

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das Orientações do Projeto Incluir da SEE/MG, 2005a e do Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, 2014.

Conforme o decreto, anteriormente citado, esse atendimento deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas de forma intersetorial por meio das redes de apoio.

Ressalta-se neste aspecto, que a escolarização (o desenvolvimento de competências e habilidades relativas a cada nível de ensino) dos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser um compromisso da escola e compete à classe comum. Ela deve responder às necessidades dos alunos com práticas que respeitem as diferenças no espaço regular de ensino.

É importante salientar que todos os alunos que frequentam atendimentos educacionais especializados na forma de complementação devem ter a matrícula por etapa e modalidade de ensino na educação básica e matrícula complementar no serviço de complementação (salas de recursos multifuncionais), conforme parâmetros do Censo Escolar.

Para que isso ocorra, a escola onde o aluno frequenta esse atendimento deve preencher o censo escolar, configurando, portanto, a matrícula complementar. Essa situação permitirá uma avaliação fidedigna do funcionamento desses atendimentos e fornecerá dados para que se comprove a demanda e a disponibilização de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Conforme artigo 9º. do Decreto Nº 7.611, de 2011(BRASIL, 2011b), para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

Com a dupla matrícula, fica claro que o papel do atendimento educacional especializado é o de oferecer o que não é próprio dos currículos da base nacional comum, possuindo outros objetivos, metas e procedimentos educacionais. Suas ações são definidas conforme o tipo de necessidade do aluno a que se propõe o atendimento, sendo sempre orientadas na avaliação pedagógica.

Na próxima seção, apresentaremos a Metropolitana “X”, com base na estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE/MG.

1.3 A SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE METROPOLITANA “X” NO CONTEXTO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais possui 47 superintendências regionais de ensino, distribuídas em seis polos regionais²⁰. Em Belo Horizonte, elas são nomeadas nesta dissertação como Metropolitanas X, Y, Z.

De acordo a Lei Delegada Nº 180, de 20 de janeiro de 2011(MINAS Gerais, 2011a), que dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração

²⁰ A distribuição das 47 Superintendências Regionais de Ensino em polos segue a seguinte organização: Centro (8), Mata (8), Norte (6), Sul (8), Triângulo (8), Vale do Aço (9).

Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais, no capítulo XIII, artigo 177, estão definidas a finalidade e as competências da SEE/MG.

Segundo a mesma lei sua finalidade é:

planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar as ações setoriais a cargo do Estado relativas à garantia e à promoção da educação, com a participação da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, o trabalho, à redução das desigualdades regionais, à equalização de oportunidades e ao reconhecimento da diversidade cultural. (MINAS GERAIS, 2011a, p 113).

Compete à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais:

- I – formular e coordenar a política estadual de educação e supervisionar sua execução nas instituições que compõem sua área de competência;
- II – formular planos e programas em sua área de competência, observadas as diretrizes gerais do Governo, em articulação com a Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão;
- III – estabelecer mecanismos que garantam a qualidade do ensino público estadual;
- IV – promover e acompanhar as ações de planejamento e desenvolvimento dos currículos e programas e a pesquisa referente ao desenvolvimento escolar, viabilizando a organização e o funcionamento da escola;
- V – realizar a avaliação da educação e dos recursos humanos no setor, gerando indicadores educacionais e mantendo sistemas de informações;
- VI - desenvolver parcerias, no âmbito da sua competência, com a União, Estados, Municípios e organizações nacionais e internacionais, na forma da lei;
- VII - fortalecer a cooperação com os Municípios, com vistas ao desenvolvimento da educação básica no Estado;
- VIII- coordenar a gestão e a adequação da Rede Estadual de Ensino, o planejamento e a caracterização das obras a serem executadas em prédios escolares, o aparelhamento e o suprimento das escolas e as ações de apoio ao aluno;
- IX – exercer a supervisão das atividades dos órgãos e entidades de sua área de competência;
- X – definir, coordenar e executar as ações da política de capacitação dos educadores e diretores da rede pública de ensino estadual, observadas as diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão;
- XI – coordenar, em articulação com a Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão, a gestão das carreiras da educação;
- XII - divulgar as ações da política educacional do Estado e seus resultados, em articulação com a Subsecretaria de Comunicação da Secretaria de Estado de Governo;
- XII - exercer atividades correlatas (MINAS GERAIS, 2011a, p.113-114).

A integração institucional da Secretaria de Estado de Educação – SEE/MG ocorre por meio das Superintendências Regionais de Ensino – SRE. Elas têm um papel fundamental no processo de implementação e avaliação da política pública educacional local, pois representam o Estado em cada uma de suas 47 regionais de ensino.

Conforme o Decreto Nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011, em seu artigo 70, as SRE estão subordinadas ao titular da Secretaria Adjunta de Educação e tem por finalidade “exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnico-pedagógico, de orientação normativa, cooperação, articulação e de integração do Estado com os Municípios, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais” (MINAS GERAIS, 2011b, p.28).

As competências das Superintendências Regionais de Ensino estão definidas no decreto Nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011 como:

- I – promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado no âmbito de sua jurisdição;
- II – orientar as comunidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais;
- III – promover o desenvolvimento de recursos humanos em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado;
- IV – coordenar os processos de organização do atendimento escolar e de apoio ao aluno;
- V - propor a celebração e acompanhar a execução de convênios, contratos e termos de compromisso;
- VI – aplicar as normas de administração de pessoal, garantindo o seu cumprimento na respectiva jurisdição;
- VIII – planejar e coordenar as ações administrativas e financeiras necessárias ao desempenho das suas atividades;
- IX - coordenar e promover a produção de dados e informações educacionais na sua jurisdição;
- X – exercer outras atividades correlatas (MINAS GERAIS, 2011b, p. 28).

De acordo com o organograma²¹ da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e com o objetivo de implementar efetivamente as políticas de inclusão no Estado de Minas Gerais, foi criado, em agosto de 2001, a Diretoria de Educação Especial – DESP, que vinculada à Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino, tem por finalidade, conforme artigo 23 do Decreto Nº 45.849 de 27 de dezembro de 2011, estabelecer

²¹SEE/MG. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/organograma>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

diretrizes político pedagógicas para o planejamento e o desenvolvimento de uma educação na perspectiva da inclusão, que assegure a todos os alunos a possibilidade de estarem juntos, aprendendo e convivendo no espaço escolar.

Compete à Diretoria de Educação Especial - DESP oferecer indicadores específicos quanto ao aprimoramento do currículo e divulgação de metodologias adequadas ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais e ainda:

- I - coordenar a implantação e implementação das diretrizes político-pedagógicas, no Estado de Minas Gerais, referentes à educação especial visando à inclusão do aluno;
- II - implementar ações voltadas para a adequação do currículo e aplicação de metodologias apropriada à educação especial e inclusiva;
- III - incentivar e apoiar a elaboração e execução de planos, programas e projetos inovadores para a educação especial;
- IV - interpretar e elaborar normas pedagógicas relativas à educação especial e orientar as Superintendências Regionais de Ensino no seu cumprimento;
- V - estabelecer parcerias com instituições governamentais e não governamentais, tendo em vista a implantação das diretrizes político-pedagógicas vigente;
- VI – exercer outras atividades correlatas (MINAS GERAIS, 2011b, p. 10).

As orientações para a implementação das políticas de inclusão junto às escolas são repassadas diretamente pela Diretoria de Educação Especial ao Analista Educacional que coordena o Serviço de Apoio à Inclusão – SAI, na SRE, em encontros periódicos ocorridos na sede da Secretaria de Estado de Educação, em Belo Horizonte e/ou por meio de videoconferências.

Na Metropolitana “X”, responsável por acompanhar a escola *locus* desta pesquisa, quanto à observância das normas legais, administrativas e pedagógicas, o Serviço de Apoio à Inclusão – SAI pertence à Diretoria Educacional – DIRE B. Ele é composto por dois Analistas Educacionais que têm como função acompanhar as ações desenvolvidas nas escolas no que se refere à implementação das políticas públicas educacionais da Rede Estadual de Ensino e, ainda, a realização de atendimento aos profissionais das escolas seja por meio de contato telefônico ou presencial na sede da SRE e visitas *in loco*.

A distribuição de matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais, referente ao ano de 2014, no âmbito da

Superintendência Regional de Ensino – “Metropolitana X”, pode ser observada na tabela 1.

Tabela 1- Matrícula Dependência Administrativa x Tipo de Escola

SRE. METROPOLITANA X ANO: 2014	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	TIPO DE ESCOLA	NÚMERO DE MATRÍCULA
	Estadual	Comum	1.017
		Especial	114
	Federal	Comum	5
	Municipal	Comum	2.735
		Especial	466
	Privada	Comum	296
		Especial	949

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do SIMADE (MINAS GERAIS, 2014b).

Com base nos dados do SIMADE, a tabela 2 apresenta os 12 municípios que compõem a jurisdição da SRE Metropolitana X, com o respectivo total de escolas e número de matrículas efetivas dos alunos com necessidades educacionais especiais – NEE.

As informações contidas na tabela 2 a seguir contribuirão para subsidiar a escolha do município pelo pesquisador com base em dois critérios: a) município com maior número de escolas e b) número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais.

Tabela 2- Matrículas de alunos com NEE por município

MUNICÍPIO	TOTAL DE ESCOLAS	TOTAL DE ALUNOS
A	20	520
B	1	6
C	3	28
D	1	60
E	2	11
F	9	51
G	20	336
H	17	201
I	2	20
J	2	9
K	0	0
L	5	15
TOTAL	82	1.257

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do SIMADE (MINAS GERAIS, 2014b).

Dos doze municípios que compõem a regional merecem destaque A, G e H, pois estes apresentam um quantitativo significativo de escolas regulares que têm um número expressivo de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais.

Os dados extraídos da Tabela 2 sinalizam para a importância do acompanhamento sistemático das ações educacionais desenvolvidas na perspectiva da educação inclusiva pelo Serviço de Apoio à Inclusão – SAI, tendo em vista, que essa ação pode contribuir para a efetiva implementação das políticas de educação inclusiva nos respectivos municípios e, de certa forma, impactar de maneira positiva em toda jurisdição.

A Tabela 3 a seguir apresenta o quantitativo de alunos com necessidades educacionais distribuídos nos três maiores municípios da regional.

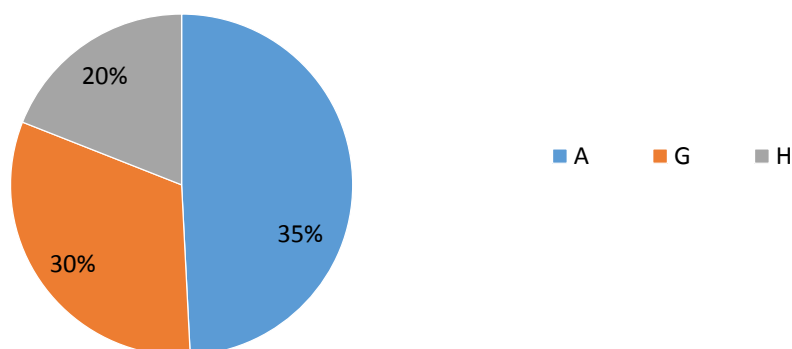
Tabela 3- Municípios com maior concentração de alunos com NEE

MUNICÍPIO	TOTAL DE ESCOLAS	TOTAL DE ALUNOS
A	20	520
G	20	336
H	17	201
TOTAL GERAL DE ALUNOS	-	1.057

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do SIMADE (MINAS GERAIS, 2014b).

De maneira geral, os municípios A e G apresentaram o mesmo número de escolas e o maior número de matrículas, representando respectivamente o 1º. e 2º. Lugar com base no critério estabelecido. O município H ocupou o terceiro lugar.

Esses três municípios representam juntos 85% do total de matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais de toda a regional, conforme pode ser verificado no Gráfico 2.

Gráfico 2- Matrícula da Educação Especial nos municípios da SRE

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do SIMADE (MINAS GERAIS, 2014b).

O quadro de matrículas dos alunos por deficiências em cada município da SRE, referente ao ano de 2014, está demonstrado na Tabela 4.

Tabela 4- Matrícula de alunos nos municípios por NEE – Ano 2014

MUNICÍPIO	ALTAS HABILIDADES SUPERDOTAÇÃO	AUTISMO	BAIXA VISÃO	DEFICIÊNCIA VISUAL	DEFICIÊNCIA AUDITIVA	DEFICIÊNCIA FÍSICA	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	SÍNDROME DE ASPERGER	SÍNDROME DE RETT	TDI	TOTAL GERAL
A	-	42	22	1	17	134	256	5	-	33	520
B	-	-	-	-	2	-	4	-	-	-	6
C	-	-	7	1	3	4	12	-	-	1	28
D	5	7	4	-	3	6	26	-	2	7	60
E	-	-	3	1	-	3	4	-	-	-	11
F	-	-	9	-	7	5	29	1	-	-	51
G	2	37	36	2	23	48	167	6	1	13	336
H	-	6	15	1	10	39	112	1	-	17	201
I	-	1	2	1	2	11	3	-	-	-	20
J	-	-	2	-	3	2	2	-	-	-	9
K	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
L	-	-	4	-	-	4	4	-	-	1	15
TOTAL	7	93	104	7	70	256	619	13	3	72	1.244

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do SIMADE (MINAS GERAIS, 2014b).

Com base nos dados da Tabela 4, identificamos também a existência de dois outros grupos que caracterizam o público alvo da educação especial conforme legislação vigente, o Transtorno Global do Desenvolvimento – TDG, que, de acordo com a Classificação Internacional de Doenças - CID 10, publicada pela Organização Mundial de Saúde – OMS que inclui o Autismo infantil, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e o Transtorno Desintegrativo da Infância – TDI e o grupo dos alunos com Altas habilidades/Superdotação.

Os dados relacionados na Tabela 4 ainda revelaram que o município A apresenta um quadro bem diversificado de alunos e ocupa o 1^a. lugar em relação aos municípios com maior número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na regional.

A partir do diagnóstico inicial da rede e da regional para a escolha da escola, observou-se os seguintes critérios: histórico junto à Superintendência Regional de Ensino/Serviço de Apoio à Inclusão – SAI de registros de práticas educacionais na perspectiva da inclusão, um total de 15 ou mais alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas dos anos iniciais e que estes fossem atendidos em sala de recursos multifuncionais e/ou por professores de apoio, que recebessem visitas sistemáticas dos técnicos do Programa de Intervenção Pedagógica – PIP e por último, mas não menos importante, que participassem das avaliações externas pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE, visto que o resultado obtido determina o quantitativo de visitas pedagógicas que a escola receberá ao longo do ano pelos técnicos da regional.

A próxima seção terá como objetivo contextualizar a Escola Estadual “Cecília Meireles” e fazer a descrição geral de seus dois instrumentos legais: o Projeto Político Pedagógico – PPP e Regimento Escolar.

1.4 A ESCOLA ESTADUAL “CECÍLIA MEIRELES”

A Escola Estadual “Cecília Meireles” foi criada em 28 de agosto de 1965, conforme artigo 12, item I e II e artigo 33 da Lei Nº 2.610 de 08 de janeiro de 1962. Em 2013, com 49 anos de existência no município A, se tornou referência em inclusão, ao ter suas práticas pedagógicas divulgadas para todo o estado de Minas Gerais, pelo programa Roda de Conversa²²- Série Bons Exemplos sobre o tema “Direito à educação na diversidade”, produzido pela MAGISTRA – Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores e da Assessoria de Comunicação Social da Secretaria de Estado de Educação em parceria com a Rede Minas de Televisão.

Ela está localizada a 15,5 km do centro da capital e atende a uma população de classe média baixa, filhos de trabalhadores do setor de serviços, com ensino fundamental completo. A região em que está localizada não é considerada de risco, mas a escola recebe alunos de bairros vizinhos avaliados como “áreas de risco”.

²²Ação de formação da MAGISTRA que envolve pesquisadores e especialistas da área da educação no debate de temas que afetam o cotidiano da escola.

Quanto à estrutura física, a escola conta com uma quadra coberta para a prática de esportes, possui vestiários e banheiros adaptados para atendimento às necessidades da comunidade escolar com bom aproveitamento por todos os alunos, possui vestiários e banheiros adaptados para atendimento às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, duas salas de vídeo com televisão, projetor, aparelho de som e DVD em condições regulares para utilização na prática pedagógica dos professores com os alunos.

O espaço escolar conta ainda com uma ampla Sala de Recursos Multifuncionais para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, dois banheiros adaptados, uma sala para a secretaria, uma para a supervisão pedagógica, uma sala de professores, um espaço para reprografia, atendimento do dentista em turnos diferentes e uma ampla cantina com um espaço de depósito para merenda, material de limpeza e material escolar.

Conforme descrito no PPP da escola, os membros da comunidade (alunos, pais, professores, funcionários do Posto de Saúde Local e Líder comunitário) têm acesso aos equipamentos e ao espaço escolar. Isso contribui para a relação da instituição com a comunidade, tendo em vista que, ela se mantém aberta aos fins de semana para que a comunidade possa usufruir do seu espaço (salas de aula, pátio, quadras de esporte, biblioteca, etc.) de forma organizada, com programas sociais diversos e ou grupos da própria comunidade.

Atualmente, de acordo com o Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE, a escola conta com 14 salas de aula e um total de 315 alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (1º. ao 5º. Ano), com carga horária de 800 horas, distribuídas em 200 dias escolares. Tanto a organização quanto a distribuição dos professores nas turmas seguem a Resolução da SEE/MG Nº 2.741, de 20 de janeiro de 2015 (MINAS GERAIS, 2015a), que estabelece normas para a organização do quadro de pessoal das escolas estaduais. O quadro de professores está representado na tabela 5.

Tabela 5- Total de Professores regentes x Alunos por Escolaridade

REGIME DE CICLOS	ENSINO FUNDAMENTAL	NUMERO DE ALUNOS	NÚMERO DE DOCENTES
ALFABETIZAÇÃO	1º. ANO	62	3
	2º. ANO	76	3
	3º. ANO	65	3
COMPLEMENTAR	4º. ANO	50	2
	5º. ANO	62	3
TOTAL DE TURMAS		346	14

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do SIMADE (MINAS GERAIS, 2015b).

Conforme verificado no quadro de frequência²³, a instituição escolar possui um total de 43 servidores, dos quais 14 pertencem ao quadro administrativo-pedagógico sendo: uma diretora, uma vice-diretora, uma secretária, dois auxiliares de secretaria, nove auxiliares de serviço gerais e dois Especialistas em Educação Básica (Supervisores Pedagógicos). O quadro pedagógico é composto por 29 professores dos quais 98% possuem curso superior e 90% possuem curso de pós-graduação em áreas afins.

A oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, que tem como objetivo eliminar todo tipo de barreira para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas, ocorre em dois turnos. No AEE são atendidos um total de 29 alunos²⁴, sendo que 14 deles também são atendidos por um professor de apoio e 6 são provenientes de outras escolas próximas da região que não possuem Sala de Recursos Multifuncionais.

A tabela 6 apresenta o quantitativo de professores e também o número de alunos matriculados no ano de 2014.

²³ Documento interno da escola.

²⁴ Ao receber a matrícula de criança com necessidades educacionais especiais, os dados devem ser inseridos no SIMADE para análise posterior pelos técnicos da SRE para liberação tanto de Professor de Apoio quanto da Sala de Recursos Multifuncionais. Essa liberação segue as orientações do Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Tabela 6- Total de Professores de Apoio X Alunos com NEE

ETAPA	NÚMERO DE DOCENTES	NUMERO DE ALUNOS
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	2	29
PROFESSOR DE APOIO	10	14

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do SIMADE (MINAS GERAIS, 2015b).

O grupo de alunos com NEE é composto de 5 meninas e 24 meninos. Na divisão por turno, 13 estudam no turno da manhã e 16 no turno da tarde²⁵. Os tipos de deficiência encontrados foram variados, predominando a deficiência intelectual. Os dados dos (as) alunos²⁶ com necessidades educacionais especiais foram coletados junto à secretaria da escola e confirmados posteriormente no Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE. Esses dados revelam a identificação de necessidades educacionais especiais relacionadas à: deficiência física, auditiva e intelectual e quatro alunos diagnosticados com autismo.

O Quadro 2 apresenta as informações relevantes a respeito do grupo de alunos que apresentava alguma necessidade educacional na escola

²⁵Seis alunos frequentam o Atendimento Educacional Especializado – AEE (complementação) e são provenientes de outras escolas próximas da região.

²⁶Os nomes dos alunos foram identificados pelas iniciais visando preservar a identidade deles. A ideia de se ampliar a pesquisa para um público mais amplo se tornou inviável tem em vista o número de alunos que compõem universo na escola considerados com necessidades educacionais especiais, principalmente que a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais não considera em suas orientações para liberação dos serviços do Atendimento Educacional Especializado – AEE a Nota Técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE que trata sobre os documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

Quadro 2- Informações sobre os alunos com NEE²⁷

Aluno	Diagnóstico	Sexo	Turno	Tipo de Atendimento	Etapa
D.A.B.V	Deficiência Física/Intelectual	M	M	Apoio	4º. ano
D.H.H	Autismo	M	M	Prof.Apoio/Sala Recursos	4º. ano
I.M.R.S	Autismo /Deficiência Intelectual	F	M	Prof. Apoio/Sala Recursos	2º. ano
J.B.S.S	Autismo	M	M	Prof. Apoio/Sala Recursos	3º. ano
M. S.B	Deficiência Intelectual	F	M	Prof. Apoio/Sala Recursos	2º. ano
M.D.H	Autismo	M	M	Prof. Apoio/Sala Recursos	4º. ano
P. S B	Baixa Visão/Deficiência Auditiva/Física	M	M	Prof. Apoio/Sala Recursos	5º. ano
A. C.P.C	Deficiência Intelectual	F	M	Prof. Apoio/Sala Recursos	5º.. ano
L. H.G.M	Deficiência Intelectual	M	M	Prof. Apoio/Sala Recursos	5º. ano
R. W.S.C	Autismo	M	M	Prof. Apoio/Sala Recursos	4º. ano
R.A.B.M	Baixa Visão/Deficiência Intelectual	M	T	Prof. Apoio/Sala Recursos	2º. Ano
L.V.F.S	Deficiência Intelectual	M	M	Prof. Apoio/Sala Recursos	4º. ano
S.G.S.M	Deficiência Intelectual	F	T	Sala Recursos	5º. Ano
L.A.F	Baixa Visão	M	T	Sala Recursos	4º. Ano
K.O.S	Deficiência Intelectual	M	T	Sala Recursos	5º. Ano
E.C.F.S	Deficiência Intelectual	M	T	Sala Recursos	3º. Ano
N.E.B.M	Deficiência Intelectual	M	T	Sala Recursos	2º. Ano
D.J.G.S	Deficiência Intelectual	M	T	Sala Recursos	5º. Ano
J.L.S.S	Deficiência Auditiva/Intelectual	M	T	Prof. Apoio/Sala Recursos	3º. Ano
A.M.S	Deficiência Intelectual	M	T	Sala Recursos	4º. Ano
D.L.R.S.	Deficiência Intelectual	M	T	Sala Recursos	4º. Ano
L.G.Q.A	Deficiência Intelectual	M	T	Sala Recursos	2º. Ano
M.A.A.S	Deficiência Intelectual	M	T	Sala Recursos	3º. Ano
N.W.M.S	Deficiência Intelectual	M	M	Sala Recursos	5º. Ano
R.F.S.B	Deficiência Intelectual	M	M	Sala Recursos	5º. Ano
S.L.T.B.S	Deficiência Auditiva/Intelectual	M	T	Prof.Apoio/Sala Recursos	2º.Ano
W.J.F.M	Deficiência Intelectual	M	T	Sala Recursos	3º. Ano
C.L.J	Deficiência Intelectual	M	T	Sala Recursos	2º. Ano
I.S.F	Deficiência Intelectual	F	T	Prof. Apoio/Sala Recursos	2º. Ano

Fonte: Elaborado pelo autor.

²⁷ Os dados estão de acordo com as informações recolhidas junto à secretaria da escola e confirmados no SIMADE pelo pesquisador e referem-se apenas aos alunos público alvo da educação especial.

A escola possui parceria com a Capelania Escolar²⁸ que funciona em uma sala específica dentro da escola em dois turnos e três vezes por semana. Esse trabalho conta com a participação de 9 capelães que em sintonia com a equipe gestora e pedagógica da unidade oferecem atendimento de orientação para os alunos e suas respectivas famílias.

Ainda com relação às parcerias, merecem destaque a realizada com o Programa Central de Acompanhamento de Penas e Medidas Alternativas - CEAPA que recebem jovens e adultos com o objetivo de promover sua reinserção na sociedade e o Projeto Patrulha Escolar que é um programa desenvolvido pela Polícia Militar de Minas Gerais – PMMG, que oferece assistência policial à comunidade escolar, intervém na resolução de conflitos que surgem entre as pessoas na escola e ainda realiza a promoção de palestras educativas.

1.4.1 O Projeto Político Pedagógico – PPP

O Projeto Político Pedagógico é um conjunto de diretrizes organizacionais e operacionais que expressam e orientam as práticas pedagógicas e administrativas da Escola, obedecidas às normativas do sistema educacional. É a forma pela qual se exerce a autonomia da Escola, levando-se em consideração os alunos, os professores, os demais servidores e a Comunidade Escolar (MINAS GERAIS, 2014b, p. 6).

O PPP da escola pesquisada organiza-se a partir dos seguintes eixos: a) Identificação e histórico da instituição; b) Dimensões que abrangem a lógica do trabalho escolar; c) Princípios, Missão e Visão da Escola; d) Finalidades e Objetivos da Educação; e) Metas e Resultados de Aprendizagem da Escola; f) Operacionalização e Implementação do PPP no Cotidiano da Escola; g) Fundamentação Pedagógica; h) Avaliação e Organização Didático-Pedagógica; i) Avaliação do Processo Ensino e Aprendizagem; j) Enturmação dos Alunos e Distribuição de turmas; k) A tomada de decisões: Agrupamentos Temporários e Estratégias de Intervenção Pedagógica; l) Reorganização do Tempo e Espaço

²⁸ Tem respaldo jurídico na Constituição Federal, artigo 5º inciso VII que assegura a prestação de assistência espiritual em entidades de orientação coletiva. Os capelães que prestam serviço voluntário na escola possuem formação em Psicologia, Pedagogia e Assistência Social.

Escolar; m) Relacionamento da Escola com Pais e Comunidade em Geral; n) Monitoramento e Avaliação; o) Cronograma Anual de tarefas com respectivos responsáveis.

Em linhas gerais, o primeiro item do Projeto Político Pedagógico - PPP traz a identificação da escola e as modalidades de ensino oferecidas na unidade. É interessante destacar, ainda, que esse primeiro item do documento, em sua introdução, deixa claro que a construção do documento se fez de forma coletiva com a participação de todos os envolvidos no processo educativo: professores, funcionários, pais, alunos, auxiliares de serviços gerais e instâncias colegiadas, conforme registro em Ata de Reunião, datada do mês de abril de 2014 e ainda diz que: “É um projeto que nunca se pode dizer que está totalmente concluído, pois há sempre o que aperfeiçoar, mudar, realimentar de acordo com a necessidade do momento histórico” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014, p. 3). Esse pensamento traduz a responsabilidade da unidade em não permanecer estática frente às mudanças no cenário educacional atual.

As dimensões que abrangem a lógica do trabalho escolar da referida unidade comungam com os princípios Éticos, Políticos e Estéticos que norteiam a organização e o funcionamento das escolas estaduais de Minas Gerais, conforme Resolução Nº 2.197 de 26 de outubro de 2012. A missão da escola está expressa no documento como “garantir ao coletivo escolar um ambiente de crescimento intelectual e pessoal para uma educação integral do aluno” e a visão estabelece que “para promover uma educação integral dos alunos deve-se observar a diversidade destes, tendo isso, como eixo norteador do trabalho pedagógico” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014, p. 12 e 13).

Essas dimensões estão relacionadas à gestão escolar democrática, Currículo e Prática Pedagógica, Avaliação visando ao acesso, permanência e sucesso do aluno na escola, Infraestrutura, Ambiente Educativo, Condições de trabalho, Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores e dos Servidores e encontram elementos que as justifiquem no documento que trata

dos Indicadores da Qualidade na Educação (BRASIL, 2004) ²⁹, elaborado pela ONG Ação Educativa em parceria com a UNICEF, PNUD, INEP e MEC.

A organização didático-pedagógica da escola em regime de ciclos está amparada pela Resolução da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Nº 2.197 de 26 de outubro de 2012 que estabelece em seu artigo 28 que:

O Ensino Fundamental, com duração de nove anos, estrutura-se em 4 (quatro) ciclos de escolaridade, considerados como blocos pedagógicos sequenciais:

I - Ciclo da Alfabetização, com a duração de 3 (três) anos de escolaridade, 1º, 2º e 3º ano;

II - Ciclo Complementar, com a duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 4º e 5º ano;

III - Ciclo Intermediário, com duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 6º e 7º ano;

IV - Ciclo da Consolidação, com duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 8º e 9º ano (MINAS GERAIS, 2012b).

No que se refere à modalidade da Educação Especial, foco desta pesquisa, a escola tem previsto em seu Projeto Político Pedagógico que as condições de acesso, percurso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme dispositivos legais constitucionais, devem ser garantidas em prol do processo de inclusão escolar no qual está expresso em seu objetivo que se deve “assegurar a inclusão do aluno com necessidades especiais em programas oferecidos pela escola, favorecendo o desenvolvimento de competências, atitudes e habilidades necessárias ao pleno exercício da cidadania” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014, p. 7)

Essa ação parte da premissa do desenvolvimento integral do aluno, por meio de práticas que considerem as diferentes linguagens, sejam elas a do faz de conta, da dramaturgia, da linguagem escrita e falada tendo em vista que o planejamento pedagógico procura contemplar a diversidade de linguagens que o aluno com necessidades educacionais especiais traz para o ambiente escolar (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014, p. 7).

²⁹ Documento elaborado com o intuito de ajudar a comunidade escolar na avaliação e melhoria da qualidade da escola. Nele são identificados sete elementos fundamentais, denominados dimensões que devem ser considerados pela escola na reflexão sobre sua qualidade.

1.4.2 O Regimento Escolar

O Regimento Escolar é um conjunto de normas que regem as relações intra e extraescolares, articuladas com o Projeto Político Pedagógico - PPP e dispõe sobre as intenções educativas do tipo de escola desejada pela comunidade, as atribuições e competências dos ocupantes das diferentes funções, os órgãos colegiados existentes e as normas administrativas, financeiras e disciplinares para o funcionamento da Escola (MINAS GERAIS, 2014b, p.12).

Na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, as escolas devem elaborar e atualizar seus instrumentos legais anualmente, conforme a legislação vigente, assegurando a participação de todos os segmentos da escola e a devida aprovação pelo Colegiado Escolar.

O Regimento da Escola Estadual “Cecília Meireles” está dividido em dez títulos com seus respectivos capítulos e seções. Ele apresenta uma descrição detalhada de todos os direitos, deveres, atribuições e as sanções relativas a cada segmento da comunidade escolar e estão organizados a partir dos seguintes títulos: a) Título I – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional; b) Título II – Disposições Preliminares; c) Título III – Da Educação; d) Título IV – Da Organização Administrativa; e) Título V - Da Organização Pedagógica; f) Título VI – Do Pessoal; g) Título VII – Do Regimento Disciplinar; h) Título VIII – Dos Documentos Escolares; i) Título IX – Das Instituições Docentes, Discentes e Comunitárias; j) Título X – Da Organização Didática e da Proposta Pedagógica.

A temática da inclusão escolar tem destaque no referido documento e está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, a Resolução do CNE Nº 04, de 02 de outubro de 2009, e em especial com o Parecer CEE Nº 895, de 12 de dezembro 2013 e com a Resolução Nº 460, de 12 de dezembro de 2013, do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais – CEE/MG.

Esses dois últimos dispositivos regulamentam as normas para a operacionalização da Educação Especial em toda a Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e são ratificados no regimento da

unidade escolar quando diz que a Educação Especial será oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino e ainda aponta que:

1. A Educação Especial tem como objetivo assegurar a inclusão do aluno com necessidades especiais em programas oferecidos pela escola, favorecendo o desenvolvimento de competências, atitudes e habilidades necessárias ao pleno exercício da cidadania.
2. A Educação Especial tem os mesmos objetivos estabelecidos nas etapas e modalidade da educação escolar.
3. A oferta da Educação Especial deverá basear-se nos seguintes princípios:
 - I. Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
 - II. Participação da família e da comunidade na complementação de serviços e recursos afins;
 - III. Atenção ao aluno, o mais cedo possível, prevenindo sequelas decorrentes do atendimento tardio (REGIMENTO ESCOLAR, 2014, p. 8).

Com relação às necessidades educacionais especiais, o referido documento legitima as ações estabelecidas no Projeto Político Pedagógico da unidade com os dispositivos legais que normatizam a educação especial na perspectiva inclusiva no Estado de Minas Gerais. Essa ação garante que para diminuir as diferenças existentes no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais será exigido por parte dos sistemas de ensino adaptações e apoio específicos.

Nesta perspectiva, tanto a escola quanto o Sistema Estadual de Ensino têm a função e o dever de organizar de forma administrativa e pedagógica as diretrizes educacionais do estabelecimento visando garantir a efetivação do atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular com base nos seguintes procedimentos:

- I. Pesquisas e estudos científicos para aprimorar os processos pedagógicos;
- II. Avaliação educacional realizada por uma equipe pedagógica composta no mínimo por professor, supervisor e/ou orientador educacional;
- III. Diagnóstico multidisciplinar, profissionais da área da educação e saúde, quando for o caso e com a participação da família;
- IV. Relatório circunstanciado das informações básicas que justifiquem a oferta;
- V. Plano de desenvolvimento individual do aluno (REGIMENTO ESCOLAR, 2014, p. 9).

Mais uma vez, esses procedimentos estabelecidos em leis corroboram com as ações pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva. Entretanto, para que esses procedimentos possam ser oferecidos ao público alvo da educação especial caberá ao Sistema Estadual de Ensino, por meio da Secretaria de Estado de Educação, orientar às equipes do Serviço de Apoio à Inclusão – SAI e do Serviço de Inspeção Escolar para a realização de um acompanhamento sistemático das ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas com o objetivo de monitorar a operacionalização das orientações do sistema, de modo que possa ocorrer de fato a efetiva aprendizagem dos alunos.

De acordo com o Regimento Escolar da unidade são considerados como recursos imprescindíveis:

- I. Profissionais com especialização adequada ou capacitação na área;
- II. Espaços físicos acessíveis;
- III. Mobiliário e equipamentos adequados às necessidades especiais e à faixa dos usuários dos serviços;
- IV. Equipe multiprofissional, quando for o caso, constituída mediante parcerias nas áreas de educação, saúde, assistência social e outras;
- V. Proposta político-pedagógica que inclua os serviços de apoio oferecidos à escola regular, aos alunos e as suas famílias e contenha plano de capacitação continuada dos profissionais (REGIMENTO ESCOLAR, 2014, p. 9).

Os recursos humanos e os materiais que devem estar à disposição das unidades escolares para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais precisam ser acompanhados tanto pela equipe gestora da escola quanto pelos técnicos da SEE/SRE. O objetivo é que com esse acompanhamento possa ser verificado se a unidade escolar está efetivando de fato, o que está descrito nos dispositivos legais, quanto a não apenas oferecer o atendimento educacional especializado ou outros recursos aos alunos com deficiências, mas garantir que o processo de aprendizagem ocorra de fato, por meio de práticas significativas e que respeitem acima de tudo as singularidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino.

No que se refere ao percurso escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, o item 7 do referido documento estabelece que para

que seja oferecida a certificação especial como conclusão de uma etapa ou curso de educação básica deve-se observar os seguintes aspectos:

- I. Avaliação pedagógica alicerçada em programa de desenvolvimento educacional para o aluno;
- II. Tempo de permanência na etapa ou curso;
- III. Processos de aprendizagem funcional da vida prática e da convivência social;
- IV. Nível de aprendizado da leitura, escrita e cálculo.

Parágrafo único: As escolas deverão manter arquivo com a documentação que comprove a necessidade de emissão da certificação especial, incluindo o relatório circunstanciado e o plano de desenvolvimento individual do aluno, para garantia da regularidade da vida escolar do aluno e controle pelo sistema de ensino (REGIMENTO ESCOLAR, 2014, p. 9).

Esses aspectos são essenciais para garantir ao aluno com necessidades educacionais especiais, oportunidade para conseguir, de forma mais igualitária, a sua inserção na sociedade e, posteriormente, no mercado de trabalho.

No documento ainda está expresso que é necessário que tanto os professores quanto os gestores sejam incluídos em cursos de formação continuada e que as unidades de ensino incluam em seus projetos políticos pedagógicos ações específicas que favoreçam a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais no espaço regular de ensino.

Os documentos normativos da escola contemplam os aspectos da política nacional de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. Tanto no Projeto Político Pedagógico quanto no Regimento Escolar estão evidentes o compromisso da equipe gestora da unidade escolar e dos professores na garantia do direito à aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais e corroboram com a ideia de se planejar pensando na diversidade dos alunos numa perspectiva inclusiva.

Assim, o segundo capítulo tem como objetivo apresentar considerações sobre o fazer pedagógico das professoras da Escola Estadual “Cecília Meireles” na perspectiva da inclusão. Para discutir essa ação a pesquisa buscou subsidiar a escrita com base nos pressupostos teóricos de autores como Ainscow (2009), Mantoan (1997), Pacheco (2007), Werneck (2006).

Sendo assim, a partir da observação *in loco* da rotina escolar, da análise dos instrumentos da pesquisa de campo realizada por meio de entrevistas e questionários aplicados aos docentes e gestores, pretendeu-se identificar os

avanços e as dificuldades para se implementar a política de inclusão na escola regular nos dias atuais tendo em vista as inúmeras ações pedagógicas que devem ser desenvolvidas pelos profissionais da educação para garantir que o objetivo central de promoção da aprendizagem a todos os alunos independente de suas limitações não deixe de ser atendido.

2 A DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: O FAZER PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva pressupõe uma reflexão acerca da superação de preconceitos e o respeito à diversidade. Nesse sentido, o cenário em que se inserem nossas escolas está marcado por uma evidente diversidade na necessidade educacional dos alunos, o que exige novos recursos para a formação docente e a reflexão dos envolvidos no processo de ensino no que se refere à necessidade de organizar estratégias de trabalho que atendam às especificidades dos alunos e garantam a inclusão.

Para Stainback e Stainback (1999) a educação inclusiva está alicerçada no respeito às diferenças, sendo a escola o espaço privilegiado para a prática da aceitação dessas diferenças e da igualdade de direitos.

Nesse sentido, para reorganizar o fazer pedagógico é imprescindível que sejam realizadas pelos (as) professores (as) e demais profissionais envolvidos com a questão educacional novas discussões com o intuito de estabelecer estratégias de ensino que sejam diferenciadas, impactem no processo do ensino-aprendizagem e, de certa forma, garantam a todos os alunos inseridos no espaço escolar o direito à aprendizagem independentemente de suas limitações.

Para efetivá-lo é necessário transformar o espaço escolar e estabelecer uma diretriz educacional que norteie o trabalho a ser desenvolvido nas escolas e que de fato possibilitem o atendimento às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais face às diversas barreiras existentes no espaço regular de ensino, tendo em vista que são impeditivas para a efetivação do processo de inclusão ao longo do percurso escolar desses alunos.

Assim, a proposta deste segundo capítulo é empreender uma reflexão teórica a partir dos conceitos dos autores que subsidiam a escrita deste trabalho e defendem a presença da criança com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular, buscando compreender como se efetiva a implementação das políticas públicas de inclusão na Escola Estadual “Cecília Meireles”.

A inclusão escolar constitui-se um direito do(a) aluno(a) com necessidades educacionais especiais e sua inserção na sala de aula regular

contribui para que os demais alunos aprendam a conviver com as diferenças. Ela propõe que os sistemas de ensino criem condições pedagógicas, materiais e instalações físicas para atendimento aos alunos(as) com necessidades educacionais especiais na escola regular, proporcionando adequações que atendam às suas necessidades individuais.

Nesse sentido, as ideias propostas por Mantoan (1997), Pacheco (2007), Sassaki (2006), Stainback e Stainback (1997) e Werneck (2002) sinalizam para o quanto é importante que os espaços escolares acolham, de fato, as crianças com necessidades educacionais especiais, pois, na medida em que, ele é oportunizado para a troca de experiência entre as pessoas, pressupõe o estabelecimento do respeito ao outro como ele é, com suas diferenças e limitações. Para que isso se concretize, é preciso que a equipe escolar desenvolva ações pedagógicas que atendam às singularidades de cada sujeito inserido no espaço escolar.

Segundo Pacheco (2007) “pensar a inclusão, pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades educacionais especiais se ajuste à escola” (PACHECO, 2007, p.15). Na visão do autor, isso seria apenas um processo de integração, visto que, cabe à instituição de ensino proporcionar, em qualquer circunstância, o processo de inclusão.

No ponto de vista de Ainscow (2009), Mantoan (1997), Sassaki (2006) e Werneck (2002) existem diferenças conceituais entre os processos de integração e inclusão que se não forem bem discutidas e difundidas no espaço escolar não garantirão aos alunos com necessidades educacionais especiais o direito à aprendizagem com igualdade de condições, acesso aos conteúdos curriculares, ao conhecimento geral e à permanência com aprendizagem nas classes comuns do ensino regular.

Assim, com o objetivo de organizar o encadeamento de ideias entre a apresentação do caso e o referencial teórico, a proposta deste segundo capítulo é ampliar a reflexão acerca do tema ao analisar os achados da pesquisa, tendo como parâmetro os seguintes tópicos (1) compreensão sobre os conceitos de integração e inclusão; (2) a perspectiva teórica do caráter da pesquisa, ou seja, a metodologia; (3) a pesquisa de campo e os aspectos relacionados aos sujeitos envolvidos, a gestão escolar, a organização pedagógica e especificamente, o

trabalho de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular e no atendimento educacional especializado. Esses tópicos constituem-se as categorias de análise para o delineamento da escrita do presente capítulo.

2.1 APROFUNDANDO OS CONCEITOS DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR

No cenário atual em que estão inseridas as escolas brasileiras, elaborar de forma democrática um projeto político pedagógico para atender à diversidade dos alunos se constituiu um grande desafio. Para vencê-lo é necessário reorganizar o espaço escolar de modo que diferentes estratégias pedagógicas possam ser implementadas na sala de aula.

Essa ação ao ser direcionada para os alunos com necessidades educacionais especiais revelou-se uma alternativa significativa tanto para as escolas quanto para os sistemas de ensino com o objetivo de garantir o direito à aprendizagem a todos os alunos.

Com a publicação da Declaração Mundial sobre Educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas nas áreas das necessidades educacionais especiais (UNESCO, 1994) e a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), os espaços escolares começaram a rediscutir suas formas de planejamento e o estabelecimento de estratégias pedagógicas com foco na garantia de educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas limitações.

Essa reorganização dos espaços educacionais atribuiu aos gestores a tarefa de repensar o papel da escola enquanto instituição de formação e ainda proporcionar e garantir subsídios para a efetiva escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais no espaço regular de ensino. Além disso, os sistemas de ensino passaram a promover discussões acerca do tema com o objetivo de sistematizar ações pedagógicas que garantissem que além do acesso, a permanência com aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, nas classes regulares de ensino, se tornasse uma realidade.

Nesse sentido, no intuito de compreendermos as questões acerca da inclusão, faz-se necessário entender os dois processos que estão estritamente ligados à Educação Especial: a Integração e a Inclusão.

De acordo com o documento do Ministério da Educação - MEC, “Política Nacional de Educação Especial” (BRASIL, 1994), o estabelecimento do processo de integração institucional, representou um retrocesso nas políticas públicas de inclusão ao condicionar o acesso às classes comuns do ensino regular apenas às crianças com deficiência que “(...) possuíssem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos considerados normais”. (BRASIL, 1994, p.19). Esse processo foi denominado como “integração instrucional” ou “sistema de cascata” que para Mantoan (1997):

[...] trata-se de uma concepção de integração parcial porque prevê serviços segregados que não estejam ao alcance dos objetivos da normalização. De fato, os alunos que se encontram em serviços segregados dificilmente se deslocam para os menos segregados e, raramente às classes regulares (MANTOAN, 1997a, p.5).

A autora se refere a uma subdivisão da educação em serviços, ou seja, em espaços específicos para atendimentos distintos aos alunos com necessidades educacionais especiais, de acordo com suas limitações. Na lógica, essa prática caracteriza-se por uma educação especializada, que tem como objetivo preparar os alunos para um possível acesso, no futuro, à escola comum.

Todavia, no princípio do processo de integração, a ideia era que os serviços especializados, disponíveis à escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais deveriam se aproximar ao máximo dos padrões existentes nas instituições pertencentes aos sistemas comuns de ensino, o que de fato, não contribuiu para a inserção futura desses alunos no espaço regular de ensino, pois ao adequar tais serviços a possibilidade de inserção, numa perspectiva integracionista, praticamente deixa de existir.

De acordo com Sassaki (2006) a integração propõe a inserção parcial do sujeito, enquanto a inclusão propõe a inserção total. Para isso, a escola enquanto instituição que legitima a prática pedagógica e a formação de seus educandos precisa romper com a perspectiva homogeneizadora por meio de

práticas pedagógicas diversificadas e ainda dar condições que assegurem o direito à aprendizagem a todos os alunos.

Sendo assim, diante das controvérsias relacionadas ao processo de integração e a necessidade de se proporcionar, de fato, a inclusão total do indivíduo no espaço escolar, surge o que entendemos hoje como inclusão a partir da concepção da educação numa perspectiva inclusiva.

Essa concepção tem como princípio norteador que cada escola deve propiciar a mesma educação para todas as crianças, respeitando suas demandas particulares e que esteja em consonância com as diretrizes da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas, Práticas nas áreas das Necessidades Educacionais Especiais (UNESCO, 1994). Isso implica na legitimação da diferença, ou seja, o respeito às individualidades de cada aluno no espaço escolar. Segundo Stainback e Stainback (*apud* DORÉ *et al.* 1997), a inclusão:

[...] trata-se de um novo paradigma" (...) a noção de "full inclusion" prescreve a educação de todos os alunos nas classes e escolas de bairro (...) reflete mais clara e precisamente o que é adequado: todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola e classe de seu bairro, e não somente colocada no curso geral ("*mainstream*") da escola e da vida comunitária, depois de ele já ter sido excluído (STAINBACK e STAINBACK, 1997, p.176).

Nesse sentido, de acordo com os autores supracitados, a inclusão tanto no ambiente escolar quanto na sociedade passou a ser foco de um debate no qual se projeta a necessidade de se estabelecer a definição de políticas públicas que contribuam para a eliminação das diversas barreiras existentes no ambiente escolar e na sociedade em geral.

Por conseguinte, ela possibilita uma reformulação dos espaços educacionais, de modo que, tanto os atores envolvidos no processo educacional quanto a sociedade, busquem mecanismos para a efetivação desse processo na prática.

Ainda na visão dos autores citados, percebe-se que a inclusão é um processo que favorece muito a educação, tendo em vista que o movimento de inserção de todas as crianças e jovens na escola representa um avanço histórico em relação ao movimento de integração que pressupunha algum tipo de treinamento do aluno para permitir sua participação no processo

educacional comum. Dessa forma, para que ela ocorra é preciso que sejam atribuídas mudanças eficazes no que tange à sua implementação no espaço escolar.

Nesse sentido, Stainback e Stainback (1997), corroboram neste aspecto apontando o quanto é necessário que tais mudanças sejam implementadas, entretanto, afirmam que

[...] não é nem se deve tornar, uma maneira conveniente de justificar cortes orçamentários que podem pôr em risco a previsão de serviços essenciais. A inclusão genuína não significa a inserção de alunos com deficiência em classes de ensino regular sem apoio para professores ou alunos. Em outras palavras, o principal objetivo do ensino inclusivo não é economizar dinheiro: é servir adequadamente todos os alunos (STAINBACK E STAINBACK, 1997, p.30).

Dessa forma, o processo de inclusão de todos os alunos, sejam eles com necessidades educacionais especiais ou não, implica no desenvolvimento de ações adaptativas que visem à flexibilização do currículo e a sua implementação com vistas ao desenvolvimento efetivo pelos professores em sala de aula de estratégias que atendam às necessidades individuais de cada aluno ao longo do seu percurso escolar.

Conforme explicitado no documento “Estratégias para a Educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais” (BRASIL, 2003a), as adaptações curriculares constituem, pois

[...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (BRASIL, 2003, p. 34).

De acordo com o referido documento, elas têm como objetivo a promoção do desenvolvimento global dos alunos que apresentem algum tipo de necessidade educacional especial e realizam-se em três níveis:

Adaptações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar) que devem focalizar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no nível de sala de aula e no nível individual. Adaptações relativas ao currículo da classe, que se referem, principalmente à programação das atividades elaboradas para sala de aula.

Adaptações individualizadas do currículo que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno (BRASIL, 2003, p. 41-49).

Tendo em vista que tais adaptações são necessárias ao processo de inclusão e implicam em mudança de conceitos, valores, práticas e principalmente de posturas, a educação se torna o principal mecanismo de transformação na sociedade e a escola, por sua vez, o segmento social que tem como objetivo primordial estabelecer estratégias para concretizá-las.

Dessa forma, a inclusão passa a ser uma realidade e sua implementação em todas as escolas se torna imprescindível, pois, só assim, todas as crianças poderão encontrar melhores oportunidades para, sem discriminação, ocupar seu efetivo lugar na escola e, conseqüentemente, na sociedade.

Ao buscarmos no espaço escolar um significado mais claro para os processos relacionados ora à integração, ora à inclusão, Werneck (2002, p. 16), nos diz que os verbos incluir e integrar têm um significado muito parecido com aquele relacionado ao “ser inserido”, “incorporar-se” ou “fazer parte”. Entretanto, quando representam movimentos internacionais, inclusão e integração são palavras que indicam crenças totalmente distintas, embora encerrem a mesma ideia, ou seja, a inserção de pessoas com deficiência na sociedade.

Segundo a autora a diferenciação desses vocábulos é importante e, difundi-los nos espaços escolares contribui para a efetivação do processo de inclusão tanto na escola quanto na sociedade, tendo em vista que, a terminologia inclusão é bem difundida na sociedade, mas, na prática o que as escolas e, conseqüentemente, a sociedade ainda praticam é a integração.

Para Ainscow (2009), “a confusão nesta área é pelo menos em parte devida, internacionalmente, ao fato de que a ideia de inclusão pode ser definida de várias maneiras e que não há uma perspectiva de inclusão em um único país ou escola” (AINSCOW, 2009, p14).

Nesse sentido, cabe ressaltar que as ações desenvolvidas na Escola Estadual “Cecília Meireles” podem ser consideradas como uma perspectiva de inclusão, haja vista o seu reconhecimento social enquanto instituição de ensino regular que promove uma educação na perspectiva da inclusão. Ainda vale

destacar a tipologia proposta pelo referido autor, no sentido de conceituar a inclusão em seus variados contextos.

De acordo com Ainscow (2009), elas estão organizadas da seguinte forma:

1. Inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial;
2. Inclusão como resposta a exclusões disciplinares;
3. Inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão;
4. Inclusão como forma de promover escola para todos;
5. Inclusão como educação para todos (AINSCOW, 2009, p. 15-18).

A partir das tipologias apresentadas por Ainscow (2009), é possível perceber que as relacionadas às perspectivas 1 e 4 impactam de maneira geral no objetivo desta pesquisa, tendo em vista que dão ênfase à questão da deficiência e aquilo que pode ser considerado como objeto central do processo de inclusão que é a promoção de uma escola que esteja preparada para todos.

Entretanto, para destacarmos inicialmente as principais diferenças entre inclusão e integração, o quadro 3, elaborado por Werneck (2002), tem a função de detalhá-las e subsidiar o entendimento acerca das perspectivas relacionadas à questão da deficiência e à necessidade de oferecer uma educação na perspectiva inclusiva.

Diante do exposto, com base nos conceitos de Werneck (2002), é preciso destacar que a integração nada mais é do que uma proposta para se trabalhar com a deficiência no campo educacional dentro dos objetivos da Educação Especial, já a inclusão, parte do princípio de que tanto o ambiente escolar quanto o social devem se adequar para atender às necessidades de cada aluno inserido no espaço escolar.

Quadro 3- Principais diferenças entre Integração e Inclusão

INCLUSÃO	INTEGRAÇÃO
Inserção total e incondicional (crianças com deficiência não precisam “se preparar para ir à escola regular”)	Inserção parcial e condicional (crianças “se preparam em escolas ou classes especiais para estar em escolas ou classes regulares”)
Exige rupturas nos sistemas	Pede concessões aos sistemas
Mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa (não se sabe quem “ganha” mais; todas ganham).	Mudanças visando prioritariamente a pessoas com deficiência (consolida a ideia de que elas “ganham” mais).
Exige transformações profundas	Contenta-se com transformações superficiais
Sociedade se adapta para atender às necessidades das pessoas com deficiência e, com isso, se torna mais atenta às necessidades de TODOS.	Pessoas com deficiência se adaptam às necessidades dos modelos que já existem na sociedade, que faz apenas ajustes.
Defende o direito de TODAS as pessoas, com e sem deficiência.	Defende o direito de pessoas com deficiência.
Traz para dentro dos sistemas os grupos de “excluídos” e, paralelamente, transforma esses sistemas para que se tornem de qualidade para TODOS.	Inserir nos sistemas os grupos de “excluídos que provarem estar aptos” (sob este aspecto, as cotas podem ser questionadas como promotoras da inclusão)
O adjetivo inclusivo é usado quando se busca qualidade para TODAS as pessoas e com e sem deficiência (escola inclusiva, trabalho inclusivo, lazer inclusivo, etc.)	O adjetivo integrador é usado quando se busca qualidade nas estruturas que atendem apenas as pessoas com deficiência consideradas aptas (escola integradora, empresa integradora, etc.)
Valoriza a individualidade de pessoas com deficiência (pessoas com deficiência podem ou não ser bons funcionários; podem ou não ser carinhosas, etc.).	Como reflexo de um pensamento integrador podemos citar a tendência a tratar pessoas com deficiência como um bloco homogêneo (ex: surdos se concentram melhor; cegos são excelentes massagistas).
Não quer disfarçar as limitações, porque elas são reais.	Tende a disfarçar as limitações para aumentar a possibilidade de inserção.
Não se caracteriza apenas pela presença de pessoas com e sem deficiência em um mesmo ambiente.	A presença de pessoas com e sem deficiência no mesmo ambiente tende a ser suficiente para o uso do adjetivo integrador.
A partir da certeza de que TODOS somos diferentes, não existem “os especiais”, “os normais”, “os excepcionais”, o que existe são pessoas com deficiência.	Incentiva pessoas com deficiência a seguir modelos, não valorizando, por exemplo, outras formas de comunicação como a Libras. Seríamos um bloco majoritário e homogêneo de pessoas sem deficiência rodeado pelas que apresentam diferenças.

Fonte: WERNECK, 2002, p. 16 e 17.

Ainda cabe destacar o quanto o processo de inclusão pode ser considerado benéfico e transforma o espaço escolar, pois é na escola, *lócus* privilegiado de promoção do conhecimento que o aluno vai aprender a lidar com as diferenças, as dificuldades e descobrir suas potencialidades. Além disso, ela possibilita um espaço de trocas sociais, aprendizagem, legitimação da prática e da formação escolar de forma a romper com uma prática homogeneizadora e que não contempla a diversidade inserida no espaço escolar atual.

Conforme postula Ainscow, em entrevista ao Centro de Referência Escolar Mario Covas da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, em novembro de 2009, o processo de inclusão é:

[...] a transformação do sistema educacional, de forma a encontrar meios de alcançar níveis que não estavam sendo contemplados. Um processo em três níveis: o primeiro é a presença, o que significa estar na escola. Mas não é suficiente o aluno estar na escola, ele precisa participar. O segundo, portanto, é a participação. O aluno pode estar presente, mas não necessariamente participando. É preciso, então, dar condições para que o aluno realmente participe das atividades escolares. O terceiro é a aquisição de conhecimentos - o aluno pode estar presente na escola, participando e não estar aprendendo. Portanto, inclusão significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades (AINSCOW, 2009. s/p).

De acordo com o autor em questão, é preciso identificar e eliminar as barreiras existentes no espaço escolar que impeçam os alunos com necessidades educacionais especiais de adquirir os conhecimentos acadêmicos. Em sua concepção, elas estão relacionadas: à organização da escola, do prédio, do currículo, da forma de ensinar e, muitas vezes, estão interiorizadas na mente das pessoas e são consideradas as mais difíceis.

Dessa forma, o paradigma da educação inclusiva aponta para o que pode ser considerado como o seu maior desafio: a premissa de garantir que todos os alunos possam estar juntos no espaço regular de ensino, independentemente de suas diferenças e/ou dificuldades. O processo de inclusão, então, tem como meta promover o acesso, a permanência e o percurso escolar com sucesso para todos os alunos no sistema regular de ensino como sujeitos plenos de igualdade e de direitos.

É preciso esclarecer que existem dois posicionamentos no que diz respeito à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Brasil.

De acordo com Menezes (2012) *apud* Rodrigues (2013) “existe um grupo que defende a “inclusão total” e outro que defende a “inclusão em processo”, sendo esta segunda apoiada na necessidade da construção de mudanças significativas nas práticas educacionais” (RODRIGUES, 2013, p.38).

Nesse sentido, pensar na inclusão em processo implica atribuir à escola a tarefa primordial de aprender a considerar as desigualdades existentes em

seu espaço educacional para proporcionar igualdade de condições, acesso e a permanência do aluno com aprendizagem na escola em todo o seu percurso escolar.

Na visão de Beyer (2006) *apud* Rodrigues (2013, p.36),

existe uma profunda mudança na educação das crianças com deficiência a partir do momento em que a Educação Especial deixa de ser “fixa”, no sentido de só acontecer nas escolas e classes especiais, e passa a ser “móvel”, dinâmica, devendo acontecer onde os (as) alunos especiais estão, ou seja, em todas as escolas, em todos os níveis de ensino.

Nesse momento de transição, é preciso apontar que o movimento de inclusão propõe a extinção de práticas excludentes no ambiente escolar e oportuniza o atendimento às necessidades de todos os alunos no espaço regular de ensino.

Assim, a Educação Inclusiva promove uma modificação significativa nos sistemas de ensino para atendimento a todos e não só aos alunos com necessidades educacionais especiais. Sobre esse momento de transição, Stainback e Stainback (1997) assim se posicionam:

O fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular. O distanciamento da segregação facilita a unificação da educação regular e especial em um sistema único. Apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusivas (STAINBACK e STAINBACK, 1997, p. 44).

Dessa forma, todas as práticas educacionais na perspectiva da “educação para todos” surgiram para organizar o processo de implementação da política educacional da educação inclusiva que, além de encontrar amparo legal nos dispositivos legais nacionais e internacionais, tem também referência no documento da II Conferência Nacional de Educação – CONAE realizado em fevereiro de 2014 (BRASIL, 2014a).

Este documento trouxe, como uma das temáticas centrais, a diferença e a diversidade, pilares para a educação nacional inclusiva. Nele está estabelecido no Eixo II – Educação e Diversidade: Justiça Social e Direitos Humanos que:

[...] A diversidade, como dimensão humana, deve ser entendida como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças que se expressam nas complexas relações sociais e de poder.[...] Assim, as políticas educacionais voltadas ao direito e ao reconhecimento à diversidade estão interligadas à garantia dos direitos sociais e humanos e à construção de uma educação inclusiva (BRASIL, 2014a, p. 28).

É interessante destacar que as estratégias³⁰ relacionadas à meta 4 (quatro) do plano nacional de educação implicarão em mudanças no cenário educacional, uma vez que, as escolas deverão adequar seus Projetos Políticos Pedagógicos aos Planos Municipais e Estaduais, conforme Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

Dessa forma, ao alinharmos as estratégias estabelecidas no Plano Nacional de Educação às tipologias acerca dos conceitos de inclusão propostos por Ainscow (2009) constata-se que, de fato, a que mais se enquadra no cenário educacional atual é aquela relacionada à promoção de escola para todos.

Nesse sentido, para que se atenda a esta premissa, é preciso que cada escola assuma o compromisso de atender a todos(as) em suas peculiaridades, o que requer um corpo docente com conhecimentos adequados e aberto às mudanças que se apresentam em nosso cenário educacional atual. Tudo isso pressupõe adotar currículos flexíveis, conhecer as necessidades educacionais dos alunos e flexibilizar as ações desenvolvidas tendo em vista a diversidade do público atendido.

Na próxima subseção, discutiremos a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa e o perfil dos atores envolvidos.

2.2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS DO CARÁTER DA PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo, descrita nesta seção, propõe analisar os dados emergentes no campo à luz da pesquisa qualitativa. Ela tem como objetivo de estudo entender como se efetiva o processo de inclusão escolar a partir da

³⁰Revista Nova Escola. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/pne-meta-4-691899.shtml>>. Acesso em 20/06/2015.

implementação das políticas de educação inclusiva no contexto de uma escola pública.

Com base neste objetivo, optou-se por uma pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso com pesquisa documental, observação não participante, entrevistas e aplicação de questionários aos docentes. Ela foi dividida em quatro partes. A primeira delas foi um contato preliminar para refletir acerca da acessibilidade na escola.

Nesse contato telefônico, foi possível conversar com a técnica da SRE responsável pelo Serviço de Apoio à Inclusão - SAI sobre o histórico de práticas educacionais inclusivas implementadas pela escola. Posteriormente, foram estabelecidos os demais critérios, para a definição da escola e prosseguimento da pesquisa.

A segunda parte da pesquisa compreendeu o primeiro contato *in loco* com a equipe gestora da escola. Ele foi realizado no dia 20/02/2015 e durou cerca de 4 horas no turno da manhã. Nesse momento, foi possível conversar com a vice-diretora e os dois supervisores pedagógicos sobre a organização da escola e ainda analisar, de maneira geral, os instrumentos normativos da unidade escolar, o Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar. Cabe ressaltar que, esses documentos estavam em fase de revisão para atendimento às orientações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais por meio do Serviço de Inspeção Escolar da SRE “Metropolitana X”. Ao final desse primeiro encontro, foram disponibilizados pela vice-diretora via e-mail os referidos documentos para análise e o agendamento de uma nova visita à escola.

Após um estudo criterioso dos instrumentos legais da instituição de ensino, foi possível determinar como os sujeitos participariam da pesquisa e quais os instrumentos seriam utilizados para a coleta de dados durante a pesquisa de campo.

A análise destes instrumentos foi realizada, no período de 21 a 23 de fevereiro de 2015, tendo como referência o Guia de Orientação para Revisão e/ou Reestruturação do Projeto Político Pedagógico das Escolas Estaduais de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2014b) que revelou que ambos os documentos normativos da instituição estão amparados pela legislação vigente e

contemplam os aspectos de melhoria das condições de acesso e permanência dos alunos com necessidade educacionais especiais na escola.

Esses aspectos são condicionantes para a modalidade da educação especial e estão previstos na Resolução Nº 07, de 14 de dezembro de 2010 (CNE/CEB, 2010b), que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, na qual tem destaque a modalidade da Educação Especial.

Com o término da análise dos instrumentos legais da instituição no dia 23/02/2015, foi possível selecionar os sujeitos da pesquisa. Eles foram categorizados conforme explicitado no quadro 4.

Quadro 4- Categorização dos sujeitos da pesquisa

	Sujeito da Pesquisa	Sigla
Equipe Gestora	Diretora	D
	Vice-Diretora	VD
Equipe Pedagógica	Supervisora Pedagógica - Ciclo da Alfabetização	SPCA
	Supervisor Pedagógico - Ciclo Complementar	SPCC
Atendimento Educacional Especializado - AEE	Professora da Sala de Recursos - Manhã	PSRM
	Professora da Sala de Recursos - Tarde	PSRT
Corpo Docente	Professor Regente de Turma	PR
	Professor de Apoio	PA

Fonte: Elaborado pelo autor.

A terceira etapa da pesquisa ficou caracterizada como a fase das entrevistas. Elas foram realizadas no dia 25/02/2015, em dois momentos, sendo o primeiro com a equipe gestora, aqui compreendida pela Diretora, Vice-Diretora e Supervisores Pedagógicos e o segundo com as Professoras responsáveis pela Sala de Recursos Multifuncionais.

As entrevistas foram tranquilas e tiveram duração entre 20 e 25 minutos cada e transcritas posteriormente perfazendo um total de 5 páginas. Seus respectivos roteiros se encontram nos apêndices B, C, D desta dissertação.

No momento da realização das entrevistas, existia a previsão de que fossem entrevistados seis profissionais, entretanto, não houve interesse por parte do Supervisor Pedagógico do Ciclo Complementar em participar,

alegando acúmulo de tarefas e a justificativa de que a Supervisora Pedagógica do Ciclo da Alfabetização teria melhores condições de participar por estar há muito mais tempo na escola e atenta às questões relacionadas à inclusão nos últimos anos. Essa ausência não invalidou o processo de coleta de dados, mas nos fornece apenas o olhar pedagógico quanto às práticas desenvolvidas no Ciclo da Alfabetização, o que implica inferir que ele esteja alheio ao processo de acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais do ciclo complementar e conseqüentemente uma falta de compromisso do mesmo para com as ações direcionadas ao grupo de alunos que pertencem ao ciclo complementar da alfabetização.

O quadro 5 apresenta o perfil da equipe gestora e pedagógica da Escola Estadual “Cecília Meireles”, com destaque para o tempo de atuação das servidoras na unidade que totalizam em média 15 anos. Essa média equivale ao período de atuação como gestora da atual diretora da unidade de ensino.

Quadro 5- Perfil da equipe gestora e pedagógica

Função	Formação Inicial	Formação Continuada	Tempo de atuação na educação	Tempo de serviço na escola	Tempo destinado a gestão
Diretora	Pedagogia	-	37 anos	17 anos	15 anos
Vice-Diretora	Pedagogia	Psicopedagogia	28 anos	17 anos	4 anos
Supervisora Pedagógica	Pedagogia	Psicopedagogia	24 anos	12 anos	-

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com Polon (2009) um dos fatores chaves presentes em quase todos os estudos sobre escolas eficazes é “o compartilhamento de responsabilidades de liderança com outros membros da equipe gestora e o envolvimento mais geral dos professores no processo de tomada de decisão” (p.93). A autora ainda afirma a existência de três perfis de liderança: o relacional, o organizacional e o pedagógico³¹, sendo perceptível a presença da interlocução entre os três perfis que se personificam na pessoa da gestora da escola.

³¹Para Polon (2009), o perfil organizacional refere-se ao gestor que está ligado às questões burocráticas e administrativas, o pedagógico envolvido com as questões pedagógicas e o relacional é o articulador, ou seja, aquele que busca contato direto com a comunidade e valoriza esse contato social.

Considerando as características propostas pela autora e o seu impacto no processo de ensino-aprendizagem foi possível perceber que tanto a gestora quanto a equipe pedagógica buscam equilibrá-los para o bom desenvolvimento das ações educacionais.

Segundo Polon (2009)

[...] essa categorização, tipos e/ou estilos nos ajuda a 'enxergar' a forma como os gestores atuam no seu dia a dia no ambiente escolar e como esse 'olhar' pode redimensionar as práticas dos gestores de forma a abrir espaços e/ou criar perspectivas para correção de rumo e melhorias na gestão escolar (POLON, 2009, p.100).

Nesse sentido, é possível, ainda, inferir que o fator tempo de serviço dos profissionais inseridos nesta escola tem contribuído para a efetivação das ações implementadas na escola.

Na medida em que as políticas foram sendo difundidas na sociedade, coube à gestora da escola promover a sensibilização dos membros da equipe quanto à necessidade de implementá-las mesmo com resistência de alguns membros, como veremos mais adiante, no início do desenvolvimento de ações em prol de uma educação numa perspectiva inclusiva.

Ainda acerca do aspecto da gestão, é importante reafirmar as suas dimensões³². Para Lück (2009) elas “são consideradas como foco direto na promoção da aprendizagem e na formação dos alunos com qualidade social” (p. 26). Nesta perspectiva, elas estão contidas nos instrumentos normativos da instituição e corroboram com os pressupostos constantes no documento do Ministério das Educação - MEC “Indicadores de Qualidade na Educação” (BRASIL, 2004).

O segundo momento de entrevistas foi realizado com as profissionais responsáveis pela Sala de Recursos Multifuncionais e durou entre 30 a 35 minutos. Elas também ocorreram de forma tranquila e foram transcritas posteriormente perfazendo um total de 10 páginas.

O Quadro 6 a seguir apresenta o perfil da equipe responsável pelo Atendimento Educacional Especial – AEE na Sala de Recursos Multifuncionais.

³²De acordo com Lück (2009), as dimensões da gestão escolar referem-se à gestão democrática e participativa, de pessoas, pedagógica, administrativa, cultura escolar e a do cotidiano escolar.

Quadro 6- Perfil da equipe responsável pela Sala de Recursos

Função	Formação Inicial	Formação Continuada	Tempo de atuação na educação	Tempo de serviço na escola
Professor da Sala de Recursos – Manhã	Pedagogia	Pós-Graduação em Psicopedagogia	8 anos	5 anos
Professor da Sala de Recursos – Tarde	Pedagogia	Pós- Graduação em Educação Inclusiva	8 anos	4 anos

Fonte: Elaborado pelo autor.

A quarta parte da pesquisa foi destinada para aplicação dos questionários aos professores. Foram elaborados dois questionários, respectivamente contidos nos apêndices E e F desta dissertação, sendo o primeiro para os docentes regentes de turma e o segundo para os professores de apoio.

Ele foi composto de três partes, a primeira comum com a exposição de um breve texto sobre o objetivo da pesquisa e sua relevância para o cenário educacional no que se refere à implementação da política pública de inclusão no contexto de uma escola pública de ensino regular.

A segunda parte apresenta seis questões voltadas para o levantamento do perfil docente e duas questões relacionadas ao número de alunos matriculados em sala de aula. Na terceira parte, foram apresentadas cinco questões abertas para os docentes regentes de turma e quatro para os professores de apoio. O objetivo destas questões era identificar a visão dos professores quanto ao processo de inclusão implementado pela escola.

O processo de aplicação contou com a participação dos Supervisores Pedagógicos. A eles coube a tarefa de recolher os instrumentos de cada um dos professores no dia 15/03/2015. A data da devolução foi acertada com eles após o encerramento das entrevistas. É importante ressaltar que não houve objeção do Supervisor do Ciclo Complementar quanto ao recolhimento dos questionários destinados aos professores que estavam sob sua responsabilidade.

Nesse intervalo, foram realizadas nos dias 04/03 e 10/03/2015 visita à escola para observação e acompanhamento das atividades pedagógicas, totalizando 16 horas.

A visita à escola, agendada para o dia 17/03/2015, dois dias depois do prazo estipulado para recolhimento dos questionários foi utilizada para observação, tendo em vista que os instrumentos de pesquisa não haviam sido devolvidos aos Supervisores Pedagógicos pelos Professores no prazo estipulado.

Foram realizadas mais três visitas à escola nos dias 27/03, 08/04 e 04/05/2015 com o objetivo de realizar a observação, totalizando mais 24 horas de trabalho de pesquisa. Ao todo foram nove visitas, sendo a última, no dia 21/05/2015, na qual foi possível receber pelos Supervisores Pedagógicos os questionários respondidos para análise posterior.

A partir da devolutiva, iniciou-se os trabalhos de análise dos instrumentos. Foi possível observar que os respondentes demoraram em média quarenta e cinco dias para confirmarem sua participação na pesquisa.

De um total de 14 professores regentes, apenas 7 responderam, o que representa um percentual de 50% de adesão à pesquisa. O perfil docente revela um grupo de professoras com uma faixa etária diversificada, mas com significativa experiência no magistério. No que diz respeito à idade das professoras, pelo total de respondentes a faixa etária que prevaleceu está entre 31 a 40 anos com três professoras, as demais professoras, uma possui entre 26 a 30 anos, outra de 41 a 50 anos e duas acima de 51 anos.

O tempo de experiência no magistério, conforme já citado anteriormente, é muito significativo, variando entre 11 a 20 anos para 4 professoras, acima de 21 anos para uma professora e apenas duas com experiência entre 2 a 5 anos. Ao se comparar a experiência tanto no magistério quanto na Rede Estadual de Minas Gerais esse tempo é bem diversificado, provando que 50% do corpo docente traz uma experiência de outras redes seja ela municipal ou privada para a Rede Estadual de Ensino.

Esse dado aponta que apenas duas professoras possuem experiência similar tanto no magistério quanto na Rede Estadual, o que diferencia é que a primeira é efetiva e a segunda é designada³³. Para as demais professoras, todas na situação funcional de designadas, o tempo de experiência na Rede

³³Regime de contratação de professores, conforme Resolução SEE no. 2.741 de 23 de janeiro de 2015, que estabelece as normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica.

Estadual de Minas Gerais que prevalece compreende a faixa de 2 a 5 anos com três professoras, as demais uma com experiência entre 6 a 10 anos e a outra com menos de 2 anos. As características dos respondentes estão demonstradas no quadro 7.

Já os professores de apoio, profissionais fundamentais para a implementação do processo de inclusão na escola e sua interlocução entre sala de aula regular e sala de recursos multifuncionais, fizeram parte da pesquisa com uma proporção maior. Dos 10 profissionais, 8 responderam o questionário proposto, o que representou 80% de participação.

No ano de 2015, vale mencionar a presença de um professor de apoio na escola, o que ratifica os apontamentos de Rodrigues (2013) quanto às discussões e constatações a respeito da feminização da profissão docente, principalmente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (RODRIGUES, 2013, p.137).

Quadro 7- Perfil Docente – Regente de Turma

Função	Faixa Etária	Formação Acadêmica	Experiência no Magistério	Experiência na Rede Estadual de Minas Gerais	Situação Funcional
Regente 1	41 a 50 anos	Pós-Graduação	Acima de 21 anos	Acima de 21 anos	Efetivo
Regente 2	31 a 40 anos	Licenciatura	De 11 a 20 anos	De 2 a 5 anos	Designado
Regente 3	31 a 40 anos	Licenciatura	De 11 a 20 anos	De 2 a 5 anos	Designado
Regente 4	51 anos ou mais	Pós-Graduação	De 11 a 20 anos	De 11 a 20 anos	Designado
Regente 5	51 anos ou mais	Pós-Graduação	De 11 a 20 anos	De 6 a 10 anos	Designado
Regente 6	31 a 40 anos	Pós-Graduação	De 2 a 5 anos	Menos de 2 anos	Designado
Regente 7	26 a 30 anos	Pós-Graduação	De 2 a 5 anos	De 2 a 5 anos	Designado

Fonte: Elaborado pelo autor.

A faixa etária que compreende o perfil desses professores de apoio concentra-se na faixa etária de 51 anos ou mais e 41 a 50 anos com três professoras respectivamente. Os outros dois professores, um do sexo masculino, compreendem a faixa etária de 31 a 40 anos.

Com relação ao tempo de experiência no magistério, o quadro de professores de apoio revela uma diferença quando comparado ao quadro 7, pois, apresenta um perfil de 4 professores com experiência no magistério de 2 a 5 anos, sendo que três deles também apresentam o mesmo tempo na Rede

Estadual de Minas Gerais. O Quadro 8 apresenta as características do perfil docente de apoio que atua na escola.

Quadro 8- Perfil do Docente – Apoio

Função	Faixa Etária	Formação Acadêmica	Experiência no Magistério	Experiência na Rede Estadual de Minas Gerais	Situação Funcional
Apoio 1	31 a 40 anos	Pós-Graduação	De 2 a 5 anos	De 2 a 5 anos	Designado
Apoio 2	51 anos ou mais	Pós-Graduação	Acima de 21 anos	De 6 a 10 anos	Designado
Apoio 3	41 a 50 anos	Pós-Graduação	De 6 a 10 anos	De 2 a 5 anos	Designado
Apoio 4	41 a 50 anos	Pós-Graduação	De 11 a 20 anos	De 2 a 5 anos	Designado
Apoio 5	31 a 40 anos	Pós-Graduação	De 2 a 5 anos	De 6 a 10 anos	Designado
Apoio 6	41 a 50 anos	Pós-Graduação	De 2 a 5 anos	De 2 a 5 anos	Designado
Apoio 7	51 anos ou mais	Pós-Graduação	Acima de 21 anos	De 6 a 10 anos	Designado
Apoio 8	51 anos ou mais	Pós-Graduação	De 2 a 5 anos	De 2 a 5 anos	Designado

Fonte: Elaborado pelo autor.

É interessante destacar a existência, no quadro docente de apoio da escola, de duas professoras com experiência acima de 21 anos no magistério e na rede entre 6 a 10 anos. A experiência dessas professoras pode auxiliar para a interlocução entre os docentes com menor tempo de serviço na escola e ainda fortalecer as ações em prol da efetivação de políticas públicas educacionais, em especial aquelas relacionadas à inclusão.

Com relação à situação funcional desses professores na escola, a existência de vínculo³⁴ tem possibilitado garantir uma sequência linear dos trabalhos desenvolvidos, entretanto se faz necessário que o sistema organize seu quadro de pessoal de forma efetiva por meio de concurso público, prática não muito comum no Estado nos últimos oito anos. Essa prática contribui para a definição de ações coletivas no espaço escolar de forma mais contínua nas escolas da Rede, tendo em vista que é muito comum ainda a rotatividade de servidores designados entre as escolas estaduais.

³⁴Garantia de continuidade no cargo na escola, desde que se comprove no mínimo, 90 (noventa) dias de efetivo exercício no ano na mesma função.

Nesse sentido, é importante destacar a recente iniciativa do Governo do Estado de Minas Gerais com a realização do Concurso Público na área de Ensino Especial, conforme Edital SEPLAG/SEE Nº 05/2014 de 24 de novembro de 2014 (MINAS GERAIS, 2014e), para a função de Professor de Educação Básica para o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Essa ação confirma o interesse da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais quanto à necessidade de organização de seu quadro docente. De acordo com o Edital para ingressar na Rede Estadual de ensino faz-se necessário a seguinte titulação:

[...] diploma devidamente registrado de curso superior legalmente reconhecido de Licenciatura Plena em Educação Especial³⁵, expedido por instituição de ensino superior credenciada; ou diploma devidamente registrado de curso superior legalmente reconhecido de Licenciatura Plena em qualquer área do conhecimento acrescido de certificado de pós-graduação em Educação Especial ou Educação Inclusiva, expedidos por instituição de ensino superior credenciada; ou diploma devidamente registrado de curso superior legalmente reconhecido de Bacharelado ou Tecnólogo acrescido de Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, em qualquer área do conhecimento, e de certificado de pós-graduação em Educação Especial ou Educação Inclusiva, expedidos por instituição de ensino superior credenciada (MINAS GERAIS, 2014e, p.5).

As atribuições relacionadas à função estão determinadas no referido edital e em consonância com o anexo B da Lei 15.293, de 05 de agosto de 2004, que instituiu as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2004) e definidas como:

- Elaborar, executar, avaliar e compartilhar com os demais professores regentes e especializados o Plano de AEE do aluno contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas do aluno; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas do aluno; o cronograma do atendimento e a carga horária individual ou em pequenos grupos;
- programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no

³⁵ É interessante destacar que não existe Licenciatura em educação especial no estado de Minas Gerais. Os únicos cursos reconhecidos nesta modalidade são oferecidos na Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR em São Paulo e na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM no Rio Grande do Sul.

AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;

- produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
- estabelecer a articulação com os professores regentes e especializados e com os demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com áreas intersetoriais;
- orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos alunos de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;
- desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas do aluno: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores;
- outras atividades correlatas (MINAS GERAIS, 2014e, p. 48 - 49).

Diante do exposto, a proposta do governo do Estado de Minas Gerais de garantir um quadro de profissionais efetivos amplia as possibilidades de oferta de formação continuada a todos os profissionais³⁶ e não só aos professores de apoio, tendo em vista que, segundo o Estatuto do Servidor Público do Estado de Minas Gerais, não há previsão orçamentária para a formação continuada de servidores designados (MINAS GERAIS, 1952).

Dessa forma, ao efetivar essa ação cresce as oportunidades de oferecer capacitação aos profissionais de ensino e contribuir para a formação de uma rede de professores multiplicadores que em serviço poderão proporcionar aos seus pares novas práticas pedagógicas para serem desenvolvidas no interior das demais escolas e ainda contribuir com a Diretoria de Educação Especial,

³⁶De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Formação Continuada – IBFC foi editado, em novembro de 2014, pela Secretaria de Planejamento e Gestão, concurso público para provimento de cargos da carreira de Assistente Técnico de Educação, Especialista em Educação Básica e Professor de Educação Básica, do Quadro de Pessoal da Secretaria de Estado de Educação.

no que se refere ao mapeamento de escolas que estão colocando em prática o desenvolvimento de ações na perspectiva da educação inclusiva.

A última questão do instrumento utilizado para coleta de dados para esta dissertação está relacionada ao número de alunos matriculados em sala de aula³⁷ e consolida os dados necessários para o delineamento do perfil dos atores envolvidos na pesquisa.

Por meio dessas últimas informações, identificou-se que dos 7 respondentes, 4 possuem de 25 a 30 alunos e 3 de 20 a 25 alunos. Com relação aos professores que acompanham os alunos com necessidades educacionais especiais, esse dado revelou que dos 8 respondentes, 5 estão responsáveis por até 3 alunos, 2 responsáveis por 2 e um professor responsável apenas por 1 aluno. Esse agrupamento faz parte de uma nova orientação da SEE-MG que leva em consideração os laudos conclusivos dos alunos atendidos no AEE e as habilidades cognitivas, metacognitivas, motoras, psicomotoras, interpessoais, afetivas e comunicacionais inseridas no Plano de Desenvolvimento Individual – PDI de cada aluno que apresenta alguma necessidade educacional especial.

A última seção deste capítulo propõe-se a discutir os desafios para a implementação das políticas públicas de inclusão na escola a partir da análise dos achados da pesquisa.

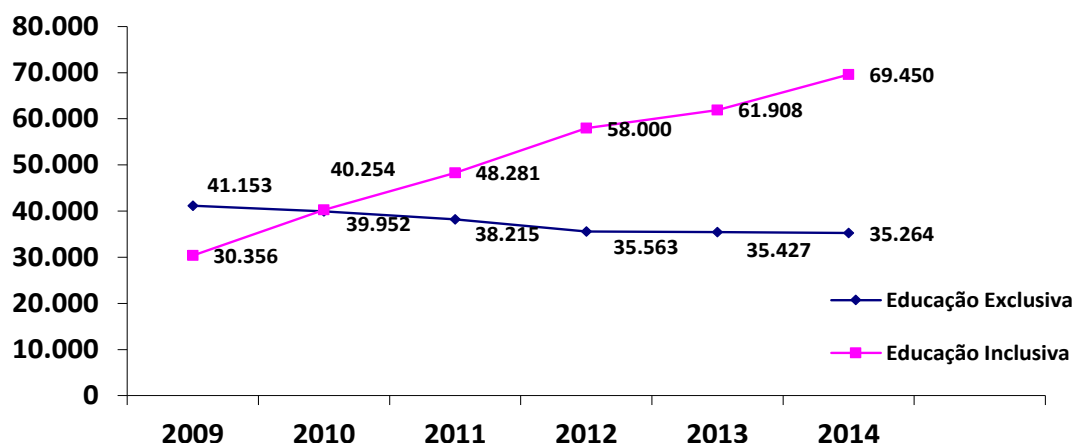
2.3 A DIFERENÇA NA ESCOLA - DESAFIO E PROPÓSITO DA INCLUSÃO: ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA DE CAMPO À LUZ DA TEORIA

Diante do contexto educacional atual e já apresentado nesta dissertação, no primeiro capítulo, é possível perceber que o Sistema Educacional Mineiro tem buscado se reestruturar frente aos desafios para se efetivar as políticas de inclusão conforme os dispositivos legais vigentes. Essa ação demanda inúmeras adaptações e reestruturações quanto à infraestrutura, questões curriculares, recursos didáticos e, principalmente, a formação dos profissionais envolvidos com a educação.

³⁷De acordo com o anexo C da Resolução SEE no. 2.741 de 20 de janeiro de 2015, a enturmação dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve obedecer aos parâmetros legais de 25 alunos por turma.

É fato que anualmente vem crescendo o número de matrículas de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em toda as etapas da educação básica. De acordo com o Relatório Anual das Ações da Diretoria de Educação Especial (MINAS GERAIS, 2014a), o gráfico 3³⁸, a seguir, confirma essa evolução nos últimos seis anos com base nos dados do Censo Escolar 2014.

Gráfico 3- Matrícula Educação Especial na Educação Básica em MG



Fonte: MINAS GERAIS, 2014b.

É importante destacar que, até o ano de 2006, os dados do censo eram coletados por meio de formulários, apenas para informações quantitativas. Desde 2007 até os dias atuais, esses dados passaram a ser coletados, via web, pelo sistema EDUCACENSO³⁹, sendo necessário que o cadastro fosse realizado individualmente por aluno e ainda que os laudos e diagnósticos médicos fossem informados.

O crescimento expressivo, apresentado no gráfico 3, nos faz refletir que para além da disponibilização de serviços e atendimentos especializados, das adaptações arquitetônicas e do provimento de recursos humanos e materiais, coloca-se em questão a necessidade da formação inicial e continuada dos

³⁸Para maior apropriação dos dados, entenda-se por Educação Exclusiva as escolas que ainda trabalham na perspectiva de classes especiais e Educação Inclusiva as escolas que desenvolvem práticas educativas com alunos incluídos nas classes regulares.

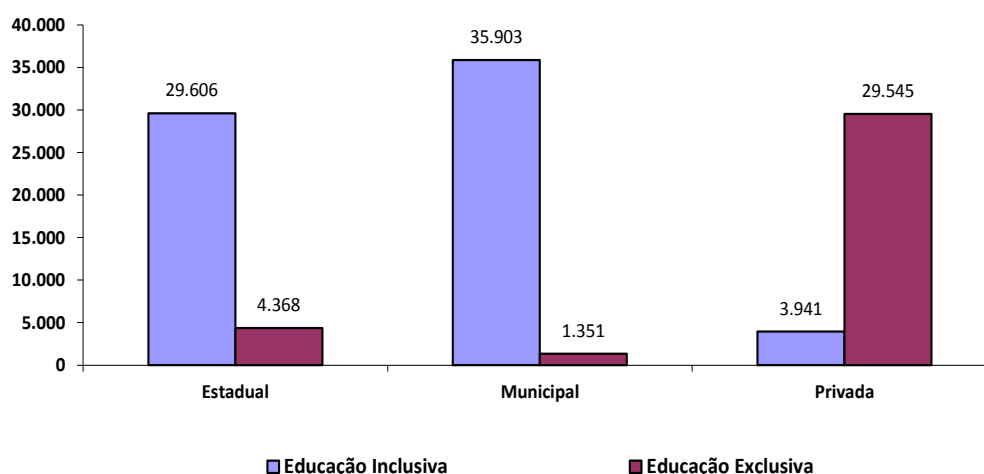
³⁹Ferramenta on-line disponibilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) às escolas a partir de 2007 com o objetivo de coletar dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto nas redes públicas quanto da rede privada. Os dados são coletados anualmente e a partir deles calcula-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e planejada a distribuição de recursos.

professores e demais profissionais da educação para atuar de forma satisfatória numa perspectiva de fomento à educação para a diversidade, como elemento propulsor à cultura da paz, equidade, cidadania e respeito à dignidade humana.

Esse é um aspecto crucial e imprescindível à perspectiva dinâmica de incorporação da cultura de educação inclusiva no âmbito da educação escolar. Tal ponto deve obter centralidade nos projetos pedagógicos institucionais, por consequência, nos currículos escolares, que se traduzem em ações pedagógicas efetivas ao Direito social e às ações pedagógicas que têm a finalidade de promover educação de qualidade para todos.

Assim, os dados apresentados no gráfico 3 indicam que o Estado de Minas Gerais vem conseguindo manter um crescimento ascendente no número de matrículas das crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular, já com relação à evolução no número de matrículas, as informações contidas no relatório supracitado revelaram que em Minas Gerais a concentração de alunos com necessidades educacionais na rede pública é maior na rede municipal com ênfase na educação inclusiva conforme pode ser observado no gráfico 4.

Gráfico 4- Matrícula Educação Especial por Rede de Ensino em MG



Fonte: MINAS GERAIS, 2014b.

Com base nos dados apresentados no gráfico 4 fica evidente a concentração de matrículas nas escolas municipais. Isso se fundamenta tendo

em vista a responsabilidade dos municípios quanto à oferta do ensino fundamental. Em Minas Gerais, o percentual de matrículas corresponde à 51,6% nas escolas municipais, 42,7% nas escolas estaduais e apenas 5,7% nas escolas particulares. Percebe-se, ainda, que a diferença no atendimento entre as duas primeiras redes é de aproximadamente 8,9%, um percentual muito pequeno, levando-se em consideração a diversidade regional presente nos 853 municípios mineiros.

Diante desta breve análise, é preciso enfatizar que o Estado de Minas Gerais e, conseqüentemente, os municípios mineiros devem zelar para que além do acesso seja garantido acima de tudo, oportunidades reais de aprendizagem para todos os alunos.

Essa garantia pode ser oferecida às escolas a partir de dois passos. O primeiro consiste na seleção de práticas efetivas de inclusão com relação à aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais nas classes regulares. O segundo é o compartilhamento dessas ideias com outras escolas.

Nesse sentido, tendo como referência a LDBEN Nº 9.394/96 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), o que se apresenta como condição promissora para a implementação desta última, especialmente, é o do regime colaborativo entre os entes federados. Noutras palavras, essa ação refere-se à articulação por meio de uma ampla rede de apoio interinstitucional, pois entende-se que para superar as práticas integracionistas, ainda presentes no cenário educacional, faz-se necessário a produção de novos conhecimentos, troca de experiências, divulgação e sistematização dos sucessos alcançados, além de possibilitar a articulação com os demais serviços essenciais à dignidade humana tais como saúde, assistência social, trabalho, esporte e lazer.

A referida lei, ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, determinou, ainda, em seu Art. 59, inciso I que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades”. Esse dispositivo legal pressupõe essencialmente, uma adequada qualificação profissional e/ou formação continuada pertinente à concretização do processo de inclusão, o que corrobora para a busca de

práticas de ensino que valorizem a colaboração entre os pares e o trabalho em equipe, sempre respeitando a diversidade.

De acordo com o Relatório Mundial sobre a Deficiência (BRASIL, 2011a)⁴⁰, o sentido mais estrito de inclusão é que todos os alunos com alguma necessidade educacional especial devem ser educados em classes comuns com colegas da própria idade, pois, para as demais crianças, o contato com a diferença pode, em longo prazo, aumentar a familiaridade e reduzir o preconceito no espaço escolar e, conseqüentemente, na sociedade.

Para Sassaki (2014) O desafio da inclusão consiste em ensinar para todos, na mesma sala de aula, tendo em vista que todos os alunos são diferentes entre si e não existem alunos iguais⁴¹.

Nesse sentido, o autor afirma que o propósito da inclusão é sua promoção com sucesso, ou seja: deve-se possibilitar que todos os alunos tenham condições para que aprendam no espaço regular, mas cada um por meio dos seus diferentes estilos de aprendizagem e, ainda levando-se em consideração as inteligências múltiplas.⁴²

Para que isso aconteça, segundo o supracitado documento, é preciso que as escolas desenvolvam métodos de ensino que respondam às diferenças individuais dos alunos e sejam flexíveis quanto à sua organização, o desenvolvimento do currículo e a avaliação dos alunos, com base na flexibilização de tempo⁴³ e os dispositivos legais vigentes. Isso possibilita garantir uma prática educacional mais inclusiva e que acompanha as características próprias do desenvolvimento e da aprendizagem de cada aluno.

Segundo Schneider

[...] a política de inclusão dos alunos na rede regular de ensino que apresentam necessidades educacionais especiais, não consiste somente na permanência física desses alunos, mas no propósito de rever concepções e paradigmas, respeitando e

⁴⁰Elaborado pela Organização Mundial da Saúde - OMS para ajudar a implementar a Convenção da ONU.

⁴¹ Palestra proferida pelo autor no Seminário "Convivendo com a diferença para viver diferente" Belo Horizonte, no dia 21/08/2014.

⁴² Teoria desenvolvida pelo psicólogo americano Howard Gardner, em 1985, que estabeleceu sete tipos de inteligência. Para o autor, os indivíduos possuem capacidades diferentes, das quais se valem para criar algo, resolver problemas e produzir bens sociais e culturais, dentro de seu contexto.

⁴³ No Estado de Minas Gerais, a legislação vigente prevê a possibilidade de flexibilização do tempo escolar em até 50% no Ensino Fundamental e Médio sendo: nos anos iniciais e finais, máximo de 02 anos, com limitação de 01 ano em cada ciclo. No ensino médio essa limitação refere-se a 01 ano a cada no de escolaridade.

valorizando a diversidade desses alunos, exigindo assim que a escola defina a sua responsabilidade criando espaços inclusivos. Dessa forma, a inclusão significa que não é o aluno que se molda ou adapta à escola, mas a escola consciente de sua função, que coloca-se à disposição do aluno (SCHNEIDER, 2003, s/p).

Dessa forma, ao analisar a conjuntura que envolve a Educação Inclusiva e o que está atrelado a ela, com relação à identificação e remoção de barreiras e à promoção de adaptações razoáveis que permitam que todos os alunos participem e obtenham progresso em seu percurso escolar, na Escola Estadual “Cecília Meireles”, percebe-se, a partir da observação *in loco*, que ela vem transformando seu fazer pedagógico no sentido de oferecer atendimento a todos os alunos sem distinção, o que implica garantir que a função social da unidade de ensino com relação à promoção da aprendizagem seja garantida a todos, independentemente de suas limitações.

Assim, ao longo do processo histórico que envolveu a educação especial, já descrito no primeiro capítulo desta dissertação, e com base nas recentes discussões acerca da educação inclusiva, até então desenvolvidas no segundo capítulo, vem se à tona a questão de como organizar o espaço escolar para atender à diversidade e promover uma educação na perspectiva inclusiva. Dessa forma, muitas vezes, tanto a gestão escolar quanto suas equipes pedagógicas colocam-se como incapazes para realizar tal tarefa em decorrência da falta de preparo, recursos entre outros.

Para Mantoan (2006)

[...] a educação inclusiva tem sido caracteriza como um novo paradigma” que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica a escolarização de todos as pessoas, pelo respeito com diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente nos sistemas de ensino. (MANTOAN, 2006, p. 40)

Todavia, ao analisar as respostas dos professores da Escola Estadual “Cecília Meireles” acerca da concepção da educação na perspectiva inclusiva implementada na unidade de ensino, percebe-se que a ruptura proposta pela autora já foi superada. Durante a observação do cotidiano da escola, ao longo das visitas para a pesquisa de campo, observou-se que a prática pedagógica e

as discussões em torno do que fazer para atender os alunos com necessidades educacionais especiais faz parte da rotina da escola e de seus profissionais.

As ações educacionais desenvolvidas ora na sala de aula regular, ora na sala de recursos multifuncionais são planejadas de forma que tanto professor regente quanto professor de apoio se interajam e consigam transmitir o que é essencial ao aluno com necessidade educacional especial.

É interessante pontuar que a ideia de inclusão hoje é uma realidade e as professoras na medida do possível realizam as adaptações necessárias para garantir que a aprendizagem aconteça, mesmo que para alguns alunos esse processo de aprendizagem seja mais demorado.

Neste sentido, Mantoan (2009) corrobora dizendo que:

[...] embora existam pessoas com deficiências bastante significativas, não podemos esquecer que, como alunos, elas têm o mesmo direito de acesso à educação, em ambiente escolar não segregado, que os seus pares com deficiências menos severas e os alunos sem deficiência da mesma faixa de idade. A participação de alunos severamente prejudicados nas salas de aula de escolas comuns deve ser, portanto, garantida para que eles possam se beneficiar do ambiente regular de ensino e aprender conforme suas possibilidades. Aliás, são esses os alunos que, de fato, provocam mudanças drásticas e necessárias na organização escolar e que fazem com que seus colegas e professores vivam a experiência da diferença, nas salas de aula (MANTOAN, 2009, s/p).

Sendo assim, para a construção de uma escola inclusiva não podemos contar apenas como estratégia, a formação de professores, pois, é de grande importância que haja também uma reformulação do espaço escolar, o que ainda deve englobar aspectos relacionados às adaptações pedagógicas. Elas devem considerar os diferentes modos e tempos de aprendizagem como um processo natural dos seres humanos e o investimento por parte dos sistemas de ensino em recursos didáticos e tecnológicos e, ainda, o envolvimento do gestor escolar nas discussões que envolvam a temática. Nesta perspectiva, Schneider (2003), afirma que:

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos, mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com suas comunidades. A inclusão, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos, exige da escola brasileira novos posicionamentos que implica

num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e os professores se aperfeiçoem, adequando assim suas ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes (SCHNEIDER, 2003, s/p).

Para Almeida (2013) considerar uma escola inclusiva de referência requer que ela esteja aberta à diversidade.

[...] há que se reverter o modo de pensar, e de fazer educação nas salas de aula, de planejar e de avaliar o ensino e de formar e aperfeiçoar o professor. Professores, coordenação, direção e secretaria, devem assumir o compromisso por uma educação subsidiada por um trabalho constante de construção e reconstrução partindo da realidade educacional de maneira que constitua uma escola que inclua independente de paradigmas. (BELISÁRIO, 2005 *apud* ALMEIDA, 2013, s/p).

Dessa forma, a trajetória da Escola Estadual “Cecília Meireles” com quase 50 anos de existência, apresenta um diferencial no que se refere ao atendimento educacional dos alunos que apresentam alguma necessidade educacional especial no ensino regular. Entretanto, não podemos considerar que o processo de implementação das políticas públicas de inclusão ocorreu sem grandes dificuldades, nesta escola, até o seu reconhecimento como instituição de ensino pública, referência no atendimento inclusivo, no município A.

Na visão da gestora que há 15 anos dirige o estabelecimento de ensino, fica evidente essa dificuldade quando apontou em entrevista como ocorreu o processo de implementação das políticas de inclusão na instituição:

[...] iniciou primeiramente com um pouco de resistência por parte dos professores, por se sentirem incapazes de atuar na função. Quando recebemos equipamentos para a Sala de Recursos, a lei passou a ser um dever e os alunos passaram a ser matriculados de modo compulsório com direito a frequentar sala de aula regular, eles foram inseridos em sala de acordo com a série e adquiriram o direito de ter um professor de apoio. Para que isso acontecesse era necessário que o laudo do aluno fosse inserido no sistema SIMADE. É por meio desta inserção que se aprova a necessidade de liberação do professor ou sua inclusão na Sala de Recursos, visando trabalhar algumas atividades para diminuir sua dificuldade na sala de aula. Essa atividade ocorre no contraturno pela professora responsável do AEE mediante um cronograma de atendimento. Os professores de apoio são habilitados de acordo com a necessidade do aluno seguindo orientações da SEE. Eles ainda preenchem o PDI do aluno e realizam as adaptações das atividades de acordo com o nível de aprendizagem (ENTREVISTA COM D).

Essa perspectiva também pode ser verificada a partir da entrevista da vice-diretora. Ela confirma o aspecto da resistência por parte dos professores, e ainda faz um apontamento significativo relacionado ao professor. Para ela a questão da resistência dos professores está estritamente ligada à formação inadequada:

[...] houve certa resistência por parte dos professores que sentiam-se preocupados com a formação inadequada para trabalhar as especificidades de cada deficiente. A lei que regula a inclusão decretou a matrícula compulsória e a partir daí a SEE implantou a Sala de Recursos, que hoje, atende estes alunos. Hoje alguns deles têm direito ao professor de apoio, exclusivamente para ele (ENTREVISTA COM VD).

É interessante frisar que esse processo de resistência permeou todo o contexto histórico da educação inclusiva. Segundo Beyer (2006), podemos demarcar os momentos históricos em quatro: “exclusão do sistema escolar, atendimento especial no sistema escolar, integração no sistema escolar e inclusão no sistema escolar regular”. Eles representaram respectivamente o extermínio, a segregação, a integração e a inclusão.

Dessa forma, com quase 50 anos de existência e levando-se em consideração que o marco da educação inclusiva ocorreu a partir de 1994, a presença de aspectos de segregação, integração e inclusão fizeram parte do contexto histórico da escola e precisam ser considerados.

Então, ao consideramos o contexto histórico que abarcou a Educação Especial e as considerações atuais quanto à Educação Inclusiva percebe-se uma nova concepção acerca do processo de inclusão quanto esta questão é discutida pela gestora com os professores, demais servidores e a comunidade escolar.

A abordagem com a comunidade escolar em geral acerca da educação inclusiva ocorre por meio da conscientização, pois, acredito no resgate da cidadania e na inclusão de todo o cidadão. Me considero um referencial de companheirismo dando suporte e exigindo resultados, porém, a teoria está incoerente com a prática, pois, o suporte é insatisfatório pelo poder público, exigindo agrupamentos de no mínimo 3 alunos na mesma série, não respeitando as necessidades especiais distintas, podendo ferir os direitos humanos da integridade física do aluno com necessidade especial e do outro (ENTREVISTA COM D).

Nesta mesma perspectiva, a vice-diretora, ao responder à pergunta relacionada à maneira em que a questão da inclusão é abordada por ela com os professores, demais servidores e com a comunidade escolar, são expostos três elementos muito interessantes e fundamentais que contribuem para a inclusão no espaço escolar: vontade, parceria e conscientização.

Assim, pensar neste tripé nos faz reportar à ideia do quanto essas três ações estão interligadas ao papel que o gestor deve exercer com o seu coletivo no interior da escola e com a comunidade em geral, para que todas as ações planejadas, de fato, tenham êxito em sua implementação. Ainda, é bom destacar que, além de apresentar ações que corroborem na inovação no que tange às práticas educacionais, os documentos normativos da instituição estão em consonância com os pressupostos legais que normatizam a temática.

Ao mesmo tempo em que se percebe uma evolução significativa quanto à ação dos profissionais envolvidos na educação inclusiva na escola, fica evidente o consenso em relação ao descontentamento tanto da equipe gestora quanto da pedagógica acerca da negligência do poder público quanto à disponibilização de serviços ligados às áreas da saúde e assistência social e, em alguns casos, a ausência da família. Sobre isso a gestora relata que:

As dificuldades e desafios relatados pelos professores é o fato de algumas famílias eximirem da responsabilidade. A discriminação e negligência começa da família, também, dificuldade de tratamento médico, pois os postos de saúde marcam com datas em longo prazo dificultando tratamento adequado, conseqüentemente, não passa pelos critérios da SEE (ENTREVISTA COM D).

Já a vice-diretora, aponta um aspecto ligado à área da saúde, relacionando-os às consultas com especialistas (psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e neurologistas) que, na maioria das vezes, conforme relatado pela equipe gestora, são realizadas depois de um prazo médio de três a cinco meses. Esses atendimentos, de certa forma, impactam no desenvolvimento de alguns alunos tendo em vista o grau elevado de sua necessidade educacional e que requer o acompanhamento clínico e/ou assistência mais sistemática desses profissionais.

O aspecto do serviço de saúde nos remete à necessidade do fortalecimento das redes de apoio, pois, na medida em que a escola detecta

um problema e/ou uma necessidade que impeça a criança de aprender, faz-se necessário uma avaliação multidisciplinar para um melhor encaminhamento do aluno na escola.

É nesse aspecto que a figura da gestora contribui de forma significativa para a interlocução com os demais agentes envolvidos com o processo educacional e podem auxiliar na concretização de algumas ações planejadas pela escola.

O perfil de liderança da gestora fica evidente, quando encoraja todos os envolvidos no processo educacional, pela busca de novas práticas e no apoio docente para mudança de perspectivas educacionais a partir da realidade da escola e que, por ventura, não estejam atingindo os objetivos propostos e, ainda, no suporte necessário aos professores e demais servidores para diminuir as dificuldades que se apresentam na escola.

Outra questão muito bem abordada pela equipe pedagógica nos remete àquilo que já foi destacado pela vice-diretora quanto à participação da família na vida escolar dos alunos. A escola visando diminuir a distância e estreitar a comunicação com as famílias dos alunos adotou como procedimento padrão, no ato da matrícula, o preenchimento do termo de compromisso (anexo A). Esse instrumento formal é direcionado aos pais e reafirma um compromisso que nada mais é do que uma obrigação legal do responsável quanto à necessidade de garantir a frequência do aluno em condições favoráveis para seu aprendizado.

O outro instrumento elaborado pela equipe pedagógica da escola refere-se àquele destinado ao encaminhamento dos alunos aos serviços de saúde (anexo B), quando necessário. Ainda sobre a questão relacionada à participação dos pais e à burocratização do serviço público, a supervisora pedagógica do ciclo da alfabetização, aponta aspectos que merecem atenção:

As dificuldades são frequência desses alunos, medicamentos que, às vezes, não são ministrados adequadamente pelas famílias, encaminhamentos e para os diversos profissionais que esses alunos necessitam e os pais não conseguem levá-los por ser longe da moradia (centro da cidade). Às vezes, não conseguimos os atendimentos necessários por falta de profissionais na área da saúde. Muitas vezes, não há participação da família (ENTREVISTA COM SPCA).

Nesse sentido, a vice-diretora enfatiza:

[...] o apoio da família, ou seja, a necessidade de promover a sensibilização destes para a necessidade de buscar outras estratégias que auxiliem no desenvolvimento de ações pedagógicas para as crianças que ainda não estão conseguindo alcançar os objetivos propostos pela escola, tendo em vista que a falta de laudos conclusivos e/ou relatórios de especialistas, visando desburocratizar o atendimento do aluno, seja ele no atendimento educacional especializado e/ou a partir da liberação de professor de apoio visando auxiliar o desenvolvimento pedagógico desses alunos (ENTREVISTA COM VD).

Vale destacar que, mesmo diante dos desafios apontados pelas gestoras e equipe pedagógica, é possível perceber uma avaliação positiva sobre o processo de inclusão implementado na escola.

De acordo com a supervisora,

[...] o sucesso do processo de inclusão não depende unicamente do professor, mas ele é peça fundamental para a operacionalização desse processo. As políticas atuais sinalizam que é preciso que eles saibam identificar o que os alunos devem aprender a partir do referencial curricular proposto a cada etapa escolar em que o aluno se encontra, ou seja, saber aquilo que o ele já sabe fazer sozinho, o que sabe fazer com ajuda do outro e aquilo que ele ainda não é capaz de aprender (ENTREVISTA COM SPCA).

De fato, isso pode parecer óbvio e simples, mas, para a implementação do processo de inclusão no espaço regular de ensino é uma tarefa primordial, pois, é nessa vertente, que se observa o quanto faz diferença a presença de um profissional habilitado e com experiência para o desenvolvimento de atividades pedagógicas com os alunos que apresentam alguma necessidade educacional especial.

Nesta perspectiva, foi organizado pela Secretaria de Planejamento e Gestão – SEPLAG a realização de concursos públicos na área de educação especial. Isso ratifica e valida a ação do Sistema de Estadual de Ensino em prover seus quadros de carreira com profissionais habilitados.

Diante do exposto e, pensando na perspectiva dos avanços relacionados à inclusão na escola pública, tanto as gestoras quanto a supervisora pedagógica concordam que eles foram obtidos, mas, cada uma aponta para uma particularidade em suas falas. Na visão da gestora:

[...] apesar de todas as dificuldades é um grande avanço da inclusão na escola pública onde os alunos participam de atividades adequadas e sentem que eles têm o direito igualitário à educação (ENTREVISTA COM D).

Já a vice-diretora destaca como um grande avanço “a inserção do professor de apoio, pois, assim tornou-se possível uma atenção mais individualizada para cada criança” (ENTREVISTA COM VD).

De acordo com o Guia de orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino (MINAS GERAIS, 2014c), a presença do professor de apoio tem respaldo legal na LDBEN Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. A ele cabe “oferecer apoio pedagógico ao processo de escolarização do aluno com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla e (ou) transtornos globais do desenvolvimento” (MINAS GERAIS, 2014c, p. 20).

Um ponto que merece atenção, no caso dos professores de apoio, relaciona-se à questão da interação social e da aprendizagem que a presença destes profissionais proporciona aos alunos com necessidades educacionais especiais no espaço escolar. Esses dois aspectos precisam ser trabalhados juntos, pois, na perspectiva da inclusão, é preciso deixar claro que se deve garantir também aprendizagem ao aluno com necessidade educacional especial e não apenas a interação social. Sobre esse aspecto, a supervisora pedagógica relata que:

[...] já conseguimos vários avanços com os alunos tanto em relação à interação social quanto à aprendizagem. Alunos que não conseguiam ficar em sala de aula, atualmente já ficam e interagem com os colegas e funcionários durante o recreio e aulas. Alunos com autismo que já avançaram na fala e na alfabetização e na interação social. Alunos com TDAH que conseguiram atendimento no SUS devido a encaminhamentos da escola e que hoje já conseguem ler. Alunos com Síndrome de Down que já estão alfabetizados (ENTREVISTA COM SPCA).

Assim, a presença do professor de apoio atrelada à sua interlocução com o professor regente da turma contribui para a interação social e em especial para o modo como a aprendizagem será construída pelo aluno. De acordo com o documento supracitado e constatado, a partir da observação *in loco*,

[...] esse apoio pressupõe uma ação integrada com o(s) professor(es) regente(s), visando oferecer o acesso ao aluno à

comunicação, ao currículo, por meio de adequação de material didático-pedagógico, a utilização de estratégias e recursos tecnológicos (MINAS GERAIS, 2014c, p. 21).

Nesse sentido, pode-se observar que quando são perguntadas sobre a política implementada pela SEE/MG existem consensos entre as gestoras sobre o progresso do processo de inclusão, entretanto, cada uma delas destaca um aspecto. Para a gestora da unidade escolar, a avaliação em relação à política de inclusão escolar implementada pela SEE/MG é positiva, mas:

[...] necessita de recursos humanos competentes no próprio órgão, capacitados para compreender a responsabilidade social de trabalho e ter um letramento do direito do educando na Educação Inclusiva, evitando catástrofes nos espaços públicos. Não basta ser um profissional da inclusão tem que acreditar que a educação é um direito de todos (ENTREVISTA COM D).

Da mesma forma, a vice-diretora aponta que a política implementada pela SEE/MG trouxe uma boa mudança, entretanto, a questão do agrupamento de alunos com necessidades educacionais especiais pelo mesmo professor levando-se em conta a similaridade da deficiência e/ou necessidade tem sido considerado como um retrocesso.

[...] agora, existe uma proposta de agrupar alunos deficiente para atendimento de grupo, fato que se torna inviável devido às peculiaridades de cada criança e ainda colocando em cheque além da aprendizagem, a integridade física da criança e do outro (ENTREVISTA COM VD).

Nesta perspectiva, a Secretaria de Estado de Educação, por meio da Diretoria de Educação Especial e com base no documento orientador da Educação Especial, estabelece que

[...] a demanda para professor de apoio se justifica quando o aluno a ser atendido tiver necessidades de suporte na comunicação alternativa com o uso de recursos de tecnologia assistiva e na ambientação escolar de alunos com quadros psiquiátricos que apresentam alto nível de auto e heteroagressividade (MINAS GERAIS, 2014c, p. 21).

Entretanto, muitas vezes, não podemos deixar que a burocratização do sistema impeça o atendimento dos alunos que estão inseridos na escola e requerem uma atenção especial.

A demanda advinda dessa ação corrobora com o que a equipe gestora considera como primordial para a implementação da política de inclusão na escola que é o acompanhamento pedagógico ao aluno com necessidade educacional especial. Dessa forma, percebe-se que a questão do agrupamento dos alunos precisa ser reestudada pelo Sistema de Ensino, tendo em vista, a obrigatoriedade de se garantir condições plenas para o desenvolvimento do aluno e, ainda, o acompanhamento do professor de apoio na sala regular e/ou no AEE, visando ampliar possibilidades para o desenvolvimento do aluno, por meio de uma atividade adaptada pelo professor de apoio e/ou da sala de recursos e supervisionada pelo docente da turma.

Quanto à participação do poder público e do Sistema de Ensino na implementação das políticas públicas de inclusão na escola, a gestora pontua que:

[...] como diretora posso descrever que acredito que todo aluno aprende no seu tempo e acredito na implementação da política de inclusão na escola, faço parceria com o Posto de Saúde para que os alunos que não têm laudo tenha um atendimento mais imediato para obtê-lo e acompanho a família orientando e exigindo um tratamento igualitário. O mesmo faço com o sistema, exigindo uma educação de qualidade para todos, onde os alunos da inclusão tenham o suporte necessário para cumprir o processo de aprendizagem atendendo às especificidades do educando (ENTREVISTA COM D).

É possível perceber que, para a gestora, a inclusão só pode de fato ser efetivada na escola quando existe aprendizagem. Isso sem dúvida é o primeiro passo para a organização de uma escola que trabalha numa perspectiva inclusiva. Não obstante também é tarefa do Sistema de Ensino promover as adaptações físicas necessárias para a oferta de educação com qualidade para todos.

Nesse sentido, a vice-diretora ratifica essa necessidade a partir de três aspectos considerados primordiais para a implementação da inclusão no espaço escolar: “capacitação constante, conscientização do grupo de trabalho e da família” (ENTREVISTA COM A VD).

Diante do exposto, percebeu-se tanto durante a pesquisa de campo quanto no momento das entrevistas, da observação e durante a análise dos questionários, uma preocupação de toda a equipe da escola na implementação de fato de uma política de educação inclusiva que respeite as diferenças.

Essa preocupação é foi percebida de maneira recorrente quando a Supervisora Pedagógica e as Profissionais responsáveis pela Sala de Recursos Multifuncionais são convidadas para serem entrevistadas. É consenso entre essas profissionais que a proposta de inclusão implementada na escola está clara e bem definida para todos os professores e demais servidores, tendo em vista a participação frequente de todos funcionários nas reuniões realizadas tendo como objetivo instrumentalizá-los para que a proposta de inclusão na escola tenha resultados positivos.

Entendemos que não é só a presença dos profissionais nas reuniões que garante a efetividade do processo de inclusão na escola, mas a forma como esse trabalho é conduzido pela equipe gestora e pedagógica no momento da realização de reuniões e/ou encontros pedagógicos. Isso contribui para que a escola proporcione troca de experiências e oportunidades reais de aprendizagem que possam ser significativas a todos os alunos.

Segundo a diretora “é preciso deixar claro para todos que o foco central do trabalho desenvolvido na escola é não deixar ninguém para trás” (ENTREVISTA COM D), contudo, na visão dos professores, ainda não há consenso com relação ao processo de inclusão implementando na escola. Ao mesmo tempo em que encontramos um posicionamento muito positivo sobre a evolução da educação na perspectiva da inclusão na escola e o que ela proporciona aos alunos, ainda é muito forte a associação de inclusão como um processo de socialização.

Essa combinação está, ainda, muito presente no imaginário do professor, entretanto é preciso salientar que, mesmo a educação inclusiva tendo emergido do modelo social da deficiência, eles reconhecem que todas as crianças são diferentes e que tanto a escola quanto o sistema de ensino precisam mudar a fim de atender às necessidades individuais de todos os alunos, com ou sem deficiências.

Dessa maneira, ao analisar o planejamento da sala de recursos e o seu objetivo para o ano de 2014 foi possível perceber que as estratégias pedagógicas estão centradas em cada aluno a partir de sua necessidade educacional especial, o que implica promover a sua socialização, o seu desenvolvimento afetivo, emocional e cognitivo, tendo em vista a necessidade

de repudiar as práticas que sejam excludentes tanto em âmbito escolar quanto na sociedade.

Sobre as práticas observadas e desenvolvidas no espaço escolar, o Quadro 9 apresenta uma síntese do que consta no planejamento educacional ofertado aos alunos que apresentam alguma necessidade educacional especial e apontadas ao longo da realização das entrevistas com as professoras responsáveis pelo atendimento educacional especializado. Essas estratégias têm como princípio o respeito às características, formas e estilos de aprendizagem de cada aluno inserido na escola e faz com que cada ator envolvido no processo de ensino desses alunos tenham condições de se organizar para garantir a efetiva aprendizagem de todos sem nenhuma discriminação.

Quadro 9- Práticas Pedagógicas

Estratégias Pedagógicas desenvolvidas pela Escola Estadual Cecília Meireles visando à educação para todos	
Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepções de suas limitações; Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e de seu bem estar; Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas potencialidades de comunicação e interação social; Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a “articular” seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda, colaboração e cooperativismo; Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação; Brincar expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; Utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral, lúdicas e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades, desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva; Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade; Perceber-se como “sujeito”, na construção de sua identidade e autonomia.	Socializar, Educar e Cuidar, de forma a promover um “elo” garantindo cada vez mais a autonomia do aluno em sua rotina diária; Garantir a formação em sua totalidade, levando-se em conta as especificidades de cada aluno em atendimento no AEE; Privilegiar as dimensões cognitiva, afetiva, sensorial, cultural, ética e artística que atendam a necessidade do aluno atendido no AEE; Garantir a pluralidade do conhecimento, estabelecendo inter-relações que possibilitem autonomia do pensamento e a ação, visando ao desenvolvimento das habilidades cognitivas e a apropriação dos saberes de modo a garantir cada vez mais a autonomia do aluno; Valorizar e estimular o aluno enquanto sujeito de sua aprendizagem e o professor como interventor responsável por “explorar” e estimular a busca do conhecimento; Construir o conhecimento numa perspectiva globalizante, promovendo a socialização dos saberes; Considerar o processo ensino-aprendizagem numa perspectiva multilateral e que o aluno seja sujeito do seu conhecimento consciente e crítico da estrutura educacional excludente; Valorizar e compartilhar as experiências e conhecimentos dos alunos; Estabelecer relações entre os conteúdos escolares e os saberes previamente construídos; Enfatizar a pesquisa e os projetos pedagógicos das “novas tecnologias” em prol do aluno.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da entrevista realizada com as profissionais responsáveis pela Sala de Recursos

As estratégias pedagógicas inclusivas acima descritas estão organizadas entre as seguintes práticas⁴⁴ desenvolvidas pela Escola Estadual Cecília Meireles:

a) Ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita; b) Ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível; c) Estratégias para autonomia no ambiente escolar; d) Estratégias para enriquecimento curricular; e) Estratégias para o desenvolvimento de processos mentais; f) Técnicas de orientação e mobilidade; g) Jogos e brincadeiras.

Dessa forma, a escola tenta reduzir e eliminar as barreiras sociais existentes para os alunos com necessidades educacionais especiais, proporcionando o acesso, a permanência e a aprendizagem para todos no espaço regular de ensino. Assim, ensino e a aprendizagem se tornam atos coletivos, nos quais os professores têm condições de disponibilizar a todos os alunos, sem exceção, um mesmo conhecimento. Isso garante ao aluno com necessidades educacionais especiais a participação em todos os projetos e ações desenvolvidos na escola e, em sua turma de origem.

Assim, a inclusão com sucesso se torna fruto de um trabalho que envolve os profissionais do ensino e de outras pessoas e/ou organizações, atores mobilizadores que juntos podem desenvolver e promover a tão sonhada mudança no cenário educacional com vistas à construção de uma escola democrática, justa e com mais equidade social.

Ela se constrói em três momentos; a aceitação, o entendimento e a aprendizagem, sendo, nesse último momento, a oferta de oportunidades para que todos os alunos desenvolvam suas competências e habilidades e consequentemente permaneçam na escola, aprendendo juntos e transpondo uma perspectiva de integração que há muito tempo vem sendo praticada por algumas escolas, além de abrir espaço para que a inclusão com aprendizagem esteja atrelada à função social da escola de promover uma educação de qualidade e que atenda a todos na sua singularidade.

⁴⁴ Essa organização denota-se como sendo até então uma prática comum de qualquer escola, entretanto, a forma como elas são desenvolvidas no interior da escola pelos seus profissionais e que se constituem determinantes para fazer a diferença no desenvolvimento dos trabalhos com os alunos que apresentam alguma necessidade educacional especial.

É preciso salientar que a parceria entre família e profissionais envolvidos com o ato educacional é fundamental para o bem-estar do aluno na escola bem como para seu sucesso acadêmico. Vale destacar que esta parceria proporciona ações conjuntas com outros setores da sociedade e forma, o que pode ser denominado, Rede de Apoio.

De acordo com documento elaborado pela SEE/DESP e repassado às regionais em reunião técnica *apud* Santos (2013, p.50) 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, na medida em que as expectativas vão sendo distorcidas, se tornam “angustiantes” para os educadores.

Para Santos (2013) 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.

Nesse sentido, é possível constatar a capacidade de interlocução da escola com os demais setores sociais, discutindo os limites, as possibilidades de atuação de cada um e facilitando, assim, novos vínculos sociais para os alunos. Isso implica no fortalecimento da inclusão social e na implementação de fato, da política de educação inclusiva em seu espaço escolar.

Assim, o Plano de Ação Educacional – PAE, proposto nesta dissertação, que será apresentado no capítulo 3, tem como objetivo indicar propostas para o aprimoramento da política de inclusão implementada na Escola Estadual “Cecília Meireles”. Além disso, sua apresentação à Rede Estadual de Ensino, tendo em vista a experiência da Escola Estadual “Cecília Meireles”, que reformulou seu fazer pedagógico de modo a romper com o paradigma vigente relacionado à educação das crianças com necessidades educacionais especiais no espaço regular de ensino, tem o intuito de provocar o diálogo e reflexão quanto aos aprimoramentos que devem ser realizados nas políticas públicas em âmbito estadual.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PARA O APRIMORAMENTO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O presente Plano de Ação Educacional – PAE, proposto neste capítulo, têm como objetivo apresentar propostas de intervenção para o aprimoramento das políticas públicas de educação inclusiva implementadas na Escola Estadual “Cecília Meireles” e também direcionar encaminhamentos que visem melhorar a operacionalização dessas políticas na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, tendo em vista as ações desenvolvidas pela referida escola.

Com o intuito de identificar de que forma as políticas públicas de inclusão foram e são implementadas na escola tanto pela gestão escolar quanto pelos professores, foi analisado a partir da observação *in loco*, das entrevistas com roteiros semiestruturados, análise documental e aplicação de questionários aos professores, as práticas pedagógicas de inclusão escolar, as contribuições da gestão escolar que subsidiam as ações pedagógicas com vistas a garantir o direito à aprendizagem e à continuidade do percurso escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular.

No primeiro capítulo realizou-se uma breve contextualização político-educacional em torno da temática deste trabalho, no qual foram apresentados os fundamentos históricos, legais e políticos da Educação Especial e da Educação Inclusiva. No segundo capítulo, foi feita uma releitura do conceito de integração e inclusão e os diversos significados atribuídos à temática que norteia o presente trabalho e, ainda, como a escola e os seus profissionais abordam as questões pedagógicas desenvolvidas na instituição sob a ótica da educação inclusiva ao longo da observação *in loco*.

No terceiro capítulo, tem-se a pretensão de apresentar um plano de ação educacional, levando-se em consideração o planejamento educacional inclusivo da escola (p.97), derivado da análise conduzida a partir da pesquisa de campo e das discussões realizadas nos dois primeiros capítulos. A proposta de intervenção, ora apresentada, configura-se em uma ação coletiva que repudia as práticas excludentes e corrobora com o princípio de uma educação para todos.

3.1 CONSIDERAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

O paradigma da inclusão escolar, iniciado na década de 1990, surgiu como um novo modelo de atendimento escolar, contrariando o princípio da integração. Porém, a efetivação prática desta nova concepção de ensino ainda gera controvérsias e discussões.

A proposição deste plano é um desafio a toda escola pública que ainda não incorporou o processo que envolve a educação numa perspectiva inclusiva, tendo em vista que a inclusão é um movimento educacional, social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos a participar, de uma forma consciente e responsável, na sociedade da qual fazem parte e, de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.

No contexto educacional, vem também defender o direito de todos os alunos a desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem-se das competências e habilidades que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que leve em consideração as necessidades e características de cada criança.

Assim, Mantoan e Prieto (2006, p. 43) *apud* Nascimento (2014, p.80) destacam:

[...] a inclusão escolar, deve ser caracterizada como um processo, à medida que as soluções vão sendo estruturadas para enfrentar as barreiras impostas à aprendizagem dos alunos, barreiras essas que sempre existirão porque haverá novos ingressantes, e mesmo os alunos já existentes trarão sempre desafios cujas respostas atuais podem não ser suficientes (MANTOAN e PRIETO, 2006, p. 43).

Dessa forma, as políticas públicas de inclusão vigentes no Brasil, mudaram o paradigma de atendimento aos alunos (as) com alguma necessidade educacional especial o que se observa a partir do número crescente de matrículas. Tal crescimento é comprovado pelo Censo da Educação Básica referente ao ano de 2014 que revelou que, em 2007, o número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas classes comuns era de 348.870 e aumentou significativamente para 648.921 matrículas.

No Estado de Minas Gerais, esse número corresponde a 69.450 alunos de um total de 104.714, o que representa 66,3% de matrículas. Esse número representa um avanço significativo para o movimento em prol da inclusão e que, de certa forma, impulsiona as instituições escolares a repensarem o seu fazer pedagógico.

É importante salientar que estamos em um processo muito positivo em relação às discussões acerca da inclusão escolar no Brasil, principalmente, porque já evoluímos na questão da recusa de matrícula dos alunos que apresentam alguma necessidade educacional no espaço regular de ensino, e hoje os profissionais estão cada vez mais preocupados em buscar estratégias que garantam o aprendizado de todos os alunos ao longo de seu percurso escolar, o que implica não deixar que nenhum aluno seja excluído do processo de ensino. Na visão de Schineider (2003):

[...] a escola inclusiva é aquela que acomoda todos os alunos independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, sendo o principal desafio desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, capaz de educar e incluir além dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, aqueles que possuem dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo de anos escolares as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as quem vivem em extrema pobreza, as que são vítimas de abusos, as que estão fora da escolas, as que apresentam altas habilidades/superdotação, pois, a inclusão não aplica-se apenas aos alunos que apresentam alguma deficiência (SCHNEIDER, 2003, s/p).

Nessa direção, o processo de inclusão implementado na Escola Estadual “Cecília Meireles” traz como eixo norteador a legitimação da diferença (diferentes práticas e/ou estratégias pedagógicas) que proporcionam ao aluno com necessidade educacional especial a possibilidade de assimilar o conteúdo proposto juntamente com os demais alunos na sala de aula.

O quadro 9, intitulado “Planejamento Educacional Inclusivo”, presente no segundo capítulo desta dissertação, nos remete ao que podemos considerar como sendo uma prática avançada da escola. Tal constatação pôde ser verificada ao longo da pesquisa de campo, na qual foi possível observar e entender que a proposta da inclusão desenvolvida na escola parte da premissa de que incluir significa muito mais do que simplesmente inserir ou integrar um

aluno no espaço escolar, pois, requer planejamento, organização do espaço e a preparação dos professores e demais servidores da unidade educacional.

As estratégias apontadas no quadro 9 têm um papel importante para o desenvolvimento pedagógico das ações educacionais, pois permitem que o aluno tenha acesso a tudo, por outras vias, o que elimina as barreiras existentes para a aquisição do conhecimento. Elas são desenvolvidas por meio de alternativas diversas das quais se destacam os jogos, as brincadeiras e a experimentação de diferentes recursos educacionais que se materializam em atos coletivos de ensino e aprendizagem de modo que instrumentalizam os alunos para lidarem com as dificuldades dentro e fora da escola.

A experiência desenvolvida e observada ao longo da pesquisa de campo na sala de recursos multifuncionais possibilitou perceber que a ampliação de oportunidades aos alunos com necessidades educacionais especiais propicia independência mesmo com o auxílio dos professores de apoio para a realização de algumas atividades propostas.

É interessante destacar que cada aluno possui um plano de atendimento específico que identifica suas necessidades educacionais específicas, define os recursos e as atividades que serão desenvolvidas. As atividades são arquivadas em portfólio individual e apresentadas aos pais bimestralmente, conforme estabelecido no artigo 81 da Resolução SEE no. 2.197 de 26 de dezembro de 2012, que estabelece que

[...] os resultados da avaliação da aprendizagem devem ser comunicados em até 20 dias após o encerramento de cada 1 (um) dos 4 (quatro) bimestres aos pais, conviventes ou não com os filhos, e aos alunos, por escrito, utilizando-se notas ou conceitos, devendo ser informadas também quais estratégias de atendimento pedagógico diferenciado foram e serão oferecida pela escola (MINAS GERAIS, 2012b).

Para a elaboração do plano de ação educacional buscou-se confrontar as dimensões que abrangem a lógica do trabalho desenvolvido na Escola Estadual “Cecília Meireles” com as orientações contidas no documento “Indicadores da Qualidade na Educação”, produzido pela ONG Ação Educativa em parceria com a UNICEF, PNUD, INEP e MEC. Os elementos aqui apresentados constituem-se como indicadores para o aprimoramento das políticas públicas de educação inclusiva na escola.

A participação de atores externos, em algumas ações, é extremamente importante e se faz necessário para a concretização de algumas propostas e forma o que chamamos de Rede de Apoio.

Ela é composta pelo Ministério da Educação – MEC, pela MAGISTRA - Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional dos Educadores de Minas Gerais, instituição criada pela Lei delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011, com o objetivo de promover a formação e a capacitação de educadores, de gestores e demais profissionais da Secretaria Estadual de Educação (SEE), nas diversas áreas do conhecimento e em gestão pública e pedagógica, as Superintendências Regionais de Ensino – SRE.

A Secretaria de Estado de Esporte e da Juventude - SEEJ e a Secretaria de Estado de Cultura – SEC completam nossa Rede de Apoio. Elas junto com a Secretaria de Estado de Educação - SEE são responsáveis pela execução do eixo 2: Educação, Cultura, Esporte e Lazer do Plano Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência, instituído pelo Decreto Nº 46.264 de 25 de junho de 2013 (MINAS GERAIS, 2013c).

Assim, o que se pretende com este plano de ação é estabelecer estratégias e ações que viabilizem o aprimoramento da implementação das políticas públicas de inclusão de alunos com necessidades especiais tendo como referência a sua operacionalização na Escola Estadual “Cecília Meireles”, pois, espera-se que a experiência destacada nesta dissertação possa contribuir para possíveis reflexões junto à Secretaria de Estado de Educação acerca da temática da educação na perspectiva inclusiva.

As próximas subseções apresentarão as propostas elaboradas para o aprimoramento na implementação das políticas públicas de inclusão tanto na Escola Estadual “Cecília Meireles” quanto para a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

3.1.1 Propostas para aprimoramento na implementação da política de inclusão na Escola Estadual Cecília Meireles

As propostas de aprimoramento apresentadas a Escola Estadual “Cecília Meireles” têm como objetivo aprimorar as ações educacionais já

desenvolvidas de modo que possam impactar de forma significativa no planejamento de ações futuras na perspectiva da inclusão.

Conforme aponta Almeida (2013) a escola que trabalha na perspectiva inclusiva é aquela que acolhe todos sem mecanismos de seleção ou discriminação, garantindo o acesso e a permanência do educando por meio da educação de qualidade, sendo essa a função de todas as escolas (ALMEIDA, 2013, s/p).

Nesse sentido, o Quadro 10 sintetiza cada uma dessas ações tendo como referência a dimensão educacional a ser aprimorada: Ambiente Educativo, Prática Pedagógica, Avaliação, Gestão Escolar Democrática e Formação e Condições de trabalho dos profissionais da escola.

Quadro 10- Propostas de ação para a escola

	Dimensão	Atividade	Objetivo	Responsável	Período	Local	Como	Custo
1	Ambiente Educativo	Convivência e Respeito às diferenças	Ampliar a sensibilização da comunidade escolar quanto à convivência e o respeito às diferenças.	Equipe Gestora e Pedagógica	Realizar durante o 2º. Semestre de 2015	Unidade Escolar	Reuniões Bimestrais	Sem previsão orçamentária
2	Prática Pedagógica	Articulação Docente	Oportunizar diferentes experiências que levem à reflexão sobre as necessidades de cada aluno seja ele especial ou não.	Equipe Pedagógica e Corpo Docente	Realizar durante o 2º. Semestre de 2015	Unidade Escolar	Reuniões de Módulo II	Sem previsão orçamentária
3	Prática Pedagógica	Articulação Pedagógica	Propiciar momentos entre a supervisão pedagógica e os profissionais responsáveis pela Sala de Recursos para avaliação pedagógica das ações desenvolvidas tanto na sala de aula quanto na sala de recursos.	Equipe Gestora	Realizar durante o 2º. Semestre de 2015	Sala da Supervisão Pedagógica	Reuniões bimestrais	Sem previsão orçamentária
4	Prática Pedagógica	Gestão da Aprendizagem	Viabilizar o acesso a recursos diferenciados que proporcionem acessibilidade pedagógica, e, consequentemente, a participação de todos.	Equipe Gestora e Pedagógica	Realizar durante o 2º. Semestre de 2015	Sala de AEE	Aquisição da mesa educacional alfabeto	Recursos do Caixa Escolar mediante autorização da SEE/MG.
5	Avaliação	Troca de Experiência Docente	Proporcionar trocas de experiências por meio de atividades que estimulem os alunos no enfrentamento dos desafios.	Equipe Pedagógica	Realizar durante o 2º. Semestre de 2015	Unidade Escolar	Reuniões de Módulo II	Sem previsão orçamentária

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 10- Propostas de ação para a escola

[continuação]

	Dimensão	Atividade	Objetivo	Responsável	Período	Local	Como	Custo
6	Gestão Escolar Democrática	Rede de Apoio (Parcerias)	Ampliar as estratégias para realização de parcerias com organizações civis em prol de uma educação com qualidade social.	Equipe Gestora	Realizar durante o 2º. Semestre de 2015	Unidade Escolar	Reuniões Trimestrais	Sem previsão orçamentária
7	Formação e Condições de trabalho dos profissionais da escola	Formação Continuada em Serviço	Investir na formação continuada dos profissionais efetivos que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais.	Equipe Gestora e MAGISTRA	Realizar durante o ano de 2016.	Unidade Escolar	Cursos sobre a temática da Educação Inclusiva	Sem previsão orçamentária.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), a educação especial passou a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação (BRASIL, 2008a, p.9). Dessa forma, todas as ações planejadas para a Escola Estadual “Cecília Meireles” partem da necessidade da promoção de uma educação centrada na singularidade de cada aluno que está inserido no ambiente escolar, tendo em vista que ao identificar cada atividade a partir da dimensão estruturada neste plano percebe-se que há uma interlocução entre as demais dimensões.

Nesse sentido, o papel do gestor, figura importante para conduzir a implementação das ações propostas, tem uma fundamental importância e se ancora na dimensão da Gestão Escolar democrática, princípio este que deve nortear as ações estabelecidas afim de corroborar com a formação e as condições de trabalho para todos os profissionais inseridos na escola e ainda para a promoção de uma educação de qualidade social, justiça e equidade.

3.1.2 Propostas para aprimoramento da implementação da política de inclusão na Rede Estadual de Ensino

As propostas apresentadas à Rede Estadual de Ensino foram estabelecidas com o intuito de provocar reflexões ao ponto de estabelecer o aprimoramento das políticas públicas implementadas até então pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE a partir da Diretoria de Educação Especial – DESP e Superintendências Regionais de Ensino – SRE.

Essas ações compreendem estratégias que pretendem mobilizar os atores envolvidos no processo de educação de modo a fomentar um trabalho que garanta os princípios contidos nos dispositivos legais relativos à temática da inclusão que preconizam o princípio da educação para todos. O quadro 11 sintetiza cada uma das ações projetadas para a Rede Estadual.

Quadro 11- Propostas de ação para a Rede Estadual de Ensino

	Atividade	Objetivo	Responsável	Período	Local	Como	Custo
1	Recursos pedagógicos e tecnológicos	Promover o acesso e as condições para uma educação de qualidade explorando recursos pedagógicos e tecnológicos (tecnologia assistiva e comunicação alternativa).	SEE/MG MEC	Realizar a partir do mês de janeiro de 2016.	SEE/MG	Aquisição de Recursos pedagógicos e tecnológicos.	Recursos Financeiros da SEE/MG.
2	Formação Continuada em Serviço	Promover capacitações, formação continuada para todos os profissionais de educação sobre a temática da inclusão.	MAGISTRA	Realizar durante o ano de 2016.	MAGISTRA Plataforma Moodle - EAD	Educação à distância	Recursos Financeiros da SEE/MG.
3	Capacitação e monitoramento	Realizar fóruns e seminários sobre Educação Inclusiva e acompanhamento sistemático das ações pedagógicas desenvolvidas pelas escolas	SEE/MG DESP SRE MAGISTRA	Realizar durante o ano de 2016	SRE Unidades Escolares	De acordo com a demanda do Serviço de Apoio a Inclusão – SAI	Recursos Financeiros da SEE/MG.
4	Atendimento na sala de recursos multifuncionais	Ampliar a construção de salas de atendimento educacional especial – AEE.	SEE/MG MEC	Realizar durante o ano de 2016.	Unidades Escolares	À partir de do plano de atendimento educacional anual.	Recursos Financeiros da SEE/MG.
5	Agrupamento de Alunos	Rever a orientação para agrupamento de alunos com necessidades educacionais especiais garantindo assim o direito de que cada aluno que apresente alguma necessidade educacional especial tenha seu próprio professor de apoio.	SEE/MG SRE Unidades Escolares	Realizar durante o segundo semestre de 2015	Unidades Escolares	Reorganizar o agrupamento de alunos com NEE.	Recursos previstos em orçamento para contratação de pessoal.
6	Enturmação dos Alunos	Estabelecer por meio de resolução a redução em 20% do número de alunos em turmas que apresentem estudantes NEE	SEE/MG SER	Realizar durante o segundo semestre de 2015	Diretoria de Educação Especial	Realizar estudo orçamentário.	Recursos previstos em Orçamento para contratação de pessoal.
7	Rede de Apoio (Parcerias)	Estabelecer parceria entre as áreas da saúde e assistência social visando diagnosticar em tempo hábil as necessidades de cada aluno e atendê-lo como mais qualidade	SEE/MG	Realizar durante o segundo semestre de 2015.	Diretoria de Educação Especial	De acordo com o Plano Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Minas Incluir.	Recursos previstos em Orçamento para realização de ações intersetoriais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com o objetivo de reformular o fazer pedagógico das demais escolas da Rede Estadual de Ensino, as propostas foram estabelecidas com o intuito de mobilizar os demais atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de maneira que a educação na perspectiva da inclusão seja implementada na Rede como um todo.

Segundo Miranda (2003), a efetivação da prática educacional inclusiva não será garantida apenas por meio de leis, decretos que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, visto que somente a presença física do aluno deficiente na classe não é garantia de inclusão. O que garante de fato a inclusão é a escola estar preparada para trabalhar com os alunos, independentemente de suas diferenças, entretanto, para que isso de fato aconteça é esperado que tanto o sistema de ensino quanto a escola, se transformem e não atribuam esta tarefa à criança.

Desse modo, as ações estabelecidas promovem uma reflexão a partir das ações já implementadas pela Escola Estadual “Cecília Meireles” tendo em vista que rompem com as concepções e paradigmas, frequentemente existentes no cenário escolar.

Sendo assim, ao disseminar a prática educacional da Escola Estadual “Cecília Meireles” às demais escolas da Rede espera-se almejar que a educação na perspectiva da inclusão seja gradativamente implementada na Rede Estadual de Minas Gerais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, por meio deste estudo de caso, avaliou a implementação das políticas de educação inclusiva no contexto de uma escola pública regular da Rede Estadual de Ensino, que é referência no atendimento aos alunos com necessidade educacional especial.

Ela buscou reunir evidências de que as práticas desenvolvidas pelas professoras dos anos iniciais e a participação da gestão escolar têm contribuído para garantir a implementação das políticas de educação inclusiva na Escola Estadual “Cecília Meireles”.

Os resultados obtidos, neste estudo, permitiram responder aos objetivos inicialmente propostos que apontaram que implementação de políticas públicas no contexto de uma escola pública não é uma tarefa fácil e requer muita persistência, força de vontade de todos os atores envolvidos no processo e ainda recursos financeiros e humanos. Esses itens são fundamentais para concretização de qualquer política pública.

Ao gestor, no que refere-se ao efetivo exercício de sua função, é importante que haja a manutenção da interlocução entre os perfis de atuação organizacional, relacional e pedagógico para a promoção de ações que sejam capazes de atender às necessidades da comunidade escolar, mediar conflitos internos e, às vezes, externos, e ainda, manter um clima de cooperação, solidariedade e responsabilidade a fim de favorecer as boas ações desenvolvidas na escola com a efetiva aprendizagem de todos os alunos.

Nesse ponto de vista, o estudo de caso da referida escola nos apontou que as ações relacionadas à articulação pedagógica entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, à reformulação do fazer pedagógico das professoras, à participação do gestor na tomada de decisão e à realização de parcerias em prol de uma educação de qualidade se constituíram pilares que podem ser considerados como o seu diferencial, tendo em vista que, todas essas estratégias têm como premissa a garantia do direito à aprendizagem e a continuidade do percurso escolar de todos os alunos e vem proporcionando sucesso na escola.

Assim, para promovermos uma inclusão com sucesso é preciso que o mesmo trabalho seja difundido a todos os alunos, porém, é necessário que o professor com a sua sensibilidade e olhar pedagógico mude o foco, os objetivos e a forma de execução da proposta de acordo com as necessidades e o nível de aprendizagem de cada criança. Dessa forma, a experiência da Escola Estadual “Cecília Meireles” corrobora com a perspectiva de educação na perspectiva inclusiva, pois, no seu dia a dia, garante que todos os alunos recebam a mesma atenção na sala de aula e que cada ator envolvido neste processo possua a sensibilidade e disponibilidade necessárias para garantir efetivamente o direito de todos os alunos à aprendizagem.

As ações estabelecidas no plano de ação educacional revelaram a necessidade de aprimoramento de algumas estratégias que não invalidam o trabalho já desenvolvido pelos profissionais da escola. Em nível estadual, elas se constituem indicadores para fomentar reflexões futuras perspectivando a construção de uma rede de ensino que trabalhe em todas as suas modalidades numa perspectiva inclusiva.

Sendo assim, a possibilidade de concluir esta pesquisa concretiza um desejo de contribuir para a construção de caminhos mais nobres para a educação brasileira, o que certamente, passa pela compreensão e problematização dos conceitos de diferença, desigualdade e diversidade.

Como ponto relevante, é preciso ressaltar a transformação do fazer pedagógico dessas professoras pesquisadas, entendemos que esta transformação foi condição *sine qua non* para proporcionar a todos, sem exceção, condições mais dignas para acesso, participação e permanência na escola e em todas as ações desenvolvidas em suas respectivas turmas.

Embora os resultados esperados com esta pesquisa tenham atingido o objetivo proposto, a não realização de entrevistas com as famílias dos alunos que apresentam alguma necessidade educacional abre perspectivas para um novo campo de pesquisa, pois, a interlocução da escola com a família é de extrema importância para o desenvolvimento pleno da criança no espaço regular de ensino.

Essa sua ausência e/ou não aceitação das limitações dos filhos foi uma questão muito pontuada ao longo da pesquisa de campo pelos profissionais

que participaram das entrevistas e da aplicação dos questionários. Outra dificuldade referiu-se ao estabelecimento dos cálculos dos custos para a implementação de algumas ações, principalmente às direcionadas à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais tendo em vista que o meu desligamento voluntário da Diretoria de Ensino Fundamental - DIEF em outubro de 2014 não possibilitou acessos a documentos e/ou planilhas que viabilizassem a realização de cálculos, principalmente aqueles relacionados à Diretoria de Educação Especial – DESP.

Por fim, as políticas públicas direcionadas à inclusão de alunos que apresentam alguma necessidade educacional especial na Rede Regular de Ensino não podem se valer apenas da permanência física desses alunos junto aos demais. É preciso implementar, nas escolas, o princípio democrático da educação para todos, o que implica possibilitar o desenvolvimento desses alunos, o respeito às suas diferenças e necessidades individuais, pois, só assim, o professor terá condições de rever suas concepções, paradigmas e contribuir para a disseminação de uma educação na perspectiva inclusiva e na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD, INEP (coord.) **Indicadores da qualidade na educação** São Paulo: Ação Educativa, 2004.

AINSCOW, Mel. **O que significa inclusão?** Entrevista. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002>. Acesso em: 02 fev. 2014.

ALMEIDA, Gisella de Souza. **Educação Especial e/ou Educação Inclusiva**. Disponível em: <<http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefar/article/download>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

BEYER, Hugo Otto. **Educação Inclusiva ou Integração Escolar?** Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. **Ensaios pedagógicos**. Brasília. DF, p. 85-88, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso: 03 out. 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira. Brasília, Centro Gráfico, 1961.

BRASIL. **Lei Nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º. e 2º. graus e dá outras providências. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989.

BRASIL. **Lei nº 8059**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira. Brasília, Centro Gráfico, 1996.

BRASIL. **Lei Nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **Lei 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 2**, de 11 de fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF, 2003a.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Benefício da Prestação Continuada**. Brasília, DF, 2003b.

BRASIL. **Decreto Nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF, 2008a.

BRASIL. **Decreto Nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto 6253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF, 05 nov. 2008b.

BRASIL. **Lei Nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Resolução Nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. Portaria n.º 2.344, de 03 de novembro de 2010. Publica a Resolução nº 01, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, que altera dispositivos da Resolução nº 35, de 06 de julho de 2005, que dispõe sobre seu Regimento Interno. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 nov. 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 2010b.

BRASIL. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. São Paulo, 2011a.

BRASIL. Decreto n.º. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011b.

BRASIL. Decreto n.º. 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011c.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação, Segunda, 2014, Brasília. **Documento – referência**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivo/pdf/documento_referencia.pdf. Acesso em: 30 jul. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014b.

BUENO, José Geraldo; MELETTI, Silvia M.F. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise de indicadores sociais no Brasil. In: **Linhas críticas**. Brasília, DF, v-17, no. 33, p.367-383, maio/agosto 2011. Disponível em <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/5699/4711> acesso em 05/09/2015.

DORÉ, R.; WAGNER, S.; BRUNET, J. A integração escolar: os principais conceitos, os desafios e os fatores de sucesso no secundário. In: MANTOAN, M.T.E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, p.174-183,1997.

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

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba. Editora Positivo, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ser ou Estar; eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997a.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Todas as crianças são bem-vindas à escola! Apostila**. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas Unicamp, Faculdade de Educação, 1997b.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Integração x Inclusão: escola (de qualidade) para Todos**. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.9.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda as diferenças na escola. **Pátio revista pedagógica**. Porto Alegre, RS, ano 5, nº 20, p.18-28, fev./abr. 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli. ARANTES, Valéria Amorim (org). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, Marcos J. Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5ª ed. São Paulo: Cortez. 2005.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2015.

MINAS GERAIS. **Lei Nº 869**, de 6 de julho de 1952. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.ipism.mg.gov.br/arquivos/legislacoes/legislacao/leis/LEI_869.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2014.

MINAS GERAIS. **Lei Nº 2610**, 08 de janeiro de 1962. Estabelece as normas que regerão no Estado o ensino pré-primário e o ensino primário, dispõe sobre o respectivo quadro de pessoal e regula as condições de provimento dos cargos e funções que lhes são próprio. Belo Horizonte, MG, 1962.

MINAS GERAIS. **Lei Nº 15.293**, de 05 de agosto de 2004. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Belo Horizonte, MG, 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Incluir** - Rede de Escolas Inclusivas: políticas e práticas da Educação Inclusiva em Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação. Orientação SD nº 01, de 09 de Abril de 2005. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2005b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Incluir**: caderno de textos para formação de professores da rede pública de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. **Resolução nº 1.180**, de 28 de agosto de 2008. Estabelece as diretrizes e dá orientações para implantação, manutenção e atualização de dados no Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE. Belo Horizonte, 2008.

MINAS GERAIS. **Lei Delegada Nº 180**, de 20 de janeiro de 2011. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2011a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. **Diário Oficial de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG, 2011b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientações para a Educação Especial para as Escolas Estaduais de Minas Gerais - 2012**. Belo Horizonte, 2012 a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 2.197**, de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2012b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Diretoria de Educação Especial. **Relatório Anual - 2013**. Belo Horizonte, 2013a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Revisão e Reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica- 2013**. Belo Horizonte, 2013b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto 46.264**, de 27 de junho de 2013. Institui o Plano Estadual da Pessoa com Deficiência. Belo Horizonte, MG, 2013c.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 895**, 12 de dezembro de 2013. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013d.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 460**, de 12 de dezembro de 2013. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2013e.

MINAS GERAIS. **Regimento Escolar da Escola Estadual Cecília Meireles**. Belo Horizonte, MG, 2013f.

MINAS GERAIS. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Cecília Meireles**. Belo Horizonte, MG, 2013g.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Diretoria de Educação Especial. **Relatório Anual - 2014**. Belo Horizonte, 2014a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório do Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE, 2014**. Belo Horizonte, 2014b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientações para a revisão e/ou reestruturação do Projeto Político Pedagógico das Escolas Estaduais de Minas Gerais - 2014**. Belo Horizonte, 2014c.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais - 2014**. Belo Horizonte, 2014d.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Secretaria de Estado de Educação. **Editais SEPLAG/SEE nºs 05/2014**, de 24 de novembro de 2014. Concurso público para provimento de cargos das carreiras de especialista em educação básica e professor de educação básica do quadro de pessoal da secretaria de estado de educação, para atuar em escolas especiais

da rede estadual de ensino e/ou em escolas estaduais que ofereçam Atendimento Educacional Especializado (AEE). Belo Horizonte, MG, 2014e.

MINAS GERAIS. **Resolução Nº 2741**, de 20 de janeiro de 2015. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica. Belo Horizonte, MG, 2015a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório do Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE, 2015**. Belo Horizonte, 2015b.

NASCIMENTO, Maria Janaína de O. Gordiano. **Avaliação da implementação e resultados da política nacional de educação especial nas escolas estaduais de Cruzeiro do Sul – Acre**. 2014. 103f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Juiz de Fora, 2014e.

PACHECO, José (Org). **Caminhos para inclusão**: um guia para aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

POLON, Thelma Lúcia Pinto. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto GERES** – Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 a 2009 – Polo Rio de Janeiro. 2009. 314 f. Tese (Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2009.

RODRIGUES, Sonia Maria. **A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte**. 2013, 267f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Maressa Valente dos. **A Implantação do Projeto Incluir e o seu gerenciamento na Superintendência Regional de Ensino de Carangola/Minas Gerais**. 2013. 114f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Juiz de Fora, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. – Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. A diferença na escola: desafio e propósito da inclusão, Palestra. In: **Seminário Convivendo com a diferença para fazer diferente**. Contagem: Associação Mineira de Reabilitação, 2014.

SCHNNEIDER, Magalis Béssem Dorneles. **Subsídios para a ação pedagógica no cotidiano escolar inclusivo**. Disponível em <educacaoonline.pro.br/index.php>. Acesso 15 abr. 2015.

STAINBACK, Willian; STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

WERNECK, Cláudia. Integração ou Inclusão? Conceitos básicos para usar este manual. In: **Manual da mídia legal 1**: jornalistas e publicitários mais qualificados para abordar o tema inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Rio de Janeiro: WVA, p. 16-17, 2002.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG: _____, declaro que consinto em participar como sujeito da pesquisa “**INCLUSÃO ESCOLAR: A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA**”, sob responsabilidade do pesquisador **Rogério Augusto dos Santos** e que fui satisfatoriamente esclarecido que:

- A) o estudo será realizado a partir de questionário, entrevistas e observação;
- B) que posso consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou por telefone, para esclarecimento de qualquer dúvida;
- C) que estou livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa e que não preciso apresentar justificativas para isso;
- D) que todas as informações por mim fornecidas e os resultados obtidos serão preservados e confiados ao pesquisador que se obriga a manter o anonimato em relação à fonte (sujeitos de pesquisa) e a se manter fiel e rigoroso em relação aos dados obtidos;
- E) que serei informado de todos os resultados obtidos na pesquisa;
- F) que não terei quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa;
- G) que compreendi que esta pesquisa é importante para o estudo e melhor entendimento sobre processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no espaço regular de ensino e que visa o aprimoramento das práticas pedagógicas para esses alunos.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que nos foi explicado, consinto em participar da pesquisa em questão.

_____, ____ de _____ de 20____.

Sujeito de pesquisa

Pesquisador(a)

OBS: Este termo apresenta duas vias, uma destinada ao respondente e a outra ao pesquisador.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA

Prezada Diretora

Esta entrevista é parte integrante de uma pesquisa de mestrado do curso de Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora e destina-se a buscar informações sobre a implementação da política de inclusão em uma escola pública regular. Sua adesão à pesquisa é muito importante senão sua identidade preservada!

Cordialmente,

Rogério Augusto dos Santos

Nome: _____

Formação acadêmica: _____

Tempo de atuação: SEE/MG: _____ Escola: _____ Gestão: _____

P1 - Como foi a sua trajetória pessoal e profissional com relação à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais?

P2 - Como você descreveria a trajetória desta escola com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais?

P3 - Enquanto Diretora, quais são as ações que você considera primordiais para a implementação da Política de Inclusão na escola?

P4 - Como a questão da inclusão é abordada por você com os professores, demais servidores e com a comunidade escolar?

P5 - Quais são as dificuldades e os desafios mais frequentemente relatados pelos professores?

P6 - Quais os avanços relacionados à inclusão que você considera mais significativos na escola?

P7 - Como você avalia a política de inclusão escolar que vem sendo implementada pela SEE/MG?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM SUPERVISOR (A) PEDAGÓGICO (A)

Prezado Supervisor Pedagógico (a)!

Esta entrevista é parte integrante de uma pesquisa de mestrado do curso de Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora e destina-se a buscar informações sobre a implementação da política de inclusão em uma escola pública regular. Sua adesão à pesquisa é muito importante sendo sua identidade preservada!

Cordialmente,

Rogério Augusto dos Santos

Nome: _____

Formação acadêmica: _____

Situação Funcional: () Efetivo (a) () Designado (a)

Tempo de atuação: SEE/MG: _____ Escola: _____

P1 - Você considera que a proposta de inclusão implementada na escola é clara e está bem definida para todos os professores e demais servidores?

P2 - Quais são os serviços oferecidos aos alunos com necessidades educacionais especiais nesta escola?

P3 - Quais são as estratégias e/ou recursos que você tem utilizado para garantir que o corpo docente contribua para o processo de inclusão escolar?

P4 - Quais os avanços relacionados à inclusão que você considera mais significativos na escola?

P5 - Quais são as dificuldades e os desafios mais frequentemente relatados pelos professores?

P6 – Como você avaliaria a interação entre o professor regente e o professor do AEE?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR AEE – SALA DE RECURSOS

Prezado Professor (a)!

Esta entrevista é parte integrante de uma pesquisa de mestrado do curso de Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora e destina-se a buscar informações sobre a implementação da política de inclusão em uma escola pública regular. Sua adesão à pesquisa é muito importante sendo sua identidade preservada!

Cordialmente,

Rogério Augusto dos Santos

Nome: _____

Formação acadêmica: _____

Situação Funcional: () Efetivo (a) () Designado (a)

Tempo de atuação: SEE/MG: _____ Escola: _____

P1 - Você considera que a proposta de inclusão implementada na escola é clara e está bem definida para todos os professores e demais servidores?

P2 - Quais são os serviços oferecidos aos alunos com necessidades educacionais especiais na escola?

P3 - Quais são as estratégias e/ou recursos que você tem utilizado para garantir a implementação do processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola?

P4 - Quais são as práticas pedagógicas que você considera essenciais para o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais?

P5 – Quais dessas práticas pedagógicas são implementadas no cotidiano da escola?

P6 - Quais os avanços relacionados à inclusão que você considera mais significativos na escola?

P7 – Quais seriam os maiores desafios para a efetiva implementação do processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola?

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

Prezado professor (a)!

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa de mestrado do curso de Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora e destina-se a buscar informações sobre a implementação da política de inclusão no espaço escolar.

A adesão à pesquisa é voluntária e os respondentes terão sua identidade preservada. Contudo, solicito a colaboração e atenção no preenchimento das respostas, pois, os dados demonstrarão como são desenvolvidos os trabalhos na perspectiva da Educação Inclusiva na escola, podendo servir de base para o aprimoramento das ações já desenvolvidas e ainda subsidiar apontamentos para a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais no que tange a política de inclusão em uma escola pública regular.

PERFIL DOCENTE:

P1 - SEXO: ☐ Feminino ☐ Masculino

P2 - IDADE: ☐ 18 a 25 anos ☐ 26 a 30 anos ☐ 31 a 40 anos
 ☐ 41 a 50 anos ☐ 51 anos ou mais

P3 – EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO

☐ Menos de 2 anos ☐ De 2 a 5 anos ☐ De 6 a 10 anos
☐ De 11 a 20 anos ☐ Acima de 21 anos

P4 - EXPERIÊNCIA NA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS

☐ Menos de 2 anos ☐ De 2 a 5 anos ☐ De 6 a 10 anos
☐ De 11 a 20 anos ☐ Acima de 21 anos

P5 – FORMAÇÃO ACADÊMICA

☐ Magistério ☐ Bacharelado ☐ Licenciatura
☐ Pós-Graduação ☐ Mestrado ☐ Doutorado

P6 - SITUAÇÃO FUNCIONAL

☐ Efetivo ☐ Designado

P7 - NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS EM SUA SALA DE AULA

☐ ate 20 ☐ 20 a 25 ☐ 25 a 30 ☐ 30 a 35

P8 - O QUE VOCÊ ENTENDE POR EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO?

P9 - COMO VOCÊ DESCREVERIA A PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA IMPLEMENTADA NA ESCOLA?

P10 - QUAIS SÃO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EFETIVAMENTE IMPLEMENTADAS PELA ESCOLA QUE VOCÊ CONSIDERA PRIMORDIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS?

P11 - QUAIS SÃO AS AÇÕES PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS QUE AINDA PRECISAM SER DESENVOLVIDAS PELA ESCOLA?

P12 - EM SUA OPINIÃO, COMO AS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS PODEM SE TORNAR MAIS INCLUSIVAS?

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES QUE POSSUEM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Prezado professor (a)!

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa de mestrado do curso de Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora e destina-se a buscar informações sobre a implementação da política de inclusão no espaço escolar.

A adesão à pesquisa é voluntária e os respondentes terão sua identidade preservada. Contudo, solicito a colaboração e atenção no preenchimento das respostas, pois, os dados demonstrarão como são desenvolvidos os trabalhos na perspectiva da Educação Inclusiva na escola, podendo servir de base para o aprimoramento das ações já desenvolvidas e ainda subsidiar apontamentos para a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais no que tange a política de inclusão em uma escola pública regular.

PERFIL DOCENTE:

P1 - SEXO: ☐ Feminino ☐ Masculino

P2 - IDADE: ☐ 18 a 25 anos ☐ 26 a 30 anos ☐ 31 a 40 anos
 ☐ 41 a 50 anos ☐ 51 anos ou mais

P3 – EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO

☐ Menos de 2 anos ☐ De 2 a 5 anos ☐ De 6 a 10 anos
☐ De 11 a 20 anos ☐ Acima de 21 anos

P4 - EXPERIÊNCIA NA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS

☐ Menos de 2 anos ☐ De 2 a 5 anos ☐ De 6 a 10 anos
☐ De 11 a 20 anos ☐ Acima de 21 anos

P5 – FORMAÇÃO ACADÊMICA

☐ Magistério ☐ Bacharelado ☐ Licenciatura
☐ Pós-Graduação ☐ Mestrado ☐ Doutorado

P6 - SITUAÇÃO FUNCIONAL

☐ Efetivo ☐ Designado

P7 - NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS EM SUA SALA DE AULA

☐ ate 20 ☐ 20 a 25 ☐ 25 a 30 ☐ 30 a 35

P8 - NÚMERO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS MATRICULADOS EM SUA SALA DE AULA

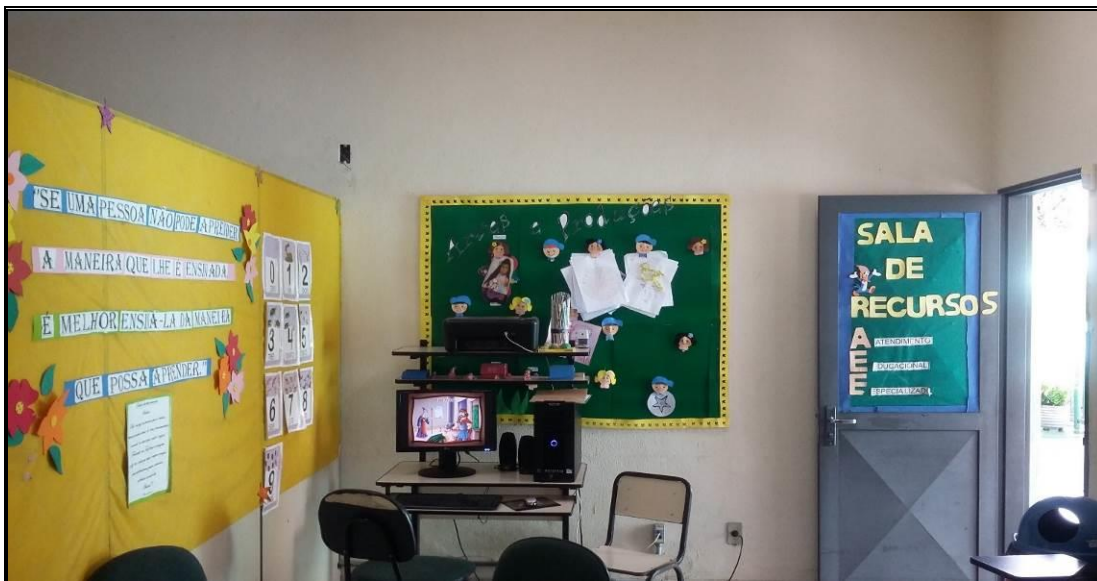
() 1 () 2 () ACIMA DE 3

P9 - QUAL É A SUA OPINIÃO SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO IMPLEMENTADO PELA ESCOLA?

P10 - QUAIS SÃO AS PRÁTICAS PEDAGOGICAS QUE VOCÊ CONSIDERA ESSENCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS?

P11 - QUAIS SÃO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EFETIVAMENTE IMPLEMENTADAS PELA ESCOLA QUE VOCÊ CONSIDERA PRIMORDIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS?

P12 - COMO VOCÊ DESCREVERIA A SUA RELAÇÃO COM AS PROFESSORAS DO AEE E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PARA OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS?

APÊNDICE G – SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Fonte: Arquivo pessoal



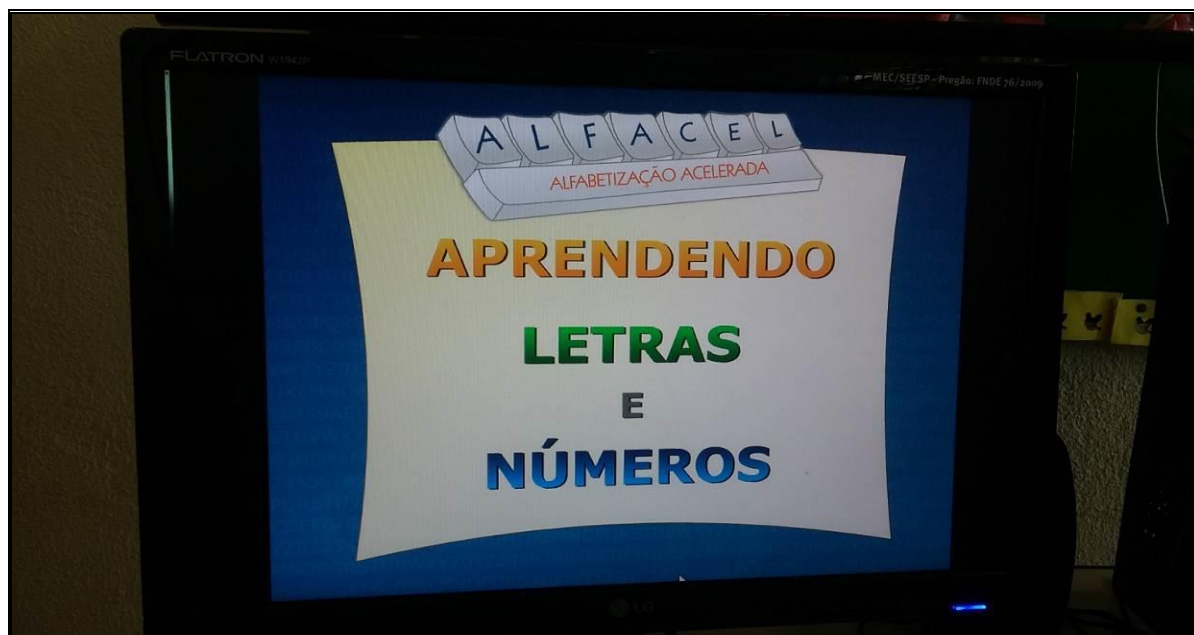
Fonte: Arquivo pessoal

APÊNDICE H – RECURSOS PEDAGÓGICOS – JOGOS



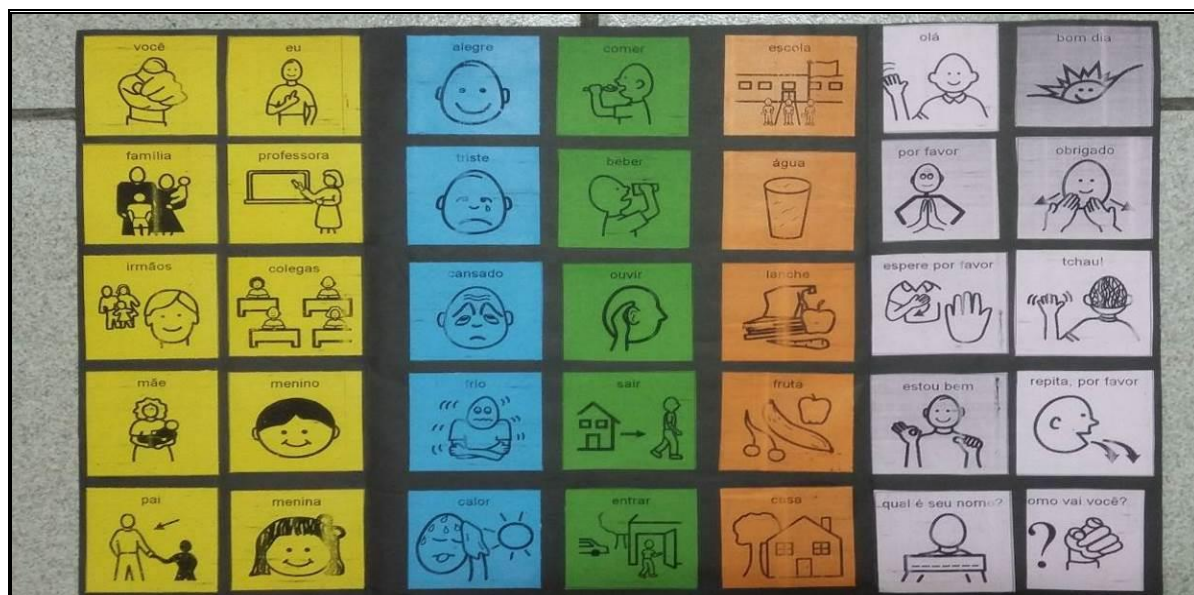
Fonte: Arquivo pessoal

APÊNDICE I – RECURSOS TECNOLÓGICOS



Fonte: Arquivo pessoal

APÊNDICE J – RECURSOS PARA AUXILIAR A COMUNICAÇÃO



Fonte: Arquivo pessoal

APÊNDICE K – RECURSOS DIVERSOS



Fonte: Arquivo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal

APÊNDICE L – Respostas do questionário aplicado aos docentes

Perguntas	Regente 1	Regente 2	Regente 3	Regente 4	Regente 5	Regente 6	Regente 7
O que você entende por educação na perspectiva da inclusão?	Educar é proporcionar oportunidades e orientação para a aprendizagem e na perspectiva da inclusão não pode ser diferente, a criança tem esse direito.	Para mim, a educação necessita estar em todos os espaços para que se promova a formação cultural do indivíduo.	Que todo aluno com necessidade educacional deve ser incluído em todas as atividades da escola e com permanência dentro da sala de aula, desde que respeitando o seu limite.	Inclusão deve ser de todos.	Entendo que a educação nesta perspectiva tem a função de socialização a partir da ideia de convívio entre culturas diferentes.	Que a diferença faz parte da vida e tem que ser respeitada na sociedade, ou seja, cada ser humano tem suas diferenças e formas de aprender.	Na perspectiva da inclusão a educação precisa ser transformadora, acolhendo e inserindo todos os indivíduos da escola no seu processo de aprendizagem.
Como você descreveria a perspectiva de educação inclusiva implementada na escola?	Acredito que ainda, infelizmente, a escola é mais uma “cuidadora” do aluno de inclusão. Não vejo atividades e trabalhos voltados para a aprendizagem.	A escola tem avançado no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.	Acredito que fazendo um bom trabalho desde as séries iniciais, a inclusão destes alunos ajudará muito o coletivo.	De acordo com a realidade do aluno e com base no planejamento do professor.	Exatamente como socialização e interação entre diferenças sociais, cognitivas e culturais.	Correta. Porém deveria ter outros profissionais como especialistas na área, tais como psicólogos e outros.	Regular, pois, faltam ainda alguns materiais de uso pedagógico.
Quais são as práticas pedagógicas efetivamente implementadas pela escola que você considera primordiais para o desenvolvimento dos alunos com	O aluno de inclusão precisa e tem o direito ao professor de apoio, pois, o mesmo pode contribuir efetivamente para o desenvolvimento e a aprendizagem.	Sala de AEE.	A participação dos mesmos no contraturno e as atividades diversificadas e adaptadas para os mesmos.	O professor de apoio, a sala de recursos e a interação com os alunos em todo momento.	Disponibilização de profissionais capacitados, qualificados, interessados e com recursos pedagógicos apropriados para o	A professora de apoio, os materiais diferenciados e a sala de recursos.	O professor de apoio e a sala de recursos.

necessidades educacionais especiais.					desenvolvimento deste trabalho.		
Quais são as ações pedagógicas inclusivas que ainda precisam ser desenvolvidas pela escola?	A escola deve criar estratégias, projetos e ainda possibilitar, acesso a tecnologia para que as crianças possam estar inseridas em um ambiente favorável à aprendizagem.	Percebo que a falta de algumas tecnologias que atendam aos alunos com deficiência como computadores e aparelho musical.	Capacitação com mais frequência para os professores e uma participação maior das famílias, juntamente com a escola e ainda palestra para conscientização das famílias.	Jogos adequados para cada especificidade com ênfase na comunicação alternativa e tecnologia assistiva,	Acredito que uma ampliação (espaço e recursos tecnológicos) da sala de recursos multifuncionais.	Não respondeu.	Diversas. A principal é motivar comunicação e a interação entre as práticas e as ações que parecem que são desenvolvidas.
Em sua opinião, como as escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais podem se tornar mais inclusivas?	A escola deve-se valer de estratégias inclusivas que promovam a comunicação escolar entre os familiares dos alunos. É importante garantir momentos para que todos discutam a questão e possam pensar de forma conjunta ações concretas para que a inclusão aconteça.	As escolas poderiam ter salas com oficinas para que os alunos com necessidades educacionais especiais pudessem desenvolver projetos para exposição.	Profissionais comprometidos com a inclusão, mais recursos didáticos para fazer um bom trabalho e adaptações em todas as escolas.	Sim, mas ainda faltam muitos recursos, inclusive para a sala de recursos multifuncionais .	Propiciando e oferecendo aos profissionais (regente/apoio) cursos e qualificação para um melhor desempenho no trabalho e disponibilização de mais recursos para a sala do atendimento educacional especializado.	Promovendo eventos e reuniões com as famílias e ainda a confecção de materiais de acordo com a necessidade do aluno.	Investindo na formação dos professores de apoio, bem como dos professores regentes e dos demais sujeitos que fazem parte do ambiente escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário aplicados as professoras regentes de turma.

APÊNDICE M – Respostas do questionário aplicado aos docentes que possuem alunos com NEE

Perguntas	Apoio 1	Apoio 2	Apoio 3	Apoio 4	Apoio 5	Apoio 6	Apoio 7	Apoio 8
Qual é a sua opinião sobre o processo de inclusão implementado pela escola?	Na minha opinião esse processo deveria estar sendo aplicado nas escolas há pelo menos um século atrás. Com certeza o preconceito não estaria tão acentuado.	Muito bom, pois a inclusão precisa começar desde os primeiros anos, pois assim não teríamos tantas consequências no futuro.	Temos muito a melhorar.	A inclusão está sendo feita pela escola, porém faltam alguns recursos. Os profissionais se comunicam, se ajudam e estão sempre dispostos. A troca de experiência com as profissionais da sala do AEE é de suma importância.	A inclusão que é feita pela escola é muito importante para todos. Com ela há comunicação e troca de experiências, o que proporciona que as crianças tenham uma aceitação mútua.	É de fundamental importância, uma vez que o governo disponibiliza os professores de apoio para ajudar esses alunos com deficiência. A maioria são oriundos de famílias simples e que não dispõem de recursos financeiros para apoio dos filhos.	Boa. Tendo em vista a existência da sala de recursos, os profissionais e as trocas de experiências realizadas.	Considero muito boa. O processo de inclusão que está sendo desenvolvido pela escola. Os profissionais se comunicam e trocam experiências.
Quais são as práticas pedagógicas que você considera essenciais para o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais?	Atividades que envolvem o uso do alfabeto móvel, massa de modelagem, bolinhas e outros aparelhos que possibilitam o trabalho com a coordenação motora.	As atividades práticas são sempre adaptadas de acordo com a necessidade de cada um.	Ser profissional.	As práticas pedagógicas são diferenciadas devido a especificidade de cada aluno, sempre de acordo com o planejamento do professor.	As práticas são diferenciadas ou adaptadas de acordo com a especificidade do aluno. Contamos também com outras atividades como a sala de recursos.	AVD – Atividades de vida prática.	As práticas levam em conta a especificidade de cada aluno de modo que sejam diferenciadas e adaptadas à medida que são desenvolvidas.	As práticas são diferenciadas e de acordo com a especificidade do aluno, ou seja, são adaptadas de forma a atender a individualidade dos alunos.

Quais são as práticas pedagógicas efetivamente implementadas pela escola que você considera primordiais para o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais?	Organização do PDI, olhar diferenciado e a importância do aluno ser incluído na escola por meio da socialização a partir do teatro e da educação física.	A disponibilidade dos profissionais em adequar as atividades com o intuito de sempre poder desenvolver um bom trabalho com os alunos.	Contratação de Professores de Apoio.	O professor regente da turma, o professor de apoio, a sala de recursos e os orientadores (capelães) em prol da inclusão do aluno.	As práticas e orientações desenvolvidas na sala de recursos em prol da inclusão dos alunos.	Atividades de vida prática tais como reconhecer-se como pessoa, alimentar-se, cuidados pessoais e com seus pertences. Reconhecer a geografia do lugar em que está inserido e socialização.	As práticas desenvolvidas pelos professores regentes de turma que enaltecem o respeito as diferenças.	As atividades desenvolvidas na sala de recursos são de suma importância para o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.
Como você descreveria a sua relação com as professoras do AEE e a sua contribuição para o planejamento das atividades desenvolvidas para os alunos com necessidades educacionais especiais?	Bom. Trocamos muitas experiências e informações em relação as atividades que estou desenvolvendo com minha aluna de inclusão.	Ótima, pois as contribuições desenvolvidas no contra turno reforçam as atividades da professora da sala de aula e auxilia muito nas adaptações das mesmas.	Não respondeu.	Temos um bom relacionamento, com trocas de experiências e o compromisso de acompanhar o desenvolvimento do educando.	Há um comprometimento de ambas as partes, com trocas de experiências e compromisso para um bom desenvolvimento do educando.	Minha relação com a professora do AEE é ótima, uma vez que a mesma está sempre disponível e com muita boa vontade para orientar nos trabalhos desenvolvidos com os alunos sempre com boas ideias. É muito flexível e sempre prioriza o diálogo.	Temos um excelente relacionamento tendo em vista o compromisso de compartilhar ações e estratégias para garantir o desenvolvimento pleno do educando.	Existe um comprometimento de ambas as partes tendo em vista o desejo e o compromisso em possibilitar a inclusão plena do aluno na escola.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário aplicados aos professores de apoio

ANEXO A – TERMO DE COMPROMISSO**Escola Estadual “ Cecília Meireles”**

Ensino Fundamental – DECRETO Nº 8773 de 28/09/1965, 10517 de
26/05/1967

Rua X, 00 – Bairro Alegria

CEP: 30.000-000 - Belo Horizonte/MG – Fone: (31) xxxx-yyy

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, _____ responsável
pelo (a) aluno (a) _____ na
qualidade de (Pai, Mãe, Tutor Legal) Assumo o compromisso de acompanhar a
vida escolar do mesmo, Declarando-me estar ciente que no caso de omissão a
comunicados e chamados de comparecimento para tratar de assuntos
pertinente em prol da vida escolar de meu filho (a), será tratado como omissão,
e em concordância com o estatuto da Criança e Adolescente – ECA e com a
Lei de Diretrizes e Bases – LDB, o caso será encaminhado ao Colegiado da
Escola e posteriormente ao Conselho Tutelar e a Promotoria da Infância e
Juventude.

Ao assinar este Termo de Compromisso estou ciente que é meu dever garantir
a frequência do meu filho (a) em “condições adequadas e favoráveis para seu
aprendizado, e estou ciente de que a não observância deste fato e faltas
repetitivas implicarão em encaminhamento aos órgãos responsáveis.

Belo Horizonte, _____, de _____ de _____

ANEXO B - ENCAMINHAMENTO

Escola Estadual “ Cecília Meireles” Ensino Fundamental – DECRETO Nº 8773 de 28/09/1965, 10517 de 26/05/1967 Rua X, 00 – Bairro Alegria CEP: 30.000-000 - Belo Horizonte/MG – Fone: (31) xxxx-yyyy
--

ENCAMINHAMENTO

Aluno: _____ Data de nascimento: _____
 Filiação: _____
 Endereço: _____ Fone: _____
 Ciclo: _____ () Frequente () Infrequente

Encaminhamos aos serviços de saúde, que por sua vez deverá retornar a escola **LAUDOS** e **RELATÓRIOS conclusivos com CID, (assinado, carimbado) pelo profissional da saúde:**

() Psicologia () Fonoaudióloga () Neurologia () Oftalmologia ()
 Conselho Tutelar
 () Pediatria () Psiquiatria () Otorrinolaringologia ()
 Outros _____.

Conforme abaixo relacionamos “Fatos” observados que vem prejudicando desenvolvimento do aspecto pedagógico:

- () Vida sócio-afetiva dificultando a aprendizagem;
- () Estrutura familiar interferindo;
- () Déficit Cognitivo;
- () Dificuldades Motora;
- () Dificuldade Concentração;
- () Dificuldade interpessoais e afetivas, interferindo na aprendizagem;
- () Dificuldade na linguagem oral interferindo no desenvolvimento da escrita;
- () Dificuldade em interiorizar regras de boa convivência necessárias para seu desenvolvimento e socialização;
- () Infrequência prejudicando seu desenvolvimento na aprendizagem.
- () Apatia, falta de interesse.
- () “humor instável” dificultando aprendizagem e socialização;
- () Outros: _____.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos, atenciosamente,

 Especialista

 Professor Ens. Regular/Apoio