

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

LEILA CORDEIRO DA CRUZ

**DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NA ESCOLA ESTADUAL PADRE  
MENEZES**

JUIZ DE FORA  
2018

LEILA CORDEIRO DA CRUZ

**DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NA ESCOLA ESTADUAL  
PADRE MENEZES**

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

Orientador: Prof. Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto

JUIZ DE FORA

2018

**LEILA CORDEIRO DA CRUZ**

**DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NA ESCOLA ESTADUAL PADRE  
MENEZES**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG.

Aprovada em:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto  
(Orientador)

---

Dra. Annie Gomes Redig

---

Dra. Kátiuscia Cristina Vargas Antunes

A educação é sempre uma “aventura” coletiva de partilha: de afetos e sensibilidades, de conhecimentos e saberes, de expectativa e experiências, de atitudes e valores, de sentidos de vida...

Rubem Alves

## AGRADECIMENTOS

*“O sucesso nasce do querer, da determinação e da persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo, fará coisas admiráveis”.*

Não há de se falar em sucesso, sem falar em persistência e em luta, por isso, agradecer é sempre a palavra de ordem na minha vida. Assim, inicio esta seção tão importante com o verdadeiro sentido de gratidão. Agradeço:

A Deus, por me dar o dom da persistência em todos os momentos da minha vida, sabendo a hora certa de prosseguir e a hora certa de dar uma pausa.

A minha família, como é bom ter como agradecer! Ao meu marido Luiz Cláudio, por estar de mãos dadas comigo em todas as situações de minha vida.

Aos meus filhos, por acreditarem nos meus sonhos mais malucos. Luiz Paulo, Laura e Luíza, a vocês todo o meu amor.

Aos meus pais e irmãos, pela força em todas as minhas fases de conquista.

Aos amigos da Escola Estadual Padre Menezes, em especial, àqueles que contribuíram para o desenvolvimento do meu trabalho.

Aos amigos que o Mestrado trouxe ao longo dos dois anos de convivência, por tornarem a caminhada mais leve.

Aos alunos da Escola Estadual Padre Menezes, em especial, aos alunos com NEE, fonte de inspiração a cada dia de trabalho que realizo como diretora.

Ao professor orientador, Tarcísio Jorge dos Santos Pinto, pela orientação e sugestões.

À Diovana Bertolotti e à Camila Gonçalves, pela dedicação constante, incentivo, orientação e paciência.

À Annie Gomes Redig e à Katiuscia Cristina Vargas Antunes, pelas contribuições ao longo do texto.

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

## RESUMO

Esta dissertação pretende, a partir da observação do contexto escolar da Escola Estadual Padre Menezes, refletir sobre as ações que podem ser desenvolvidas pela equipe gestora a fim de propiciar a inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). A escola em destaque tem realizado alguns trabalhos diferenciados com os alunos que apresentam NEE. No entanto, há muito o que ser feito para que a inclusão seja uma prática constante na unidade de ensino em análise. Embora os dispositivos legais, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até a Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, tratem do atendimento indispensável às necessidades educacionais dos alunos ainda há entraves na realização da efetiva prática de inclusão no ambiente escolar. Diante do exposto, o objetivo geral desta dissertação buscou compreender o processo de inclusão escolar dos alunos que demandam atendimento especializado no ambiente escolar. De modo complementar, foram elencados três objetivos específicos relacionados ao desenvolvimento dos capítulos desta dissertação, quais sejam: (i) descrever o contexto de inclusão escolar dos alunos com NEE no estado de Minas Gerais, (ii) analisar como se efetivam as estratégias gestoras e pedagógicas para promoção da inclusão escolar dos alunos que demandam atendimento especializado e; (iii) propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que se configure como um instrumental de apoio, para que a gestão propicie um atendimento aos alunos em conformidade às suas necessidades educacionais diferenciadas. Ao longo do primeiro capítulo foram apresentados os marcos históricos e legais da educação inclusiva no Brasil, bem como a trajetória de implementação das políticas públicas sobre educação inclusiva no Brasil e no estado de Minas Gerais, finalizando com a apresentação da escola em tela. Descreveu-se como se dá a inclusão dos alunos com NEE na escola, os possíveis desafios a serem superados, o trabalho do professor de apoio, a formação dos profissionais da escola que atuam nas turmas que possuem alunos com NEE, assim como também a atuação da equipe gestora no que se refere às práticas de inclusão. No segundo capítulo foi apresentado o arcabouço teórico desta pesquisa, subsidiado pelos autores Bogdan; Biklen (1994), Ludke; André (1994), Lakatos; Marconi (2003), Cury (2005), Gatti (2005), Garcia (2006), Mantoan (2006; 2015), Paulon; Freitas; Pinho (2005), Marques (2006 e 2008), Capellini; Mendes (2007), Gomes (2007), Antunes (2008 e 2012), Carvalho (2008), Pletsch (2009), Castro; Regattieri (2010), Cruz (2010), Booth; Aiscow (2011), Melletti e Bueno (2011), Glat; Viana; Redig (2012), Mendes (2012), Santos (2012), Seabra Junior (2012), Fávero (2013), Machado (2013), Martins (2013), Mascaro (2013), Redig; Couto Junior (2013), Marin; Marreti (2014), Frias; Menezes (SD). A metodologia adotada consistiu em uma pesquisa qualitativa, com base em um estudo de caso, fundamentando-se nos dispositivos legais e nos teóricos que investigam a temática. O desenho metodológico da pesquisa fundamenta-se, especificamente, no *Index para a Inclusão* (2011). Por fim, último capítulo foi apresentado um plano de ação com o objetivo de solucionar o problema de gestão delineado ao longo dos capítulos 1 e 2.

**Palavras-Chave:** Inclusão Escolar. Gestão. Políticas Públicas. Atendimento Educacional Especializado. Ensino Médio.

## ABSTRACT

This thesis intends, from the perspective of the schooling context of Escola Estadual Padre Menezes, reflect upon actions that may be developed by the management educational team in order to provide the integration of Special Education Needs Students (SEN). The focused school has been conducting distinctive work toward the students under SEM. However, there is much to be done so the integration becomes a constant practice in the school. Though the legal regulation, since the enactment of the Federal Constitution of 1988 to the law number 13.146/2015 – Brazilian integration of the disabled person law serve the essential service to the needs of students, yet there are obstacles in the effective practice of this inclusion in the school scenery. Towards it the general goal of this thesis is to understand about the process of school integration of these students who demand specialized services in the school scenery. To complement, three specific goals are following listed concerning the development of this thesis chapters: (i) describe the context of inclusion of SEN students in the state of Minas Gerais, (ii) examine how effective management and pedagogical strategies are in order to promote de inclusion of students who demand specialized services and; (iii) suggest an Educational Action Plan (EAP) that configure as a support to the management to provide the service students with special needs require. Over the first chapter historical milestones and legal boundaries concerning the inclusive education in Brazil are shown, as well as the path of public politics implementing over the inclusive education in Brazil as in the state of Minas Gerais, concluding with the presentation of the school presented in this thesis. Explaining how the inclusion of SEN students happens at school, the possible challenges to be overcome, the role of the supporting teacher, the training of school professionals who may act with the groups with SEN students, just as the management staff in relation to the inclusion practices. The second chapter the theoretical framework of this thesis is introduced funded by the authors Bogdan; Biklen (1994), Ludke; André (1994), Lakatos; Marconi (2003), Cury (2005), Gatti (2005), Garcia (2006), Mantoan (2006; 2015), Paulon; Freitas; Pinho (2005), Marques (2006 e 2008), Capellini; Mendes (2007), Gomes (2007), Antunes (2008 e 2012), Carvalho (2008), Pletsch (2009), Castro; Regattieri (2010), Cruz (2010), Booth; Aiscow (2011), Melletti e Bueno (2011), Glat; Viana; Redig (2012), Mendes (2012), Santos (2012), Seabra Junior (2012), Fávero (2013), Machado (2013), Martins (2013), Mascaro (2013), Redig; Couto Junior (2013), Marin; Marreti (2014), Frias; Menezes (SD). The adopted methodology in this thesis consist of a qualitative research with a case study, based on the legal and theoretical regulations which investigate the issue The methodological pattern of this thesis is based on, specifically, the index of inclusion (2011). The last chapter is about an action plan in order to solve the managements issues presented over chapters 1 and 3.

**Keywords:** Educational Inclusion. Management. Public Politics. Specialized Educational Service. High School.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Foto 1</b>	Entrada da quadra da escola.....	38
<b>Foto 2</b>	Quadra poliesportiva.....	38
<b>Foto 3</b>	Muro externo da escola.....	39
<b>Foto 4</b>	Sala Multiuso.....	39
<b>Foto 5</b>	Corredor em frente às salas.....	40
<b>Foto 6</b>	Área externa da quadra poliesportiva.....	40
<b>Foto 7</b>	Área de convivência.....	41
<b>Foto 8</b>	Imagem Panorâmica da Escola.....	41
<b>Foto 9</b>	Ginásio Poliesportivo.....	42
<b>Foto 10</b>	Andar Térreo dos Laboratórios.....	42
<b>Foto 11</b>	Entrada da Escola.....	42
<b>Foto 12</b>	Entrada da Biblioteca.....	43
<b>Foto 13</b>	Auditório.....	43
<b>Gráfico 1</b>	Porcentagem de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação em Classes Comuns.....	25
<b>Quadro 1</b>	Inclusão e integração: principais diferenças.....	18
<b>Quadro 2</b>	Matrícula de Crianças/Adolescentes com NEE na Rede Pública de inas Gerais e Lagoa Santa.....	34
<b>Quadro 3</b>	Distribuição de Alunos por Turnos.....	37
<b>Quadro 4</b>	Relação de profissionais lotados na Escola Padre Menezes.....	44
<b>Quadro 5</b>	Projetos Desenvolvidos na Escola Padre Menezes.....	46
<b>Quadro 6</b>	Proficiência dos Alunos no Simave.....	48
<b>Quadro 7</b>	Alunos com NEE na E. E. Padre Menezes.....	51
<b>Quadro 8</b>	Matrícula de alunos com NEE na Educação Básica de Lagoa Santa.....	53
<b>Quadro 9</b>	Relação de Alunos com NEE e demandas de atendimento especializado na E. E. Padre Menezes.....	55
<b>Quadro 10</b>	Atuação dos Envolvidos no Processo de Ensino dos Alunos com NEE.....	59
<b>Quadro 11</b>	Relacionando os dados de pesquisa com as ações propositivas.....	134
<b>Quadro 12</b>	Ações a serem executadas pela equipe gestora.....	137

## LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPS	Centro de Apoio Pedagógico às pessoas com deficiência
CAS	Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CF	Constituição Federal
DESP	Diretoria de Educação Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
GDP	Grupo de Desenvolvimento Profissional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Índice Socioeconômico dos Alunos
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PAE	Plano de Ação Educacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEAS	Programa de Educação Afetivo Sexual
PEUB	Professor do Uso da Biblioteca
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação
VEM	Virada Educação de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1 POLÍTICAS, PROGRAMAS E CONTEXTOS DE INCLUSÃO ESCOLAR.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 Histórico e fundamentação legal da inclusão escolar no cenário nacional.....</b>	<b>17</b>
<b>1.2 Cenário da inclusão escolar no estado de Minas Gerais.....</b>	<b>26</b>
1.2.1 A Metropolitana C frente às ações de Inclusão Escolar.....	32
<b>1.3 O cenário da diversidade na E. E. Padre Menezes.....</b>	<b>35</b>
<b>2 ESPAÇO ESCOLAR INCLUSIVO: UMA LACUNA ENTRE O REAL E O DESEJADO.....</b>	<b>67</b>
<b>2.1 Referencial Teórico.....</b>	<b>68</b>
2.1.1 Políticas Inclusivas.....	69
2.1.2 Culturas Inclusivas.....	74
2.1.3 Práticas Inclusivas.....	79
<b>2.2 O Perspectivas Teóricas e Metodológicas da Pesquisa de Campo.....</b>	<b>86</b>
<b>2.3 Análise de Dados.....</b>	<b>94</b>
2.3.1 Culturas Inclusivas.....	95
2.3.2 Políticas Inclusivas.....	113
2.3.3 Práticas Inclusivas.....	121
<b>3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PARA O TRABALHO ARTICULADO NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>133</b>
<b>3.1 Detalhamento do Plano de Ação Educacional.....</b>	<b>136</b>
<b>3.2 Detalhamento das Proposições.....</b>	<b>140</b>
3.2.1 Debatendo sobre a diversidade.....	140

3.2.2 Capacitação para o trabalho em inclusão.....	141
3.2.3 Sala Recurso – espaço de inclusão.....	142
3.2.4 A inclusão nos documentos oficiais da escola.....	143
3.2.5 O Plano de Desenvolvimento Individual – ferramenta para a inclusão.....	144
3.2.6 O trabalho colaborativo em prol da inclusão.....	145
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>147</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>150</b>
<b>ANEXO 1 – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL – PROFESSORES.....</b>	<b>156</b>
<b>ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS.....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS.....</b>	<b>160</b>
<b>ANEXO 4 - ENTREVISTA PARA O VICE-DIRETOR.....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXO 5 - ENTREVISTA PARA A ESPECIALISTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>163</b>
<b>ANEXO 6- ENTREVISTA PARA A PROFESSORA DE APOIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>165</b>

## INTRODUÇÃO

A inclusão no ensino regular ainda é um desafio a ser enfrentado por todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Se, por um lado, todas as crianças e adolescentes têm o direito à educação, bem como o de frequentar um espaço igualitário de oportunidades; por outro, convivemos com dificuldades na capacitação da equipe de profissionais da escola, além das limitações de recursos e infraestrutura, necessários para efetivar a inclusão dos alunos-cidadãos que necessitam ser inseridos tanto nas práticas sociais, como no ambiente escolar como um todo.

A inclusão, como fruto de um movimento que envolveu ações sociais, políticas pedagógicas e culturais em busca do respeito às diversidades, torna-se um importante processo na efetivação desse direito, embora ainda seja complexa quando analisada no interior das escolas brasileiras. Mesmo que complexa, a inclusão como um direito fundamental do aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) não pode se restringir apenas em aceitar a matrícula no ensino regular, mas, sim, promover ações pedagógicas que sejam capazes de estimular o aluno a adquirir habilidades para se tornar parte da sociedade com autonomia para uma vida cidadã que vai além dos muros da escola. Dessa maneira, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008a, p. 1).

Nota-se que no documento citado anteriormente reforça-se o posicionamento de que os alunos com NEE são dotados do direito à educação de qualidade, uma vez que essa é uma premissa de todos os alunos do ensino regular. Alguns autores como Carvalho (2000), Ferreira (2005), Antunes (2012) e Mantoan (2015) são fundamentais na conceituação da inclusão. Eles têm como referência os documentos oficiais que estabelecem essas garantias. Assim, Antunes (2012) define a inclusão como sendo

um princípio educativo que deve garantir a todos os alunos -- independente de sua deficiência ou necessidade especial -- acesso, permanência e pleno desenvolvimento acadêmico, temos que primar pela adoção de políticas e estratégias educacionais que assegurem a plenitude da escolarização e do desenvolvimento desses alunos. (ANTUNES, 2012, p. 24)

Partindo desse princípio, a inclusão fundamenta-se na aceitação da diversidade humana no interior das escolas regulares, não como obstáculos para os responsáveis pelo processo ensino e aprendizagem, mas sendo um passo importante para aceitação de que todo aluno é único. Nesse sentido, tendo em vista que são diferentes uns dos outros, possuem os mesmos direitos e oportunidades para o seu desenvolvimento pleno a partir da noção de que as diferenças enriquecem o espaço escolar.

Historicamente, a inclusão vem sendo tratada pelo sistema educacional brasileiro. Uma das mais importantes leis que aborda a inclusão foi proposta pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, qual seja: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008; que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando implementar políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes. O referido documento possui como objetivo

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir:

- acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino;
- transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- oferta do atendimento educacional especializado;
- formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade;
- acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação;
- e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008b, p. 14).

Essa política evidencia uma preocupação com todos os aspectos que permeiam a escola inclusiva na perspectiva de uma educação de qualidade para todos os alunos. Esse documento, junto com outras recentes orientações normativas

complementares, objetiva assegurar que todos os estudantes estejam juntos aprendendo e participando de todo o processo de ensino no sistema educacional, em todos os níveis de aprendizado, ao longo de toda a vida.

Embora o termo NEE seja usado, no contexto acadêmico, de forma mais generalizada, referenciando as mais diferentes necessidades que se evidenciam no contexto educacional, a definição utilizada no cenário das políticas públicas é bem mais restrita, limitando, de certo modo, as oportunidades de atendimento educacional especializado aos discentes que demandam atenção. Nesse sentido, mesmo entendendo essa contradição, estamos denominando de alunos com NEE, nesta dissertação, aqueles que possuem deficiência ou seja, aqueles que são o público alvo do Apoio Educacional Especializado, de modo a manter uma congruência com as orientações normativas que delineiam as ações e práticas da educação inclusiva. A seguir, dispomos da definição da Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e definem o público alvo do Apoio Educacional Especializado:

I. - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

II. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p. 1)

Torna-se importante esse esclarecimento sobre o atendimento do AEE, uma vez que a escola é um espaço para práticas que visam ao desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Diante desse movimento de institucionalização da inclusão e dos movimentos de reivindicação para o ingresso das pessoas com NEE nas instituições de ensino,

foi possível identificar um crescimento significativo de matrículas no ensino regular no cenário nacional, um progresso que também se refletiu numericamente no contexto do Estado de Minas Gerais e, no âmbito desta pesquisa, na cidade de Lagoa Santa. A fim de contextualizar o cenário da pesquisa, destaca-se, a seguir, a relação entre a pesquisadora e o ambiente pesquisado.

Como professora da Escola Estadual Padre Menezes durante o período de 2013 e 2014, recebi alunos com deficiências auditivas, alunos com baixa visão e, também, com problemas de aprendizagem de uma maneira geral. Esses alunos se relacionavam bem com os colegas e, igualmente, se adaptavam ao meio em que estavam inseridos, uma vez que a escola só ofertava a modalidade de Ensino Médio (EM). Os alunos vinham de outras instituições em que tinham acesso a salas de recursos e professores assistentes. Mesmo com essa aparente adaptação e bom andamento nas práticas de inclusão, as dificuldades que tive para me adaptar à forma de receber esses alunos e dar aulas de Língua Portuguesa inquietavam-me.

Observava que havia muito a se fazer para a escola ser um espaço efetivo de inclusão. Já como vice-diretora, a partir de 2014, pude observar que a escola recebeu matrículas de alunos com múltiplas deficiências e também de alunos que não possuíam laudo, mas apresentavam dificuldades de aprendizagem. No ano de 2016, ao ocupar o cargo de gestora e receber um aluno cego, outro com síndrome de Asperger e uma aluna com deficiência intelectual, pude refletir que a escola não estava preparada, nem com recursos humanos e nem com recursos materiais, para desenvolver um trabalho pedagógico de forma que esses alunos fossem incluídos em todas as aulas e na rotina escolar de modo mais amplo.

A escola pesquisada está localizada na área urbana de Lagoa Santa, na região central, pertencente à Metropolitana C<sup>1</sup>, oferta a modalidade de ensino médio regular e da Educação de Jovens e Adultos. Ao longo dos anos, a escola tem recebido um quantitativo significativo de matrículas de alunos com NEE. Esse fato me fez pesquisar como a escola desempenha a sua função de ensinar esses alunos com NEE que foram integrados ao ambiente escolar. Essa inquietação também ecoa

---

<sup>1</sup> A Metropolitana C é uma das 47 superintendências regionais de Ensino do Estado de Minas Gerais, subordinada a SEE/MG. As superintendências que estão localizadas em Belo Horizonte recebem a denominação de Metropolitana. De acordo com o decreto N° 45.849, de 27 de dezembro de 2011, em seu artigo 70, as SRE estão subordinadas ao titular da Secretaria Adjunta de Educação e têm 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, 2011, p.28).

no posicionamento dos professores, especialistas e da equipe gestora, que têm se mobilizado na busca por ferramentas que, de fato, incluam os nossos alunos.

Tendo em vista o contexto pesquisado, optei por desenvolver um estudo sobre essa temática, uma vez que mesmo a inclusão escolar já sendo garantida por lei, a escola precisa desenvolver o seu pedagógico para que as diferenças não comprometam o desenvolvimento escolar dos alunos. Sendo assim, a pesquisa surgiu com a oportunidade proporcionada pelo Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) para aprimorar a minha prática profissional e produzir mais conhecimento sobre a temática.

Desse modo, com base em uma reflexão sobre a proposta de educação inclusiva da escola, esta pesquisa busca responder à seguinte questão norteadora: que ações podem ser desenvolvidas pela equipe gestora para propiciar a inclusão dos alunos com diferentes necessidades educacionais especiais na Escola Estadual Padre Menezes?

Diante dessa problemática e das discussões advindas do assunto, proponho como objetivo geral compreender o processo de inclusão escolar dos alunos que demandam atendimento educacional especializado no ambiente escolar. De modo complementar, são elencados três objetivos específicos, relacionados ao desenvolvimento dos capítulos desta dissertação, quais sejam: (i) descrever o contexto de inclusão escolar dos alunos com NEE no estado de Minas Gerais; (ii) analisar como se efetivam as estratégias gestoras e pedagógicas para a promoção da inclusão escolar dos alunos que demandam atendimento especializado e; (iii) propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que se configure como um instrumental de apoio para que a gestão propicie um atendimento a esses alunos de acordo com as especificidades de suas necessidades educacionais.

Para o melhor entendimento do caso de gestão que norteia esta pesquisa de mestrado, esta dissertação organiza-se em três capítulos. No primeiro capítulo, apresento o caso a ser investigado frente aos diversos desafios pedagógicos e de gestão que a escola de ensino regular enfrenta ao receber matrículas de alunos com diversas NEE. Para tanto, embasa-se nos marcos históricos e legais da educação inclusiva no Brasil, bem como na implementação de políticas públicas de inclusão educacional no Brasil e no Estado de Minas Gerais. Para finalizar, a escola, cenário

do caso de gestão aqui investigado, é descrita e detalhada, a fim de ilustrar o ambiente onde as questões tratadas se materializam.

A educação inclusiva é discutida no segundo capítulo, por meio da apresentação de conceitos e da análise sobre o processo de inclusão dos alunos com NEE na escola em destaque. Ademais, são analisados os possíveis desafios a se superar, o trabalho do professor de apoio, a formação dos profissionais da escola que atuam nas turmas que possuem alunos com NEE, assim como a atuação da equipe gestora no que se refere à inclusão dos alunos. No final do capítulo, apresenta-se o percurso metodológico escolhido para alcançar os objetivos propostos e as estratégias mobilizadas para a apresentação da teoria que subsidia a descrição e a análise de dados

No último capítulo é, por fim, apresentado um plano de ação com o objetivo de solucionar o problema de gestão descrito e analisado ao longo dos capítulos 1 e 2. Como estrutura que auxiliou na organização do PAE, considerou-se o Index da Inclusão, assim como as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa e os fundamentos teóricos mobilizados neste trabalho.

## **1 POLÍTICAS, PROGRAMAS E CONTEXTOS DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Este capítulo apresenta algumas considerações acerca dos desafios no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para pessoas com NEE, tendo como foco a educação inclusiva. Nesse sentido, realizo uma reflexão inicial sobre os desafios pedagógicos que a escola de ensino regular enfrenta ao receber matrículas de alunos com NEE diversas.

Com essa finalidade, como fundamentação, utilizo-me dos marcos históricos e legais da educação inclusiva no Brasil, bem como de textos que discutam a implementação de políticas públicas de Educação Inclusiva no Brasil e no Estado de Minas Gerais. Na perspectiva de apropriar-me dos dispositivos legais para a compreensão dos caminhos que foram percorridos para a garantia de acesso e permanência das pessoas com NEE, são apresentados os fatores que interferem no processo de inclusão desses alunos no contexto escolar.

### **1.1 Histórico e Fundamentação Conceitual e Legal da Inclusão Escolar no Cenário Nacional**

Antes de percorrer o caminho da inclusão na história do país, cabe aqui diferenciar o termo integração de inclusão, muitas vezes usados como sinônimos, e os entendimentos conceituais vinculados a esses termos. Tem-se a integração entendida como a mudança de lugar do atendimento aos alunos com deficiência: acontecendo no contexto brasileiro por volta da década de 60, período em que os alunos considerados excepcionais deixavam a escola especial e passavam a ser integrados às classes regulares. A partir desse momento, a escola regular começava a receber esses alunos sem preocupação com as suas dificuldades e necessidades educacionais. Glat, Pletsch e Fontes (2007) ponderam sobre a responsabilidade da escola no atendimento desses alunos durante esse primeiro momento de integração:

A Integração mantinha, assim, o problema centrado no aluno, 'desresponsabilizando' a escola, a qual caberia apenas ensinar àqueles que tivessem condições de acompanhar as atividades regulares, concebidas sem qualquer preocupação com as especificidades dos que apresentavam necessidades especiais.(GLAT, PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 348)

Nesse sentido, o papel da educação era limitado em receber o aluno com NEE na escola regular sem considerar suas necessidades educacionais especiais. Reforçando essa ideia, Sasaki (2005) assevera que a integração, seja ela na escola ou em qualquer espaço social, ainda prevê uma segregação das pessoas com NEE. Dessa forma, a integração se dá

- pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiam ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade (escola comum, empresa comum, clube comum etc.)
- pela inserção daquelas pessoas com deficiência que necessitavam ou necessitam de alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, ter lazer, enfim, conviver com pessoas sem deficiência.
- pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo: escola especial junto à comunidade; classe especial numa escola comum; setor separado dentro de uma empresa comum; horário exclusivo para pessoas deficientes num clube comum, etc.(SASSAKI, 2005, p. 21)

Vale ressaltar que a integração dos alunos com NEE nas escolas regulares foi um processo importante para que a esta refletisse sobre a presença desses discentes no espaço escolar e exercesse o seu papel diante das necessidades deles. Considera-se, portanto, que a integração seja um passo importante para que a inclusão aconteça de fato. Assim, convém destacar alguns autores que abordam a transição para o entendimento mais ampliado do processo inclusivo nas escolas.

Em síntese, o quadro, a seguir, pontua as principais diferenças entre inclusão e integração

### **Quadro 1 - Inclusão e integração: principais diferenças**

(continua)

<b>Integração e Inclusão: principais diferenças*</b>	
<b>Inclusão</b>	<b>Integração</b>
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 poderem frequentar 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;	Mudanças visando prioritariamente as pessoas com deficiência (consolida a ideia

todas ganham)	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 as realidades 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 das 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)
Valoriza a individualidade das pessoas com deficiência (pessoas com deficiência podem ou não ser bons funcionários; podem ou não ser carinhosos etc.)	Como reflexo de um pensamento integrador citamos a tendência a tratar pessoas com deficiência como um bloco homogêneo (ex: surdos se concentram melhor; cegos são bons massagistas, etc.)
Não quer disfarçar as limitações, porque elas são reais	Tende a disfarçar as limitações para aumentar as chances de inserção
Não se caracteriza apenas pela convivência de pessoas com e sem deficiência em um mesmo ambiente	A simples 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 então um bloco majoritário e homogêneo de pessoas sem deficiência, rodeada pelas que apresentam diferenças
O adjetivo inclusivo é usado quando se busca qualidade para todas as pessoas 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 às pessoas com deficiência consideradas aptas (escola integradora, empresa integradora etc.)

Fonte: Escola de Gente – Comunicação em Inclusão (2003)

Carvalho (2000) pondera que a inclusão sustenta-se partir de três princípios, quais sejam: “a autodeterminação, a participação e o acesso e exercício do poder e, no caso da escola, somente se efetiva com os alunos uns com os outros, em produção, em cooperação, ou seja, na construção coletiva do conhecimento” (CARVALHO apud ANTUNES, 2008, p. 202). Partindo desses três princípios, percebe-se a importância de se efetivar a inclusão das crianças e adolescentes no espaço escolar como forma de empoderamento de sua existência perante a sociedade, não sendo mais possível dar ao cidadão com necessidades especiais o lugar daquele que vive marginalizado socialmente.

Nesse mesmo sentido, Ferreira (2005) afirma

A inclusão implica em celebrar a diversidade humana e as diferenças individuais como recursos existentes nas escolas e que devem servir ao currículo escolar para contribuir na formação da cidadania. Diversidade e diferenças constituem uma riqueza de recursos para a aprendizagem na sala de aula, na escola e na vida.(FERREIRA, 2005, p. 43 e 44)

A autora menciona o fato da diversidade humana como um fator que enriquece a sala de aula, já que cada um é único nas suas características. No entanto, a aceitação dos alunos com NEE em salas regulares, só foi possível com o advento das políticas públicas de inclusão.

Entender o conceito de inclusão faz com que busquemos a aplicabilidade dos princípios jurídicos com mais eficiência nas escolas regulares, ao pensar na inclusão como forma de cidadania, respeitando a diversidade e entendendo-a como importante para toda a sociedade.

Muitas foram as iniciativas implementadas no contexto do último século para que as pessoas com NEE fossem inseridas no contexto escolar. Por meio dos dispositivos legais, é possível verificar que, antes do século XX, havia total exclusão das pessoas com deficiências, visto que elas não eram consideradas como “dignas” ou “capazes” de fazer parte do contexto de educação escolar (BRASIL, 2006, p. 6). De acordo com o documento A inclusão escolar de alunos com NEE, publicado em 2006 pelo governo federal, foi somente a partir da “década de 50 que começaram a surgir as primeiras escolas especializadas e as classes especiais para o atendimento específico dessa demanda. Nesse sentido, a Educação Especial se consolidava, então, como um subsistema da Educação Comum” (BRASIL, 2006, p. 4). Com a quebra de paradigmas de décadas de marginalização dos alunos com NEE, que pode ser verificado nesse percurso histórico, a inclusão foi tomando forma nas instituições de ensino no país.

Na década de 1960, especificamente no que concerne ao contexto brasileiro, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 assevera o tratamento de alunos com NEE como o tratamento de *excepcionais*. O Título X da referida lei, nos seus artigos 88 e 89, apresentava a seguinte assertiva a respeito desses alunos:

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, s/p).

É, portanto, a primeira menção feita institucionalmente, em título de lei, visando à integração dos alunos *excepcionais* à educação regular. Com a promulgação dessa lei, nota-se que há um avanço em relação aos alunos com NEE na medida em que os alunos com NEE passam a ter a oportunidade de frequentar a rede geral de ensino. Assim se configura, então, um movimento de integração de tais alunos ao sistema de ensino regular, sem que essa integração se relacione com o direito igualitário de acesso à educação. Já na década de 1970, de acordo com a Lei nº 5692, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus de 1971, em seu artigo 9º, observa-se que:

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

Analisando os avanços entre as políticas das décadas de 1960 e 1970, percebe-se que, nos anos 1970, apenas o aluno que tinha algum atraso considerável em relação à idade é que receberia tratamento especial, excluindo os demais alunos que apresentassem outras deficiências.

O tratamento igualitário destinado aos alunos com NEE em relação aos demais alunos começou, de fato, a se evidenciar nos dispositivos legais a partir da década de 1980. Com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 há uma significativa mudança na orientação quanto ao entendimento sobre a deficiência e inclusão escolar. O artigo 208, inciso III, deixa claro que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, s/p). Sendo assim, a orientação prevê que os alunos passem a receber efetivamente a mesma educação ofertada aos demais, mudando o paradigma anterior que promovia apenas a inserção física desses alunos.

É importante citar, também, a Lei nº 8.069/90, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), que, no seu artigo 54, reforça o direito de crianças e adolescentes de ter garantido o direito de frequentar o ensino regular (BRASIL, 1990). Nesse sentido, há, ainda, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (BRASIL, 1996) que reforça o que foi dito na CF/88 e no ECA, quanto ao direito das crianças e jovens com NEE frequentar o ensino regular, acrescentando o direito ao apoio de um professor especializado para ser suporte e intermediador entre o aluno e o professor.

Os dispositivos legais citados anteriormente vieram para garantir que as crianças e adolescentes com NEE não ficassem à margem da sociedade, mas sim que a integrassem a despeito das dificuldades inerentes das suas necessidades educacionais especiais, que não são mais vistas como impeditivos.

No cenário internacional, a Declaração de Salamanca<sup>2</sup> (UNESCO, 1994) reafirma a importância de se ter uma articulação entre os representantes de vários segmentos da sociedade e dos governos em prol de uma educação que contemple a todos, principalmente aos que se encontram em situação de exclusão. O fragmento selecionado, a seguir, ressalta essa importância:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (UNESCO, 1994. p. 5).

Como princípio norteador da inclusão, o que se espera de uma escola inclusiva é que ela seja capaz de lidar com as diferenças, respeitando o tempo de aprender de cada um, sem que todos deixem de aprender apesar de suas dificuldades.

---

<sup>2</sup> A Declaração de Salamanca é um documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

Desse modo, é imprescindível citar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que busca garantir aos estudantes NEE os direitos de frequentarem os sistemas de ensino sem nenhum tipo de discriminação. Tal política, embora entenda as dificuldades dos sistemas de ensino reconhece que toda e qualquer forma de discriminação deve ser superada, assim versa

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2008c, p. 1).

Esse documento tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às NEE, e como garantia para um trabalho que possa minimizar os problemas que a inclusão dos alunos com NEE vem enfrentando. E como garantia apresenta os seguintes itens

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008d, p. 8).

Com essa garantia estabelecida em lei e o envolvimento de todos os partícipes da comunidade escolar será possível uma maior efetividade nas conquistas dos alunos com NEE para uma escola que respeita a diversidade como um direito inerente a todo aluno.

Essa Política subsidiou a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/15 (BRASIL, 2015) que, no Capítulo IV, traz toda a garantia de que os alunos com NEE receberão, em respeito ao seu tempo, a educação que é um direito do cidadão e um dever do Estado. Vejamos o que diz o texto legal:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, s/p).

A garantia que o aluno com NEE tem quanto ao direito de estar no ensino regular não se efetiva quando ele não pode usufruir de tratamento diferenciado de acordo com suas NEE, se levarmos em conta o princípio da equidade como princípio essencial para a propositura de políticas públicas que tenha como objetivo combater a discriminação. Enquanto entende-se por igualdade na educação aquilo que é destinado a todos os alunos na mesma proporção, como está previsto no artigo 205 da CF/88, Art. 205. “A educação, direito de todos...”, entende-se por equidade a aplicação da lei no caso particular, ou seja, na proporção das suas necessidades específicas. No caso da inclusão escolar, o princípio da equidade requer uma educação que atenda às NEE do aluno para que seu desenvolvimento o capacite para ter uma vida cidadã plena.

Nesse sentido, uma forma de garantir que os alunos com NEE tenham acesso as mesmas oportunidades educativas que os demais discentes se dá por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que vem para fortalecer as ações das políticas públicas para o melhor atendimento aos alunos com NEE. Cabe ressaltar a função do AEE de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

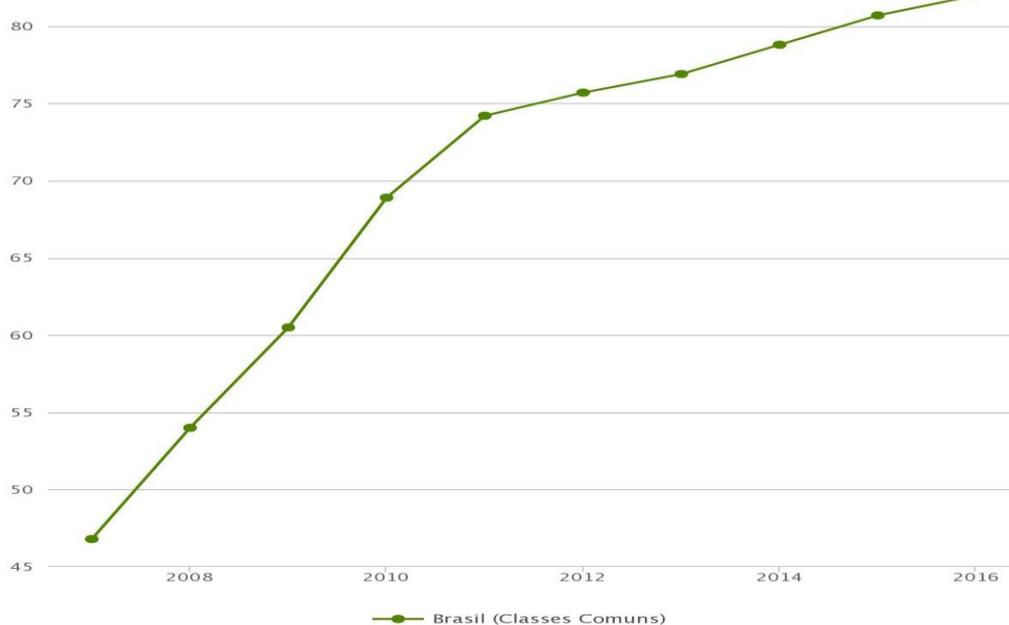
O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento

complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.(BRASIL, 2008d, p. 11).

Percebe-se o AEE como uma ferramenta que auxilia na inclusão do aluno é um passo importante para pensar na qualidade do acompanhamento pedagógico oferecido ao aluno com NEE. No entanto, cabe salientar que o AEE ofertado na escola ainda é precário em relação às necessidades educacionais apresentadas pelos alunos, não sendo capaz de eliminar as barreiras que dificultam a plena participação dos alunos com NEE.

Contando com o atendimento educacional especializado e a partir da efetivação das orientações normativas apresentadas, as matrículas dos alunos com NEE têm tido um crescimento considerável, uma vez que a universalização do ensino possibilita o acesso desses alunos às escolas de ensino regular. O gráfico apresentado, a seguir, divulgado pelo observatório do Plano Nacional de Educação em análise à Meta 4, retrata bem a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos.

### **Gráfico 1 – Porcentagem de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação em Classes comuns**



Fonte: OBSERVATÓRIO PNE, 2017a.

Embora haja um crescimento nas matrículas de pessoas com NEE em classes comuns, ainda é significativo o número de crianças/adolescentes que sequer estão matriculados. O monitoramento desse quantitativo ainda é dificultado pelo descaso histórico com o tema e com as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Na próxima seção, apresenta-se a discussão acerca dos dispositivos legais da Rede Estadual de Minas Gerais em relação aos alunos com NEE.

## **1.2 Cenário da Inclusão Escolar no Estado de Minas Gerais**

O estado de Minas Gerais, em consonância com as orientações normativas nacionais citadas anteriormente, também desenvolve o trabalho na perspectiva da inclusão nas escolas regulares em todo o estado. As Ações do estado, por meio da Secretaria de Estado da Educação, foram iniciadas nesse sentido a partir de 2001, com a implementação de políticas de educação inclusiva visando ao atendimento dos alunos nas escolas regulares. Tratamos, a seguir, sobre que versam os dispositivos legais do Estado de Minas Gerais referentes a esta temática.

A Resolução nº 451, de 27 de maio de 2003 (MINAS GERAIS, 2003), do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, em consonância aos dispositivos legais nacionais, além garantir a matrícula de todos os alunos nas escolas da rede estadual de ensino, considera também:

- c) o dever de proporcionar a igualdade de oportunidade aos alunos com necessidades educacionais especiais para acesso, percurso e permanência na educação escolar;
- d) a necessidade de desenvolver, em Minas Gerais, políticas educacionais inclusivas que pressupõem o cumprimento da função escolar para com todos os alunos, sem discriminação ou segregação, e amplo respeito às diferenças educacionais que os alunos possam apresentar no processo de aprendizagem escolar (MINAS GERAIS, 2003, s/p).

Tal documento evidencia o compromisso do Estado de Minas Gerais em tornar as escolas públicas de sua jurisdição espaços preocupados com as diversas formas de NEE. Ou seja, há o interesse do sistema educacional em acolher as

especificidades e particularidades do aluno com necessidades diferenciadas, tratando-o como um aluno/cidadão e não mais um número de matrícula.

No entanto, é somente a partir de 2005, por meio da instituição do Projeto Incluir, que o estado concretizou ações mais efetivas do ponto de vista de garantir que os alunos com NEE não fossem apenas matriculados nas escolas estaduais. Implementado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o projeto tinha como finalidade criar um padrão de acessibilidade para toda a rede pública, através da construção ou adaptação das instalações físicas das escolas, permitindo o acesso dos alunos (as) (MINAS GERAIS, 2005). Além disso, estava prevista nas diretrizes do Projeto Incluir a capacitação de profissionais para o bom atendimento nas escolas.

O objetivo era que, minimamente, uma escola, em cada um dos 853 municípios mineiros, estivesse preparada para receber os alunos (as) com NEE (MINAS GERAIS, 2014a). Posteriormente, o projeto intenciona que essas escolas passassem a ser referência na formação de outras escolas do município no que concerne à inclusão escolar. Desde 2014, segundo informações da Diretoria de Educação Especial (DESP), todas as escolas da rede estadual são consideradas inclusivas (MINAS GERAIS, 2014a).

Sendo assim, as escolas de Minas Gerais, do ponto de vista do Projeto Incluir<sup>3</sup>, são inclusivas porque foram construídas ou adaptadas para atender o quesito de acessibilidade e apresentam as ações necessárias para a implementação das políticas de inclusão no estado. Além da promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica, da capacitação de educadores, o projeto concentra-se, ainda, na formação de redes de apoio para os alunos incluídos nos municípios mineiros e a garantia do Atendimento Educacional Especializado. Tais ações são diretrizes determinadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais quando da implementação do referido projeto, tendo como subsídio as orientações do Ministério da Educação (MEC).

Nessa mesma direção, encontramos outras orientações normativas que fundamentam, no cenário estadual, a temática de inclusão. A Resolução nº 2.197/2012 (MINAS GERAIS, 2012) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas

---

<sup>3</sup> Não há informações sobre a continuidade do Projeto Incluir posterior à troca de gestão do Estado de Minas Gerais em 2015.

Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais, e o Parecer nº 895/2013 (MINAS GERAIS, 2013a) e a Resolução nº 460/2013 (MINAS GERAIS, 2013b) do Conselho Estadual consolidam as normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2013a; 2013b). Por fim, a SEE/MG também tem elaborado Guias de Orientação da Educação Especial na rede estadual, tendo como foco o atendimento de alunos com NEE. Atualmente, o Guia está em sua terceira e atual versão (MINAS GERAIS, 2014a) servindo como referência para o estudo da inclusão, assim como para a aplicabilidade dessas práticas em todas as escolas de Minas Gerais.

Cabe, neste momento do trabalho, a elucidação sobre algumas das abordagens do Guia no que se refere ao entendimento da temática. Suas orientações vão desde o público-alvo da educação especial ao processo escolar de alunos com deficiências. Tratam, ainda, dos recursos de acessibilidade, atendimento educacional especializado, formação de professores e atuação intersetorial das redes de apoio.

O referido documento é destinado aos alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. No que se refere ao acesso ao ensino, o guia pondera que a educação é direito de todos, e é dever dos sistemas de ensino se adequarem para o atendimento com qualidade a todos os alunos, tendo ou não NEE. No quesito percurso escolar, o Guia, assim esclarece:

são assegurados o acesso, a permanência, o percurso com qualidade do ensino e a aprendizagem, bem como a continuidade e conclusão nos níveis mais elevados de ensino.

O percurso escolar garante ao aluno o trânsito pelas etapas e níveis referentes à forma de organização da escolaridade do sistema de ensino. A escola deve reconhecer e valorizar as experiências do aluno, suas habilidades, suas diferenças e atender às suas necessidades educacionais especiais sem perder de vista a consecução dos objetivos educacionais a que ele tem direito (MINAS GERAIS, 2014a, p. 11).

Nesse sentido, além do acesso ao ensino, ao aluno com NEE, é necessário o atendimento de forma que garanta a sua permanência na instituição de ensino e, ao mesmo tempo, seja ofertado um ensino de qualidade, respeitando a sua bagagem cultural. Caso seja necessário, é ainda garantido a ele, em sua trajetória, o acompanhamento por um professor especializado que atenda às suas NEE. Não podemos deixar de mencionar o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI),

instrumento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno, o qual deve ser elaborado por toda a equipe da escola juntamente com a família. Tal instrumento torna-se uma ação norteadora para comprovar a evolução do aluno quanto à sua escolaridade.

Para a realização do PDI, a secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, através da Cartilha “PDI – Plano de Desenvolvimento Individual – Orientações para construção” que tem como objetivo:

orientar as escolas para a elaboração da avaliação diagnóstica inicial, análise de resultados dos aspectos cognitivos e metacognitivos, motor e psicomotor, pessoais, interpessoais e afetivos, comunicacionais e das áreas de conhecimento, bem como para a elaboração dos relatórios conclusivos desta avaliação, que subsidiarão o planejamento da ação educacional visando a plena inclusão de todos os estudantes na escola. (MINAS GERAIS, 2018, pág. 5)

Desta forma, torna-se fundamental, segundo o documento acima destacado que o processo se inicie a partir do conhecimento da história do aluno - até a sua chegada à escola. As informações devem ser fornecidas pela família do aluno, pelos relatórios clínicos e, quando possível, por outras escolas que ele tenha frequentado. A partir da informação obtida com a família, deve-se gerar um relatório para subsidiar o trabalho de inclusão desse aluno.

A aplicação de uma avaliação diagnóstica faz-se necessária, de acordo com a cartilha, para conhecer o nível de aprendizagem que o aluno possui, para a proposição de um PDI que contemple questões relacionadas à melhoria de sua aprendizagem. A avaliação, nesse sentido, objetiva conhecer sua história, seus ritmos, potencialidades, limitações, suas experiências e suas aprendizagens relacionadas com a qualidade do processo pedagógico que as possibilitou. E não possuir um caráter classificatório.

Diante do resultado da avaliação diagnóstica, todos os profissionais podem elaborar um PDI de forma que contemple o que o aluno precisa saber ao final do ano letivo, mesmo que as disciplinas possuam carga horária diferente, todas possuem o mesmo grau de importância. Por meio do PDI, a equipe escolar, juntamente com a família, pode acompanhar a evolução do aluno. Caso isso não aconteça, o aluno com NEE pode ter a possibilidade de flexibilização do tempo escolar em até 50% do tempo previsto em lei para o Ensino Fundamental e Médio.

Para o Ensino Médio, “máximo de 02 anos, limitados a 01 ano a cada ano” (MINAS GERAIS, 2014a, p. 12).

Em se tratando do percurso escolar e da permanência dos alunos com NEE, o sistema de avaliação, destinado a eles, deve ser bem diversificado, podendo ser realizado através dos seguintes instrumentos: prova, observação e registro, trabalhos e provas operatórias (individuais e/ou em grupos), auto avaliação e avaliação compartilhada, sempre tendo como ação norteadora o PDI. Ao concluir um nível de escolaridade, em seu documento comprobatório de conclusão, o aluno com necessidades diferenciadas deve seguir os mesmos trâmites dos demais alunos sem ter nenhum registro que o caracterize como aluno com NEE.

O Guia da Educação Especial estabelece 28 atribuições a serem realizadas pelos professores de apoio (MINAS GERAIS, 2014a). A título de exemplo, seguem algumas das atribuições do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas:

- adaptar/flexibilizar material pedagógico relativo ao conteúdo estudado em sala de aula (atividades, exercícios, provas, avaliações, jogos, livros de histórias, dentre outros) com o uso de material concreto, figuras e simbologia gráfica e construir pranchas de comunicação temáticas para cada atividade, com o objetivo de proporcionar a apropriação e o aprendizado do uso do recurso de comunicação e ampliação de vocabulário de símbolos gráficos;
- preparar material específico para uso dos alunos na sala de aula;
- orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos na sala de aula;
- orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;
- indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade.
- estar presente às reuniões pedagógicas e administrativas, limitando sua participação aos seus interesses profissionais, às questões de comunicação e acessibilidade dos surdos, bem como àqueles que se referem à sua função interpretativa e educativa;
- redirecionar ao professor regente os questionamentos, dúvidas, sugestões e observações dos alunos a respeito das aulas, pois aquele é a referência no processo de ensino-aprendizagem;
- identificar o melhor recurso de tecnologia assistiva que atenda às necessidades dos alunos de acordo com sua habilidade física e sensorial atual e promova sua aprendizagem por meio da informática acessível (MINAS GERAIS, 2014a, p. 21).

No entanto, tais atribuições impõem a esse professor um trabalho inalcançável, uma vez que cabe a ele ser o intermediário entre o aluno e o professor

regular, além de ter o domínio de todos os conteúdos a serem ministrados na sala de aula. Vale ressaltar que no segmento do Ensino Médio, os conteúdos são mais complexos. Nota-se que a execução do trabalho de apoio ao aluno com NEE torna-se, também, um desafio para a equipe gestora, uma vez que é necessário apoiar o professor regular em suas aulas frente às necessidades desses alunos e, ainda, assessorar o professor de apoio para a realização de uma função que garanta a inclusão dos alunos em suas atividades escolares.

Quanto ao monitoramento das ações desenvolvidas nas escolas para a inclusão, há, na SEE/MG, uma diretoria que tem a função específica de acompanhar as políticas e práticas de educação inclusiva no estado. A DESP está vinculada à Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino e tem como finalidade “estabelecer diretrizes pedagógicas referentes à educação especial, oferecendo indicadores de currículos e metodologias adequadas ao atendimento de alunos com necessidades especiais” (MINAS GERAIS, 2017b), com as seguintes competências

- 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 apropriadas 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 vigentes;
- VI - exercer outras atividades correlatas (MINAS GERAIS, 2017b, s/p).

O DESP é, então, um órgão de grande relevância para a temática desse estudo como garantidor da efetivação das políticas públicas para a inclusão em Minas Gerais. Outros dois importantes órgãos vinculados à SEE/MG que atuam nessa temática são o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e o Centro de Apoio Pedagógico às pessoas com deficiência (CAPS). A Resolução nº 2.903, de 24 de fevereiro de 2016 pontua que, por meio desses dois centros, são ofertados diversos cursos de

formação específica na área da surdez e da cegueira para professores que trabalham com alunos com NEE, que apresentam tais deficiências. Para as demais deficiências, a resolução orienta que formação continuada seja ofertada de acordo com a demanda. Os centros localizam-se em algumas cidades como Belo Horizonte, Januária, Governador Valadares, Uberaba, Montes Claros e Varginha (MINAS GERAIS, 2016a).

Para monitorar as ações referentes à educação especial, muitos são os órgãos envolvidos. No âmbito estadual, são eles: a Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino, por meio da Diretoria de Educação Especial, assim como as Superintendências Regionais de Ensino e suas equipes específicas (Serviço de Inspeção, Programa de Intervenção Pedagógica - PIP, equipe SIMADE, Atendimento Escolar) e, no âmbito escolar, a equipe gestora e pedagógica, bem como professores (MINAS GERAIS, 2014a).

Além de todos os órgãos mencionados acima, é importante destacar a atuação intersetorial das redes de apoio à educação especial nas diversas áreas da educação, saúde, assistência social, dentre outras. Elas têm como função atender integralmente ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, estando previstas nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial. Embora sejam redes de apoio das escolas especiais, as escolas regulares também possuem meios de se amparar em tais setores em busca de uma melhor qualidade de vida social e escolar para os alunos com NEE.

Sendo assim, torna-se cada vez mais importante que, para se ter uma educação de qualidade, são necessárias práticas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais especiais dos diversos alunos, por meio de um ambiente propício e de profissionais empenhados, todos voltados para a construção de uma prática educacional transformadora.

Na próxima seção, são discutidas as ações desenvolvidas pela Metropolitana C em relação aos alunos com NEE.

### 1.2.1 A Metropolitana C frente às ações de Inclusão Escolar

A Metropolitana C é uma das 47 superintendências regionais de Ensino do Estado de Minas Gerais, subordinada a SEE/MG. As superintendências que estão

vinculadas à Belo Horizonte recebem a denominação de Metropolitana. De acordo com 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 têm 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, 2011, p.28).

Esse mesmo dispositivo define as competências das Superintendências Regionais de Ensino. São elas:

- 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, 2011, p. 28).

Desse modo, as Superintendências são os órgãos mais próximos das escolas, com maior facilidade e agilidade na resolução dos problemas no interior das escolas e na proposição de ações que possam melhorar o desempenho dos alunos, na busca por uma educação de qualidade. A Metropolitana em destaque possui sob sua jurisdição 12 municípios, contemplando o total de 168 escolas (MINAS GERAIS, 2017c).

Assim como a SEE/MG possui uma diretoria específica para tratar a temática da inclusão, a Metropolitana C possui o Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), órgão responsável em esclarecer as dúvidas em relação ao tema, além de promover a capacitação de professores, de acordo com a demanda de cada escola. O referido órgão conta com três analistas, responsáveis em dirimir as dúvidas quanto à matéria

inclusão nas escolas. São responsáveis também por promover reuniões com a equipe escolar como forma de capacitação e, ainda, por acompanhar, através do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE)<sup>4</sup>, a matrícula dos alunos com NEE (MINAS GERAIS, 2017d).

Como a Metropolitana C é responsável pelo acompanhamento das ações pedagógicas na cidade de Lagoa Santa, cidade onde se localiza a escola a ser analisada, a seguir apresenta-se uma descrição sobre o cenário de matrículas de alunos com NEE, realizadas entre os anos de 2007 a 2016, no ensino regular do município. Conforme constata-se no quadro 01, seguinte, nota-se um aumento de aproximadamente de 69% de matrículas de crianças/adolescentes em classes comuns nesse período.

#### **Quadro 2 - Matrícula de Crianças/Adolescentes com NEE na Rede Pública de Minas Gerais e Lagoa Santa**

Ano	Classes comuns		Classes especiais		Escolas exclusivas <sup>5</sup>	
	M. Gerais	Lagoa Santa	M. Gerais	Lagoa Santa	M. Gerais	Lagoa Santa
2007	35,8 %	100%	5,0 %	0%	59,2 %	0%
2008	44,6%	100%	3,5%	0%	51,9%	0%
2009	42,2 %	100%	0,6%	0%	57,2 %	0%
2010	50,2%	100%	0,7%	0%	41,1%	0%
2011	55,9%	100%	0,8%	0%	43,3%	0%
2012	61,7%	100%	0,9%	0%	37,4%	0%
2013	63,8%	100%	1,2%	0%	34,9%	0%
2014	66,4%	100%	0,5%	0%	33,1%	0%
2015	69,5%	100%	0,8%	0%	29,7%	0%
2016	72%	100%	1,1%	0%	27%	0%

Fonte: Observatório da Educação, 2017c. Quadro elaborado pela autora

<sup>4</sup> O Simade é um banco de dados com todas as informações sobre o sistema educacional mineiro, que facilita a elaboração de projetos e políticas públicas para elevar a qualidade da educação em Minas Gerais. O novo sistema beneficia alunos (que têm acesso às notas e à vida escolar), servidores (que podem acompanhar seus processos) e gestores (que terão informações precisas para tomarem decisões corretas e planejar as intervenções. Todas as tarefas podem ser informatizadas, como os diários de classe (CAEd, 2017b).

<sup>5</sup> São escolas especializadas para receber determinado público de alunos com NEE; em que o discente recebe atenção praticamente individualizada, com oferta de orientação pedagógica e cuidados médicos especialidades. Entretanto, a metodologia dessas escolas não privilegia o convívio dos estudantes com a comunidade.

O quadro 1 evidencia o fato de as escolas públicas receberem matrículas da totalidade dos alunos com NEE. Nota-se que, em Minas Gerais, ainda há matrículas em escolas especiais e, também, em escolas exclusivas para os alunos com NEE. Entretanto, com um crescimento significativo ano a ano, fechando após dez anos de pesquisa aproximadamente, 50% no ano de 2016 fica evidente que os alunos com NEE estão frequentando mais as escolas regulares. No que diz respeito ao cenário específico de Lagoa Santa, é interessante perceber que não houve nenhuma matrícula em classes especiais ou escolas exclusivas, demonstrando, assim, que a realidade em Lagoa Santa no que se refere à inclusão de alunos em salas de aulas comuns é mais positiva do que no Estado de Minas Gerais como um todo.

Partindo desse contexto apresentado, a potencialidade de pensarmos a questão da inclusão escolar em uma instituição específica é poder refletir como, na prática, essa inclusão se efetiva, bem como quais as principais dificuldades e demandas para seguir o caminho de uma escola inclusiva. Por isso, a próxima seção tem como objetivo contextualizar o cenário de inclusão na Escola Estadual Padre Menezes, do qual faço parte da gestão desde 2016. Essa descrição tem como finalidade pensar nas ações que podem ser desenvolvidas pela equipe gestora para propiciar a inclusão dos alunos com diferentes NEE na Escola Estadual Padre Menezes.

### **1.3. O Cenário da Diversidade na E. E. Padre Menezes**

A Escola Estadual Padre Menezes, integrante da Rede Estadual de ensino do município de Lagoa Santa, foi criada em 21 de fevereiro de 1986 e ocupou o prédio municipal da Escola Nossa Senhora da Saúde, por meio do termo de cessão do prédio estabelecido entre a prefeitura e a SEE/MG, e a 1ª Superintendência Regional de Ensino. A implantação do Ensino Médio se deu com o Plano de Expansão de ofertas e melhorias para o magistério. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola:

a cidade necessitava da criação de uma escola estadual de 2º grau, pois a já existente mantida pelo município já não supria mais a demanda. A autorização de funcionamento da nova escola se deu em 10 de março de 1986 e foi grande desafio, pois, a implantação foi de forma gradativa começando com as turmas de 2º e 3º anos de Magistério (ESCOLA ESTADUAL PADRE MENEZES, 2016a, p. 2).

O PPP da Escola ainda registra que, em 1987, foram implantados os cursos Científico e o Curso Técnico em Contabilidade. A escola então ministrava dois cursos profissionalizantes de nível técnico e o Ensino Médio Geral no período noturno. Em 2004, a escola tornou-se Escola-Referência e foram desenvolvidos os seguintes projetos: GDP (Grupo de Desenvolvimento Profissional) e PEAS (Programa de Educação Afetivo Sexual). Em 2011, implementou-se o Curso Normal – Formação de Professor de Educação Infantil. Em 2014, foi implementado o Reinventando o Ensino Médio, que foi finalizado em 2015. Também no ano de 2014, implementou-se a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola (ESCOLA ESTADUAL PADRE MENEZES, 2016a, p.5).

O referido documento traz no seu corpo toda a perspectiva de trabalho em todos os campos de atuação, como bases norteadoras do seu trabalho pedagógico:

- A garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos;
- O Currículo Básico Comum – as competências e habilidades a serem consolidadas pelos alunos;
- As avaliações Internas e Externas – PROALFA/PROEB/IDEB;
- A Intervenção Pedagógica para os alunos que dela necessitam, no tempo certo;
- A percepção e interpretação do perfil real dos alunos de vista do ponto intelectual, cultural, emocional, afetivo;
- A clareza sobre o fazer pedagógico – a metodologia e os materiais didáticos utilizados pelos professores em sala de aula;
- O acesso, permanência dos alunos na escola para conquista da qualidade social;
- A utilização do Livro Didático – PNLD;
- A formação continuada dos professores e especialistas;
- O envolvimento e integração dos pais e ou responsáveis dos alunos nas ações escolares. (ESCOLA ESTADUAL PADRE MENEZES, 2016a, p.24).

A Escola Estadual Padre Menezes está localizada na região central da cidade de Lagoa Santa, recebendo alunos de todos os níveis sociais e econômicos oriundos de vários bairros do município, contribuindo, assim, para que a comunidade escolar seja bastante diversificada (ESCOLA ESTADUAL PADRE MENEZES, 2016a, p.5).

É importante, ainda, trazer informações quanto ao Índice Socioeconômico dos Alunos (ISE), medida utilizada para representar a situação dos alunos e de seus familiares em relação à posse de bens, materiais e culturais, e à escolaridade dos pais. De acordo com o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação

Básica, o ISE é uma ferramenta de controle, que também auxilia na compreensão e explicação dos resultados obtidos pelas escolas nos testes de proficiência. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a escola tem um Índice Socioeconômico considerado médio-alto, numa escala que vai de baixo, médio-baixa, médio-alta, à alta (INEP, 2015).

É uma escola de tamanho médio, atende atualmente 1075 alunos distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, e, como escrevemos acima, nas modalidades de EM Regular e EJA, além, ainda, de uma turma de curso técnico Normal - Educação Infantil.

**Quadro 3 - Distribuição de Alunos por Turnos**

<b>Série</b>	<b>Manhã</b>	<b>Tarde</b>	<b>Noite</b>
1ª Série	116	200	86
2ª Série	159	64	45
3ª Série	148	32	44
1º Período EJA	-	-	81
2º Período EJA	-	-	61
2º Período Normal	-	-	39
<b>Total</b>	<b>423</b>	<b>296</b>	<b>359</b>

Fonte: Simade, 2017a. Elaborado pela própria autora.

A escola encontra-se em um prédio próprio. Segundo informações do Projeto Político Pedagógico (2016), a escola possui 11 salas de aula, uma sala para a diretoria, secretaria e departamento financeiro e pessoal. Há também três salas de uso comum: o laboratório de informática, a sala multiuso<sup>6</sup> e a biblioteca. Além das salas, a escola possui quatro espaços para depósito de alimentos e materiais, e nove banheiros. Em cada banheiro usado pelos alunos, há um adaptado. Por fim, a escola também conta com espaço de quadra coberta, jardins e corredores e refeitório. É, portanto, uma infraestrutura adequada para o atendimento aos mais de mil alunos da escola.

Fotos do prédio que a Escola Estadual Padre Menezes ocupava na rua Caiçara, 444, Vila Pinto Coelho, até o dia 15 de julho de 2018.

<sup>6</sup> Espaço amplo destinado à apresentação de atividades artísticas, reuniões de pais, palestras, entre outras atividades, com capacidade para 200 pessoas em cadeiras individuais.

**Foto 1 – Entrada da quadra da escola**



Fonte: Arquivo Pessoal

**Foto 2 – Quadra poliesportiva**



Fonte: Arquivo Pessoal

**Foto 3 – Muro externo da escola**



Fonte: Arquivo Pessoal

**Foto 4 – Sala Multiuso**



Fonte: Arquivo Pessoal

**Foto 5 – Corredor em frente às salas**



Fonte: Arquivo Pessoal

**Foto 6 – Área externa da quadra poliesportiva**



Fonte: Arquivo Pessoal

Fotos do novo prédio localizado à Avenida Belmiro Salomão, SN, Bairro Pastinho, destinado à escola e com novas perspectivas de trabalho.

**Foto 7 – Área de convivência**



Fonte: Arquivo Pessoal

**Foto 8 – Imagem Panorâmica da Escola**



Fonte: Arquivo Pessoal

**Foto 9 – Ginásio Poliesportivo**



Fonte: Arquivo Pessoal

**Foto 10 – Andar Térreo dos Laboratórios**



Fonte: Arquivo Pessoal

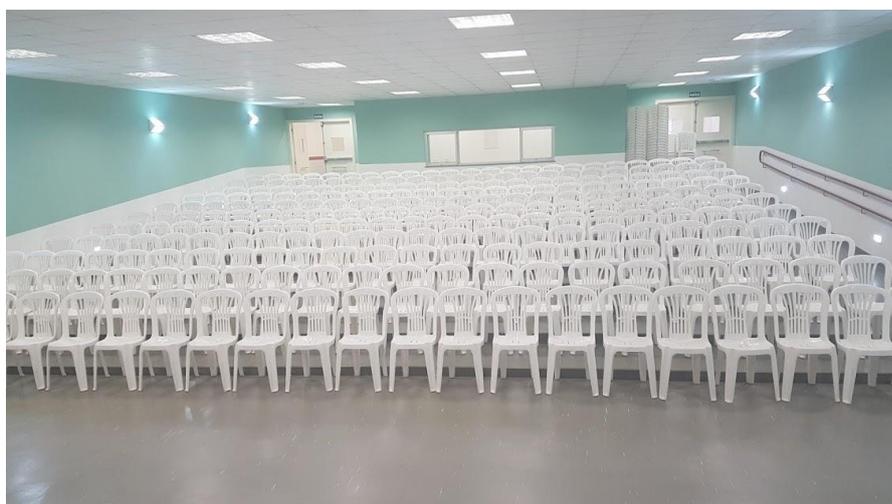
**Foto 11 – Entrada da Escola**



Fonte: Arquivo Pessoal

**Foto 12– Entrada da Biblioteca**

Fonte: Arquivo Pessoal

**Foto 13 - Auditório**

Fonte: Arquivo Pessoal

Com a mudança para o novo prédio, as perspectivas para a realização de um trabalho diferenciado que possa elevar o nível de conhecimento dos alunos é esperado, uma vez que o novo espaço possui seis laboratórios específicos: Matemática, Química, Física, Biologia, Línguas e Informática, também possui uma biblioteca com dois pavimentos para um maior incentivo à leitura e vários espaços de convivência.

O espaço poderá proporcionar maior envolvimento dos pais com as atividades escolares de seus filhos. O relacionamento da escola com os pais e comunidade ainda é mínimo, sendo realizado por meio de reuniões bimestrais, da cessão do espaço escolar para as aulas de capoeira. Além disso, a escola é aberta aos sábados e domingos para que a comunidade do entorno possa praticar esporte na

quadra, há a cessão da sala multiuso para reuniões da Metropolitana C, e outras demandas que surgirem por parte da comunidade local. A escola conta, ainda, desde 2016, com do Programa “Direito na escola”<sup>7</sup>, com objetivo de abordar diversas áreas do direito com uma linguagem acessível aos alunos, tendo como apoio o material produzido pelo próprio Instituto Direito na Escola.

Tais estratégias e projetos contam com os profissionais que compõem o quadro escolar, que é bem diversificado. No ano de 2016, o quadro de funcionários contava com servidores efetivos e designados, permanecendo essa situação no ano de 2017, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 4 - Relação de profissionais lotados na Escola Padre Menezes**

<b>Nº</b>	<b>Cargo</b>	<b>Formação</b>
1	Diretor	Mestranda em Gestão e Avaliação da Ed. Pública
3	Vice-diretores	Ensino Superior ou especialização
3	Especialistas	Ensino Superior ou especialização
8	Auxiliares Técnicos da Ed. Básica	Ensino Médio ou Ensino Superior
18	Auxiliares Serviços da Ed. Básica	Ensino Fundamental ou Ensino Médio
1	Professor de Apoio	Especialização em Educação Especial
48	Professores	Ensino Superior e Especialização

Fonte: Escola Estadual Padre Menezes, 2016a. Quadro elaborado pela autora.

Cada segmento possui suas atribuições específicas de acordo com o cargo exercido. Como gestora da escola, possuo as seguintes atribuições profissionais:

- I - representar oficialmente a escola, tornando-a aberta aos interesses da comunidade, estimulando o envolvimento dos alunos, pais, professores e demais membros da equipe escolar;
- II - cumprir e fazer cumprir as determinações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais;
- III - garantir o cumprimento do calendário escolar estabelecido conforme as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais;
- IV - representar oficialmente a escola, tornando-a aberta aos interesses da comunidade, estimulando o envolvimento dos alunos, pais, professores e demais membros da equipe escolar;

<sup>7</sup> O Programa Direito na Escola é executado pela Comissão Estadual OAB vai à escola, de Minas Gerais, não possuindo nenhuma vinculação com partidos políticos e dotada de total independência ideológica, financeira e política, tomando suas decisões pautadas simplesmente no ideal de seus membros (DIREITO NA ESCOLA, 2017).

V - zelar para que a escola estadual sob minha responsabilidade ofereça serviços educacionais de qualidade, por meio das seguintes ações:

- 1 - coordenar o Projeto Pedagógico;
  - 2 - apoiar o desenvolvimento e divulgar a avaliação pedagógica;
  - 3 - adotar medidas para elevar os níveis de proficiência dos alunos e sanar as dificuldades apontadas nas avaliações externas;
  - 4 - estimular o desenvolvimento profissional dos professores e demais servidores em sua formação e qualificação;
  - 5 - organizar o quadro de pessoal e responsabilizar-me pelo controle da frequência dos servidores;
  - 6 - conduzir a Avaliação de Desempenho da equipe da escola;
  - 7 - responsabilizar-me pela manutenção e permanente atualização do processo funcional do servidor;
  - 8 - garantir a legalidade e regularidade da escola e a autenticidade da vida escolar dos alunos;
- VI - zelar pela manutenção dos bens patrimoniais, do prédio e mobiliário escolar;
- VII - indicar necessidades de reforma e ampliação do prédio e do acervo patrimonial;
- VIII - prestar contas das ações realizadas durante o período em que exercer a direção da escola e a presidência do Colegiado Escolar;
- IX - assegurar a regularidade do funcionamento da Caixa Escolar, responsabilizando-me por todos os atos praticados na gestão da escola;
- X - fornecer, com fidedignidade, os dados solicitados pela SEE/MG, observando os prazos estabelecidos;
- XI- observar e cumprir a legislação vigente (MINAS GERAIS, 2015a, s/p).

Na ausência do diretor, os vice-diretores exercem as mesmas funções de um diretor e outras diversas, como, por exemplo, coordenar e supervisionar no seu turno as atividades programadas das instituições escolares, atividades sociais, comemorações cívicas, festas religiosas e outras solenidades promovidas pela Escola.

Já o corpo docente da escola é formado por profissionais que possuem graduação de acordo com a sua área de atuação, e apenas dois professores são autorizados a lecionar sem possuir o curso específico para as aulas que ministram. De acordo com o PPP da escola (ESCOLA ESTADUAL PADRE MENEZES, 2016a, p.8), cerca de 52% do corpo docente é ocupante de cargos efetivos e os 48% restante tem vínculo de designação.

Do total de 50 docentes, cinco professores ocupam uma carga horária de 48 horas aulas por semana na escola. Seis tem uma carga horária de 24 horas/por semana. E analisando os dados mencionados acima, torna-se claro a possível

rotatividade de professores quando não há maioria de efetivos, o que pode influenciar no trabalho com os alunos durante o ano letivo.

Mesmo contando com diversas alterações no corpo docente e de especialistas no decorrer dos anos, devido à contratação temporária, alguns projetos já se tornaram atividades oficiais. Sendo assim, o quadro 05, a seguir, ilustra tais projetos com seus respectivos objetivos, resultados pretendidos e período de duração.

**Quadro 5 - Projetos Desenvolvidos na Escola Padre Menezes**

Nome	Séries	Disciplinas envolvidas	Respons. pela execução	Objetivos do projeto	Resultados esperados	Período
Gincana Cultural	Todas	Todas	Equipe Gestora Equipe Pedagógica Professores	1 Estimular a convivência social; 2 promover a integração entre alunos, professores e funcionários; 3 despertar o lado artístico-cultural dos participantes. 4 desenvolver a imaginação criadora, vivenciando-se ao mesmo tempo o valor da liberdade exercida com responsabilidade. 5 exercitar o espírito de liderança e motivação. 6 valorizar o sentimento de afeição pela escola, ampliando os horizontes da prática da cidadania.	Conseguir realizar todos os objetivos, -respeito às diversidades; - descobrir novos talentos; - despertar o espírito de solidariedade e cidadania.	Início: 02/05 Término: 15/07
Feira de Ciências	Todas	Todas	Equipe Gestora Equipe Pedagógica Professores	- Incentivar a atividade científica, através da elaboração e execução de proj. científicos; - promover o desenvolvimento da	Realização da Feira. - Aquisição de conhecimento por parte dos alunos; - melhor	Início: 01/09 Término: 28/10

				criatividade e da capacidade inventiva e investigativa; - instigar e desenvolver o interesse pelas Ciências e pela Pesquisa Científica; - promover a interação entre escolas de Lagoa Santa a troca de conhecimento entre os educandos; - proporcionar o acesso da população ao conhecimento científico e tecnológico. - selecionar métodos ou procedimentos próprios das Ciências Naturais que contribuam para diagnosticar ou solucionar problemas de ordem social, econômica ou ambiental.	interação na comunidade escolar.	
--	--	--	--	---	----------------------------------	--

Fonte: Escola Estadual Padre Menezes, 2016a. Quadro elaborado pela autora.

Além dos projetos elaborados pela equipe escolar, a escola desenvolve outros projetos coordenados pela SEE/MG e pela Metropolitana C, como, por exemplo, a Virada Educação de Minas Gerais (VEM)<sup>8</sup>.

A proposta é que a realização dos referidos projetos seja capaz de propiciar, a cada ano, uma integração maior entre os sujeitos integrantes da comunidade escolar, contribuindo, assim, para que o aluno se interesse mais pelo ambiente escolar, podendo refletir, com isso, na diminuição do índice de evasão nos próximos anos. Em se tratando de evasão, o índice da escola, segundo o INEP (2015), ficou

<sup>8</sup> O projeto “Virada Educação Minas Gerais”, é uma iniciativa pioneira no Estado que visa melhorar a qualidade da Educação a partir do envolvimento dos professores, educadores, comunidade escolar e, principalmente, dos estudantes. A iniciativa tem como foco os adolescentes e jovens entre 15 e 17 anos. As ações de Educação voltadas para o aprendizado, o acesso e a permanência na escola desse grupo são prioridades do atual governo de Estado. Tem como objetivo principal melhorar a qualidade da Educação o acesso e permanência dos jovens entre 15 e 17 anos nas escolas estaduais. (MINAS GERAIS, 2015b)

em 9,8%. Já a de reprovação é o de 8,4% e a aprovação de 81,7%. Taxas que podem ser alteradas, a partir das ações que vão sendo praticadas com o objetivo de dar mais significado a esse segmento de estudo que é o Ensino Médio.

Outra informação que tem sido utilizada e trabalhada de forma recorrente no cenário educacional para pensar o panorama da escola e seu contexto de aprendizagens são as avaliações externas em larga escala. O estado de Minas possui um sistema estadual de avaliação e monitoramento da educação pública, o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação (Simave)<sup>9</sup>. Esse programa tem fornecido, há cinco anos, dados relacionados ao desempenho e proficiência<sup>10</sup> dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática, medida em uma escala de 0 a 500. No que concerne à Escola Padre Menezes, os dados indicam uma queda do nível de proficiência dos alunos no ano de 2016, em comparação aos anos anteriores. No quadro 06, a seguir, demonstra essa queda tanto na disciplina de Língua Portuguesa quanto na de Matemática.

**Quadro 6 - Proficiência dos Alunos no Simave**

Ano	Língua Portuguesa	Matemática
2012	285,5	289,4
2013	287,3	285,3
2014	285,0	268,9
2015	269,3	264,9
2016	256,2	256,0

Fonte: Simave, 2017a. Quadro elaborado pela autora.

A escola já apresentou resultados melhores do que a média do Estado de Minas Gerais e da Metropolitana C nos anos de 2012 a 2014. No entanto, a partir do ano de 2015, a escola vem apresentando uma queda na proficiência dos alunos em

<sup>9</sup> O Simave foi idealizado com vistas ao levantamento de informações acerca do desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio do sistema público de educação do Estado em avaliações externas: Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb). (MINAS GERAIS, 2016b).

<sup>10</sup> Segundo CAEd (2017a, s/p) “Em avaliações educacionais, a proficiência é uma medida que representa um determinado traço latente (aptidão) de um aluno, assim sendo, podemos dizer que o conhecimento de um aluno em determinada disciplina é um traço latente que pode ser medido através de instrumentos compostos por itens elaborados a partir de uma matriz de habilidades. A “ferramenta” utilizada para calcular a proficiência é denominada Teoria da Resposta ao Item – TRI, sendo caracterizada por um conjunto de modelos matemáticos, no qual a probabilidade de acerto a um item é estimada em função do conhecimento do aluno”.

relação à própria escola, nos anos anteriores, e também maior do que a média do Estado e da Metropolitana C.

Os dados são um indicativo da importância de a escola se apropriar dos resultados adquiridos ao longo desses anos e tenha metas para reverter o quadro apontado, em vista de se aprimorar como espaço de conhecimento. Entendemos que esse é um indicativo de qualidade, dentre muitos outros disponíveis pela escola. Cada aluno, a seu tempo, adquire o conhecimento, e a escola deve, com seus profissionais, ficar atenta de como vai poder auxiliar os alunos e suas famílias no progresso em cada série.

A avaliação, sendo um dos instrumentos utilizados para verificar o desempenho dos alunos, torna-se ainda mais significativo quando o próprio estado de Minas Gerais institui a concepção do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública – SIMAVE: “Nenhum estudante a menos e todos aprendendo mais!”. Segundo a Secretária de Estado da Educação, Macaé Evaristo, ao entregar os resultados das avaliações externas para o conhecimento de todos, o que a escola deve fazer é se apropriar dos resultados e desenvolver estratégias e ações para avançar. (Minas Gerais, 2016).

Na contramão dessa fala da Secretária de Educação de Minas Gerais em relação a esse método de avaliação, Paro (2011) versa o seguinte:

os tomadores de decisão nos altos cargos dos sistemas educacionais também pautam suas “políticas” na busca de melhores pontuações, confiando na importância desses sistemas de “avaliação” externa, e pressionando as autoridades escolares a agirem de acordo com o ideal de superar as pontuações ínfimas verificadas. Assim, do alto de seu desconhecimento do fato educativo, e em sua ambição (e ilusão) de conseguir melhor desempenho nas provas, tomam medidas e implementam projetos com o claro objetivo de “treinar” as crianças a responderem corretamente os testes. (PARO, 2011, p. 709)

Mesmo havendo divergências quanto à validade das avaliações externas em relação à realidade de cada escola, é um instrumento norteador para que ações sejam desenvolvidas para sanar as dificuldades encontradas pelos alunos. Servindo como um dos instrumentos utilizados para o monitoramento da aprendizagem dos alunos. Desta mesma forma, os alunos com NEE também participam de todo o processo de realização das avaliações externas em salas separadas, contando com o apoio de professores do uso da biblioteca, especialistas e a professora de apoio.

Para a realização da avaliação externa dos alunos com NEE, a escola organiza-se de forma que alguns professores e especialistas fiquem à disposição para fazer a leitura das questões para os alunos, sem interferir na resposta dos mesmos e fora da sala de aula.

Conforme orientação advinda das instâncias superiores de gestão, nenhum discente com NEE é excluído dessas atividades avaliativas, e sua participação conta para formulação do resultado global da escola.

Como instrumentos de monitoramento, as avaliações externas aplicadas em todo o Estado acontecem em três momentos na escola, ao início do ano, como avaliação diagnóstica, aplicada no mês de agosto como avaliação intermediária e ao final do ano como avaliação sistêmica que traz o resultado individual de cada aluno e como a escola se encontra em relação às escolas de mesmo nível do município e do estado. Tanto a diagnóstica quanto a intermediária são custeadas pela própria escola, e a sistêmica vem em malotes e são aplicadas no mesmo dia em todo o estado.

O desempenho dos alunos é medido em apenas duas disciplinas: Matemática e Língua Portuguesa, sendo aferida apenas na avaliação que é aplicada ao final do ano. No entanto, o resultado dos alunos de forma individualizada só é possível quando o aluno está no 3º ano, mesmo assim o resultado só é divulgado no ano subsequente. Restando apenas dados para análise de resultados obtidos pelos alunos, não sendo possível interferir no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o aluno não faz mais parte do corpo discente da escola. Embora os alunos NEE estejam inseridos nos processos de avaliação, sendo apenas 3, o resultado obtido por eles no desempenho individual não afetará o resultado do grupo.

Sendo o 3º ano do EM a série concluinte da educação básica obrigatória, há uma resistência por parte dos alunos em fazer a prova com seriedade, o que interfere nos resultados obtidos pela escola ao longo do processo, não sendo o resultado real da escola, já que muitos não leem a prova com a dedicação necessária. Fato esse que não pode ser relacionado aos alunos com NEE, já que eles são comprometidos com a realização das provas. E, com a chegada deles nesse nível de ensino torna-se um motivo de satisfação, uma vez que os mesmos são muito comprometidos com vida escolar, o que é motivador para quem trabalha na escola pública e vislumbra a equidade de tratamento entre todos os alunos. Esse é, portanto, um movimento que demonstra apropriação do direito à educação, direito

esse previsto em vários documentos legais mencionados anteriormente. Da mesma maneira, ao adentrar no ensino médio, os alunos com NEE trazem, consigo, desafios para a gestão escolar e para atuação docente inclusiva, que sejam capazes de possibilitar práticas e culturas de educação inclusiva no ambiente escolar. Esse é, portanto, um desafio presente na E. E. Padre Menezes, foco do presente estudo.

A escola tem recebido, regularmente, os alunos com NEE da região que chegam a esse nível de ensino. O quadro 6, a seguir, apresenta dados relacionados ao ingresso desses alunos entre os anos de 2014 a 2017, ilustrando o panorama de atendimento a essa demanda na escola. Importante registrar que a escolha desse recorte para apresentação se refere ao período em que faço parte da gestão, o que me proporciona facilidade no acesso aos dados.

**Quadro 7 - Alunos com NEE na E. E. Padre Menezes**

<b>Tipo de NEE</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>
Baixa Visão	1			
Deficiência Visual			1	1
Deficiência Física				1
Síndrome de Aspenger			1	1
Deficiência Intelectual		2	1	5
Total de alunos	1	2	3	8

Fonte: Simade, 2017a. Quadro elaborada pela autora.

Como a escola pesquisada oferta apenas a modalidade de Ensino Médio, não foi possível ter informações sobre a trajetória escolar dos alunos relatados a seguir e nem quais tipos de atendimento tiveram para transpor as barreiras que as deficiências provocavam. A falta de informação sobre a trajetória desses alunos no segmento anterior faz com que a equipe gestora e pedagógica da escola tenha que começar do zero na oferta de atendimento especializado, ao passo que se houvesse um relatório de acompanhamento da vida escolar do aluno com NEE, a equipe escolar poderia dar continuidade do trabalho desenvolvido até o ingresso no EM. No entanto, pouco ou quase nada é sabido da trajetória dos alunos com NEE que ingressam na escola, como será retratado a seguir sobre cada um deles.

No ano de 2014, apenas uma aluna com baixa visão frequentava a escola no turno da tarde, matriculada no 2º ano EM. Apresentava muitos problemas de

relacionamento, constantemente se envolvia em pequenos conflitos. A aluna também apresentava, segundo consta nos relatórios de professores e especialista, a resistência em aceitar material adaptado de acordo com sua necessidade educacional. Foi aprovada sem encontrar nenhuma dificuldade em relação aos estudos. No ano seguinte, foi remanejada para o turno da manhã, mas logo no início pediu transferência da escola.

Já em 2015, dois alunos com NEE foram matriculados na escola, uma aluna com deficiência intelectual e o outro com deficiências múltiplas, ambos na 3ª série do EM. Na sala de aula, segundo relatórios feitos pelos professores e especialistas “eram alunos esforçados, apesar das necessidades educacionais especiais e desempenhavam as atividades propostas pelos professores” (ESCOLA ESTADUAL PADRE MENEZES, 2015a). Porém não havia um trabalho elaborado especificamente para eles e, ao final do ano, foram aprovados pelo Conselho de Classe, conforme ata do departamento de especialistas (ESCOLA ESTADUAL PADRE MENEZES, 2015).

No ano de 2016, três novos alunos com laudos médicos foram matriculados na 1ª série, um deles é cego, o outro tem Síndrome de Asperger e uma com deficiência intelectual. Cabe, portanto, relatar a especificidade de cada aluno com NEE matriculado no referido ano. Destaca-se, a título de descrição do caso de gestão, o aluno com deficiência visual. Esse aluno frequentou o Ensino Fundamental em escola especializada na cidade de Belo Horizonte, segundo o relatório de acompanhamento, o estudante “demonstra facilidade com a área de exatas”, ainda recebe auxílio de um professor especializado no contraturno e, como material de apoio, recebeu um computador adaptado. (ESCOLA ESTADUAL PADRE MENEZES, 2016c; 2016d).

O aluno com Síndrome de Asperger, segundo a professora de apoio, “demonstra muito interesse e criatividade com as palavras”, recebeu ajuda de um professor de apoio no ensino fundamental e faz acompanhamento com profissionais de diversas áreas para auxiliá-lo nas atividades escolares diárias. (ESCOLA ESTADUAL PADRE MENEZES, 2016c; 2016e).

A aluna com deficiência intelectual, por sua vez, é, segundo relatório da professora de apoio e a especialista, “não-alfabetizada e apresenta problemas de comportamento” e não recebeu nenhum auxílio de profissionais especializados. Neste caso, especificamente, nota-se uma situação de negligência em relação à

inclusão, uma vez que a mesma chegou ao EM sem estar alfabetizada. Foram de oito a dez anos de escolarização sem resultado efetivo, compondo um cenário que faz uso do laudo médico para deixar de cumprir a missão da escola de proporcionar um ensino de qualidade.

Os três alunos, no ano de 2016, frequentaram a mesma sala e contaram com o auxílio de um mesmo professor de apoio, que era o mediador entre o professor especializado e o aluno. As avaliações eram adaptadas de acordo com a capacidade de cada um. Tais avaliações são preparadas pelos professores regulares e adaptadas pela professora de apoio em cooperação com a especialista do turno da tarde. (ESCOLA ESTADUAL PADRE MENEZES, 2016c; 2016f).

No mês de dezembro 2016, na reunião de final de ano, para verificar o desempenho dos alunos, foi constatado que os alunos com NEE, embora não obtivessem nota para uma possível aprovação, demonstraram um avanço ao longo do período letivo. Os alunos são aprovados de acordo com o desenvolvimento demonstrado e registrado no PDI, que apresentou o seguinte registro “o aluno 3 evoluiu nos itens leitura e escrita, compreensão de textos diversos e foi aprovado para a série seguinte.” Já a aluna com deficiência intelectual, o registro é o seguinte “a aluna começou a ser alfabetizada, mostrando evolução em relação a etapa anterior e foi aprovada”. O aluno cego, segundo o registro “demonstra habilidade e competência em todos os conteúdos e foi aprovado”.(ESCOLA ESTADUAL PADRE MENEZES, 2016c).

Antes de apresentar o crescimento do número de alunos com NEE na escola pesquisada, convém destacar que o número de matrículas no segmento Ensino Médio é bem menor se comparado com os segmentos de Ensino Fundamental I e Fundamental II na cidade de Lagoa Santa. Fiz um recorte, usando apenas a partir do ano que foi objeto de minha pesquisa. Ao observar o quadro 7, fica bem evidente que no segmento de EM o número de alunos com NEE é infinitamente menor:

#### **Quadro 8 – Matrícula de alunos com NEE na Educação Básica de Lagoa Santa**

Ano	Ensino Fundamental I		Ensino Fundamental II		Ensino Médio	
2012	90,1%	453	100%	140	100%	2
2013	90,3%	455	100%	169	100%	4
2014	89,1%	427	100%	150	100%	10
2015	88,8%	371	100%	196	100%	16
2016	87,2%	286	100%	221	100%	20

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação - Quadro elaborado pela autora.

Embora o acesso ao segmento EM ainda seja de difícil acesso para alunos com NEE, muitos deles estão avançando no processo de escolarização, como pode ser comprovado no quadro 7 em que houve um aumento de 1000% de matrículas nesse nível de ensino de 2012 para 2016. Sobre o aumento de matrículas dos alunos com NEE no EM, pontua Antunes (2012)

Isso demonstra que os alunos com deficiência estão avançando no processo de escolarização e ingressando nas séries finais da Educação Básica. Paralelamente, nota-se que o quantitativo de alunos no Ensino Médio é muito inferior ao quantitativo do Ensino Fundamental, o que sinaliza para o fato de que os alunos com deficiência ainda têm dificuldade de acesso a este segmento. (ANTUNES, p. 38, 2012)

Sendo o EM o segmento que contribui para a inserção dos jovens no mercado de trabalho, esse mesmo cenário de expectativas é compartilhado pelos alunos com NEE. Torna-se, então, necessário que eles tenham uma vida significativa na sociedade, incluindo o direito ao emprego. Mesmo que muitas disciplinas não o preparem para essa finalidade, é necessário um entrelaçamento entre escola e o mundo do trabalho, neste sentido assevera Redig e Mascaro (2017)

como relevante o entrelaçamento entre as propostas educacionais inclusivas e as ações voltadas para inserção dos jovens no mundo do trabalho. Para isso, a inclusão deve ser entendida no seu sentido mais amplo, promovendo o desenvolvimento dos sujeitos, tornando-os capazes de fazerem suas escolhas, sem o condicionamento a oportunidades devido às suas condições intrínsecas. Sendo necessário considerar a conceituação atual da pessoa com deficiência, onde os entraves não se constituem nas suas condições, mas sim no que ela interage no ambiente. Dessa forma, escola e ambiente de atividades laborais precisam eliminar o que se apresenta de barreiras para que pessoas com deficiência possam conviver e se desenvolver. O aluno com deficiência precisa estar na escola com garantias de desenvolvimento e o seu futuro como trabalhador também requer que seja em um ambiente que maximize suas oportunidades de inclusão social (REDIG, MASCARO, 2017, p. 66).

O próprio crescimento do número de matrículas no segmento EM, ainda que menor que os demais segmentos, demonstra que os alunos com NEE almejam alcançar um nível maior de escolarização para ter uma chance no mercado de trabalho e/ou continuar o estudo em níveis superiores.

Na escola, fonte dessa pesquisa, também foi possível perceber um crescimento na matrícula de alunos com NEE nos últimos anos. De acordo com dados do Simade, apresentados na tabela anterior, podemos registrar um crescimento do número de alunos com NEE atendidos pela escola no ano de 2017. Além dos três alunos, já pertenciam à escola e tiveram sua matrícula renovada para o segundo ano do ensino médio cinco novos alunos, que demandam, também, a atenção da equipe gestora e docente. No quadro 8, a seguir, são identificados os referidos alunos, com suas respectivas necessidades educacionais especiais, o turno em que estudam, o tipo de atendimento requerido e o ofertado pela escola.

**Quadro 9 - Relação de Alunos com NEE e demandas de atendimento especializado na E. E. Padre Menezes**

(continua)

Aluno	Diagnóstico	Sexo	Série	Idade	Turno	Demanda de Atendimento Especializado	Atendimento Ofertado
1	Deficiência visual total	M	3ª	17	Tarde	- Notebook, - Livros acessíveis, - Kit cegueira – para aluno cego, matriculado na Educação Básica, disponibilizado pela Seduc	- Professor de apoio. - Avaliações adaptadas - Computador adaptado.
2	Síndrome de Asperger	M	3ª	17	Tarde	- Kit CSA/Comunicação Suplementar Alternativa para alunos com disfunção neuromotora grave e autismo matriculado na Educação Básica. Composto de 01 DVD com aproximadamente 50 programas livres e gratuitos adaptados para pessoas com disfunção neuromotora/autismo e bibliografia básica de leitura/estudo e adaptações diversas,	- Professor de apoio. - Avaliações adaptadas

						disponibilizado por SEE/MG.	(conclusão)
3	Deficiência Intelectual	F	3ª	17	Tarde	- Condições de acesso ao currículo para a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informações.	- Professor de apoio. - Professor alfabetizador - Avaliações adaptadas
4	Deficiência Intelectual	M	2ª	16	Manhã	- Condições de acesso ao currículo para a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informações.	- Faz avaliação em sala separada.
5	Deficiência Intelectual	M	1ª	17	Noite	- Condições de acesso ao currículo para a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informações.	- Professor Alfabetizador
6	Deficiência Intelectual	F	3ª	17	Tarde	- Condições de acesso ao currículo para a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informações.	- Não há atendimento específico. - Aulas de reforço fora da escola.
7	Deficiência Intelectual	F	1ª	17	Noite	- Condições de acesso ao currículo para a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de	- Não há atendimento específico.

						comunicação e informações.	
8	Baixa visão Deficiência Física	M	2ª	17	Tarde	- Kit baixa visão – para aluno com baixa visão, matriculado na Educação Básica, disponibilizado pela SEE/MG.	- Não há atendimento específico.

Fonte: Simade, 2017a; Minas Gerais, 2014a. Quadro elaborado pela autora.

A relação dos alunos acima traz uma diversidade de necessidades educacionais especiais que demandam atendimento diferenciado por parte da equipe de funcionários da escola. No entanto, é possível perceber que, do material que deveria ser disponibilizado para as diversas NEE, segundo o Guia da Educação Especial (2014a), o único equipamento recebido pela SEE/MG foi um notebook para o aluno com deficiência visual e o auxílio do professor de apoio. A designação do professor de apoio foi autorizada para atender ao aluno com Síndrome de Asperger. No entanto, ele presta auxílio ao aluno com cegueira e a aluna com deficiência intelectual, porque todos eles frequentam a mesma sala de aula. E para os alunos que precisam ser alfabetizados, o trabalho de alfabetização fica a cargo do professor do uso da biblioteca, já que se disponibilizou a alfabetizar os alunos que não se encontravam aptos a estarem no EM. A escola conta, portanto, com apenas um professor de apoio.

Além disso, é importante registrar que três alunos (6, 7 e 8) não recebem o atendimento demandado no laudo de acordo com as suas necessidades educacionais especiais. O aluno 7 chegou ao EM sem estar alfabetizado, e com base nesse cenário, a gestão da escola ofereceu ao aluno o apoio de uma professora alfabetizadora, que exerce o cargo de Professor do Uso da Biblioteca (PEUB), para que ele pudesse ter acesso ao currículo para a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos (demanda prevista para o atendimento de aluno com NEE). Tal ajuda foi uma proposta pela equipe gestora e equipe pedagógica. A professora PEUB aceitou como um trabalho no contraturno de estudo do aluno, com comunicado à família. No entanto, devido à atividade exercida pelo aluno de servente de pedreiro, não foi possível que ele estivesse presente na escola para ser atendido pela docente.

Podemos perceber que alguns procedimentos já estão sendo feitos pela escola para que os alunos com NEE sejam atendidos de acordo com suas necessidades. Embora haja um atendimento especializado ofertado pelo Estado, este ainda é precário em relação ao direito dos alunos com NEE, ficando restrito a apenas algumas deficiências. No caso dos alunos relacionados anteriormente, apenas o aluno portador da síndrome de Asperger é que possui direito ao professor de apoio. Este mesmo professor pode passar a atender até 5 alunos com NEE, para auxiliar durante as aulas, mostrando assim como o atendimento a esse quantitativo de alunos com NEE torna-se problemático para um efetivo apoio. A liberação de recursos e/ou a contratação de professores especializados dificulta o tratamento adequado aos referidos alunos.

No ambiente escolar, identificar os alunos a tomar conhecimento da necessidade educacional especial de cada um faz com que a escola dê um passo para se tornar um espaço de inclusão. No entanto, nem o PPP e nem o Regimento Escolar trazem, de maneira específica, o atendimento aos alunos com NEE. O PPP versa o seguinte:

- Elaboração de um Calendário de Atividades de Formação Continuada dos professores e servidores da escola, tendo em vista os pontos de melhoria evidenciados, as necessidades e demandas apresentadas pelos professores da escola.
- Capacitação dos professores pelas Equipes Regional e Central do PIP/EF a partir das observações feitas decorrentes das visitas às salas de aula.
- Divulgação, no âmbito escolar, do acervo pedagógico e das atividades da biblioteca escolar; da Escola contemplará o AEE como uma das dimensões da escola das diferenças
- O Projeto Político Pedagógico da Escola contemplará o AEE como uma das dimensões da escola das diferenças através de parceria com o município e com a SEE/MG.(ESCOLA ESTADUAL PADRE MENEZES, 2016a, p. 51).

O Regimento Escolar foi muito sucinto no quesito analisado, apresentando a seguinte descrição “a Educação Especial, modalidade desenvolvida na Educação Básica, será oferecida aos alunos com necessidades educacionais especiais, permanentes ou transitórias de modo a garantir-lhes o desenvolvimento de suas potencialidades” (ESCOLA ESTADUAL PADRE MENEZES, 2016b, p. 26).

Não havia previsão de sala de recursos nem no PPP e nem no Regimento. No entanto, na data de 27 de dezembro de 2016, foi liberada uma verba que se

refere ao Plano de Trabalho nº 8114 pelo Sistema Integrado de Administração Financeira (SIAFI) do Governo Federal, nº 533084, que celebram um acordo de trabalho com o Estado de Minas Gerais através de sua Secretaria de Educação e a Caixa Escolar Nossa Senhora da Saúde (Caixa escolar da E. E. Padre Menezes) para montar uma sala para atendimento aos alunos NEE. Tal verba refere-se ao Termo de Compromisso nº 832821, que foi assinado por mim, com o valor de R\$ 8.588,00.

Embora o recurso tenha sido disponibilizado, a sala de recurso não foi montada e também não houve consulta aos alunos e nem às suas famílias para saber se teriam disponibilidade para frequentar esse espaço. Tal atitude foi tomada tendo como motivo uma possível dificuldade de transporte dos alunos com NEE para as atividades a serem realizadas na sala de recursos, no contraturno escolar. Sem o transporte de ônibus cedido pela prefeitura municipal, os alunos teriam que ficar o horário integral do contraturno, o que ocasionaria dificuldades para mantê-los no ambiente, entre os turnos.

A verba fica disponível em uma conta bancária por tempo indeterminado ou até que seja requisitada a devolução pelos órgãos responsáveis. No entanto, a qualquer tempo, a escola tem autonomia para implantar a sala de recurso. Caso não façamos o uso dessa verba com o objetivo de montar essa sala recurso, a verba é devolvida aos cofres do Estado, fazendo uma justificativa para o não uso do valor.

Diante de tudo que foi exposto e o trabalho que já está sendo desenvolvido, esta pesquisa levanta a necessidade de se concretizar um trabalho integrado, levando em conta as necessidades individuais dos alunos com NEE. Isso ocorre em função de os alunos terem alcançado a última modalidade de ensino da Educação Básica, modalidade que requer uma atenção especial por parte de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

No quadro 09, a seguir, foram evidenciadas as funções de cada setor responsável pela garantia de ações que promovam o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com NEE na rede pública de ensino.

**Quadro 10 - Atuação dos Envolvidos no Processo de Ensino dos Alunos com**

**NEE**

(continua)

O que está previsto na Legislação para atuação do:	O que está previsto	É feito na escola?	Se sim, descreva como é feito
Gestor	-Aceitar a matrícula do aluno público alvo da educação especial, em detrimento de sua condição (MINAS GERAIS, 2014a).	- Sim	- Aceita a matrícula e encaminha para o setor de especialista para saber maiores informações sobre o aluno.
Pedagogo	- Elaborar o Plano de Desenvolvimento Individual – PDI dos alunos em parceria com o professor regular, o professor de apoio e a família e atualizado conforme temporalidade prevista no Projeto Político Pedagógico da escola. (MINAS GERAIS, 2014a)	- Sim	- As especialistas se reúnem bimestralmente com os professores para traçar estratégias para atender o aluno com NEE (conclusão)
Infraestrutura	- Promover a acessibilidade, removendo as barreiras arquitetônicas, promovendo a adaptação de mobiliário e produzindo materiais didático-pedagógicos adaptados para esses alunos, de acordo com suas necessidades educacionais. (BRASIL, 2006)	- Sim	A escola possui rampas de acesso aos diversos espaços e banheiros adaptados.  (conclusão)
Profissional de apoio	- Garantir o suprimento de material específico de Comunicação Aumentativa e Alternativa (pranchas, cartões de comunicação e outras), que atendam a necessidade comunicativa do aluno no espaço escolar; - adaptar material pedagógico (jogos e livros de histórias) com a simbologia gráfica e construir pranchas de comunicação temáticas para cada atividade, com objetivo de proporcionar a apropriação e o aprendizado do uso do recurso de comunicação e ampliação de vocabulário de símbolos gráficos; - identificar o melhor recurso de tecnologia assistiva que atenda às necessidades dos alunos, de acordo com sua habilidade física e sensorial atual, e promova sua aprendizagem por meio da	- Sim	- Como o professor de apoio não possui especialização para todas as deficiências apresentadas pelos alunos, elabora o PDI junto aos professores, pelo menos duas vezes ao ano. Faz adaptação das avaliações ao longo do ano em todos os bimestres e assiste os alunos em sala, de acordo com as necessidades.

	informática acessível; - ampliar o repertório comunicativo do aluno, por meio das atividades curriculares e de vida diária. (MINAS GERAIS, 2014a)		
Professores do ensino regular	- elaborar o Plano de Desenvolvimento Individual – PDI dos alunos em parceria com a família e atualizado conforme temporalidade prevista no Projeto Político Pedagógico da escola. (MINAS GERAIS, 2014a)	- Por alguns professores	- Alguns professores elaboram o PDI de acordo com as necessidades educacionais do aluno.
Família	- participar da vida escolar do filho. - fornecer as informações necessárias para que a criança/adolescente receba o atendimento especializado. (MINAS GERAIS, 2014a)	-Sim	- Levam os laudos médicos dos filhos e frequentam a escola, quando convocados ou por iniciativa própria.

Fonte: Brasil, 2006; Minas Gerais, 2014a. Quadro elaborado pela autora.

Analisando as informações dispostas no quadro acima, nota-se que dentre as competências atribuídas a cada um pelas orientações normativas, a concretização dessas competências ainda demanda esforços e iniciativas, seja por falta de conhecimento das obrigações de cada profissional, seja porque as ações não estão institucionalizadas no PPP da escola. Antunes (2008) pondera sobre a necessidade de se fazer uma “leitura crítica” da construção do espaço escolar. Nas palavras do autor, é importante “fazer uma leitura crítica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da inclusão implica em denunciar toda e qualquer forma de exclusão e marginalização social verificada na instituição escolar.” (ANTUNES, 2008, p. 197). Isso é o que demonstra o quadro, há muito o que se fazer pelo cenário de inclusão efetiva na Escola Padre Menezes.

No papel de gestora da escola nos últimos anos, constata-se que, no ano de 2017, já obtivemos avanços em relação ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais em comparação aos anos anteriores. Entretanto, consideramos que o cenário evidenciado neste capítulo ainda não é o ideal para que a escola seja considerada uma escola inclusiva. A infraestrutura da escola tem acessibilidade favorecida por possuir rampas em quase todos os espaços, e acesso dificultado se dá apenas no espaço da biblioteca, que possui degraus. A biblioteca também não possui estratégias de acessibilidade para o aluno

com baixa visão, no que se refere aos livros literários. Não há nenhum livro em braile na escola. Como gestora, assume-se a responsabilidade em assessorar e dar suporte aos demais membros da comunidade, de modo a propiciar um ambiente de *cultura inclusiva*.

No caso do pedagogo, esse profissional tem como principal responsabilidade a elaboração e o acompanhamento do PDI, que ainda não é trabalhado com todos os professores na escola. É, então, uma responsabilidade de pensar em *políticas, estratégias inclusivas*.

Também percebemos que o professor de apoio encontra dificuldades em intermediar as aulas dos professores especializados para os alunos com NEE, e os professores regulares alegam que nunca estão preparados para lidar com os alunos com necessidades diferenciadas. São os profissionais responsáveis por implementar, efetivamente, as *práticas inclusivas* na escola. É, portanto, um grande desafio posto ao nosso contexto escolar.

Sendo professora de carreira e exercendo atualmente o cargo de gestora, com funções que vão do campo pedagógico ao administrativo, as funções do gestor são bem diversas, como pontua Lück (2000)

Cabe ressaltar que a gestão escolar é uma dimensão, um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo, uma vez que o objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola, desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam: pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, tanto oralmente, como por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos, dentre muitas outras competências necessárias para a prática de cidadania responsável. Portanto, o processo de gestão escolar deve estar voltado para garantir que os alunos aprendam sobre o seu mundo e sobre si mesmos em relação a esse mundo, adquiram conhecimentos úteis e aprendam a trabalhar com informações de complexidades gradativas e contraditórias da realidade social, econômica, política e científica, como condição para o exercício da cidadania responsável. (LÜCK, 2000, p. 8)

Vale destacar que o gestor tem a responsabilidade de garantir que todos os alunos com NEE tenham o direito a uma aprendizagem significativa para que os capacite para o mundo além dos muros da escola. Para tanto, a inclusão dos alunos com NEE se efetivará quando os mesmos participarem de todas as atividades

convencionais propostas nas aulas e das atividades interativas nos programas sócias da escola. Valorizar a presença de cada aluno no espaço escolar, faz com que todos contribuam de forma coletiva com o aprendizado.

Ainda sobre a participação do gestor escolar na efetividade do processo de inclusão, assevera Frazão (2009)

O gestor tem importância estratégica para a comunidade educativa, pois ele deve propiciar um campo aberto para experiências inovadoras no espaço escolar. Para tanto, sua atuação necessita combinar critérios de competência profissional com legitimidade de liderança. Em suas tarefas cotidianas, o planejamento estratégico é sinônimo de previsão de futuro e, portanto, é um ponto de seu trabalho que não se delega a outros profissionais da escola. O fortalecimento do gestor escolar, numa proposta de reorganização da escola a fim de atender sobre as bases da Educação Inclusiva, não pontua a inserção de elementos novos ao cotidiano, mas, sim ao gestor, orquestrar todos os elementos materiais e humanos em função da diversidade existente no espaço escolar. Sua capacidade de liderança democrática e responsável, sua autoconfiança e seus conhecimentos técnicos, são aspectos que vão constituir o ponto de partida para um processo que transforme a identidade organizacional.(FRAZÃO, p. 2245, 2009)

As políticas públicas educacionais surgem de acordo com a demanda da população, na escola não é diferente. Com o direito à matrícula dos alunos com NEE nas escolas regulares, implementar as políticas públicas de inclusão no interior das escolas torna-se importante, mas não só no que diz respeito à matrícula, mas no trabalho dos agentes pedagógicos que ali desenvolvem seus trabalhos. E, receber os alunos com NEE, é um desafio, fazer com que eles permaneçam, torna-se um desafio maior ainda.

Ao receber essa diversidade de alunos na escola, há a necessidade de mudança de atitude por parte de toda a equipe, não cabe mais tratar a todos de forma homogênea, de forma classificatória de acordo com o desempenho individual. A aprendizagem dos alunos requer um trabalho coletivo, um trabalho pautado na diversidade de pessoas que compõem o espaço escolar. Sendo assim, destaco o que pontuou Frazão (2009), sobre a importância do gestor na efetividade da inclusão escolar, através da implementação das políticas públicas de inclusão no espaço escolar.

À Gestão pedagógica cabe o papel de implementar a política; ou seja, realizar em ações o que a proposta de Educação Inclusiva se propõe a fim de (re)significar e (re)construir culturas inclusivas. Digo re-significar e construir culturas inclusivas porque, existe uma alternância de propostas educacionais dentro da concepção de escola: uma que qualifica alguns indivíduos em sujeitos e, outra que tenta qualificar todos os indivíduos em sujeitos. A vivência dessa dicotomia incorre na compreensão da Cultura Escolar, própria de cada instituição, que colabora, por exemplo, para que se entenda a Gestão de forma mais burocrática e tecnicista ou ao contrário, como um sistema agregador de pessoas. (FRAZÃO, p. 2247, 2009)

Cabe ao gestor não apenas a implementação das políticas públicas de inclusão, mas a articulação entre os agentes pedagógicos e suas práticas para que os alunos com NEE sejam atendidos nas suas necessidades. No entanto, muitos são os desafios diante da cultura secular que a escola avalia os alunos de maneira homogênea, hierarquizando cada um de acordo com os mesmos saberes, e, mudar a maneira de pensar desses agentes frente às políticas públicas de inclusão, torna-se ainda mais desafiador.

Ao pensar nos múltiplos papéis desempenhados pelo gestor no espaço escolar, nenhum é mais importante do que aquele que dará aos alunos com suas diversas necessidades educacionais através da articulação entre todos os partícipes do processo de ensino-aprendizagem, Frazão (2009) assim conceitua as atribuições do gestor pedagógico

Denomino gestor pedagógico à esta dimensão educativa, onde a gerência não é um aspecto ligado somente às questões administrativas e burocráticas, mas sim que privilegia o desenvolvimento do processo educacional dos alunos. Caracteriza formas de atuação que se constituem em práticas educativas, seja porque influenciam a aprendizagem dos alunos seja porque, também, transformam a prática dos professores. Há uma articulação, de um lado, a estrutura organizacional, as relações profissionais e as normas e regras, que atuam na produção das ideias, modo de agir, práticas profissionais dos professores, comportamento dos alunos. Em paralelo, como os professores e alunos são participantes ativos da escola, contribuindo para a definição de objetivos, formulação do projeto político pedagógico, atuação nas tomadas de decisão e nas formas de funcionamento(FRAZÃO, p. 2247, 2009).

Conforme muito bem explicita o conceito de gestor, a autora supracitada, pontua a articulação que o gestor precisa promover diante da matrícula de alunos com NEE no ensino regular. É nesta seara que pensamos, também, o caso de gestão aqui apresentado, intencionando refletir especialmente sobre o papel da

gestão da Escola Estadual Padre Menezes na promoção da cultura, políticas e práticas inclusivas

Vale ressaltar que, neste capítulo, foram apresentados os dispositivos legais nacionais, estaduais e os documentos da própria escola, a fim de evidenciar que a inclusão dos alunos NEE nas escolas regulares é uma realidade. Houve um crescimento das matrículas nas escolas regulares. No entanto, há que se observar o processo de inserção desses alunos nas escolas, em especial, na Escola Estadual Padre Menezes.

Essa pesquisa merece destaque, porque, como gestora de uma escola que só oferta a modalidade de Ensino Médio, verifica-se, no cotidiano escolar, que há muito o que se fazer em prol de uma educação inclusiva, com o intuito de potencializar as ações praticadas numa perspectiva em observância a os dispositivos legais, aplicados no cenário escolar. Faz parte das atribuições do segmento EM preparar o aluno para seguir a vida acadêmica e/ou ingressar no mundo do trabalho, e ao assessorá-lo no avanço de suas potencialidades em relação ao conhecimento, ao convívio social e no desenvolvimento de projetos pedagógicos a escola já está colaborando para uma vida social que ultrapassa o muro das escolas.

Além do exposto, é preciso considerar, também, o nível do Ensino Médio com atenção especial, uma vez que há, nele, um afunilamento histórico de matrículas de alunos com NEE. Como discorre Melletti e Bueno (2011),

há um afunilamento das matrículas no ensino médio, em relação ao número de matrículas do ensino fundamental, mostra o quanto a grande maioria do alunado da educação especial não consegue ultrapassar a escola fundamental. Além disso, se cotejarmos o número de matrículas no ensino médio em relação ao ensino fundamental nos anos iniciais e finais do período, verificaremos que, em 1997, as matrículas no ensino médio correspondiam a 1,5% das do ensino fundamental e que, em 2006, corresponderam somente a 3,0% (MELLETTI; BUENO, 2011, p. 378).

Este capítulo descreveu, portanto, como a inclusão vem acontecendo na Escola Estadual Padre Menezes ao longo dos últimos quatro anos, ponderando que ainda há ações e iniciativas que podem ser aprimoradas para que ele se torne uma escola referência em inclusão no Ensino Médio do município. Para dar mais qualidade ao atendimento desses alunos que chegam ao segmento do EM e fazer

com que a presença deles não seja apenas física, é que se pretende aprofundar a análise dessa problemática na escola e, assim, refletir e buscar a possibilidade de uma inclusão escolar com qualidade e adequadas às necessidades do público de alunos com NEE.

Como fundamentação teórica, utilizamo-nos de pesquisadores, como Bogdan; Biklen (1994), Ludke; André (1994), Lakatos; Marconi (2003), Cury (2005), Gatti (2005), Garcia (2006), Mantoan (2006; 2015), Paulon; Freitas; Pinho (2005), Marques (2006 e 2008), Capellini; Mendes (2007), Gomes (2007), Antunes (2008 e 2012), Carvalho (2008), Pletsch (2009), Castro; Regattieri (2010), Cruz (2010), Melletti e Bueno (2011), Glat; Viana; Redig (2012), Mendes (2012), Santos (2012), Seabra Junior (2012), Fávero (2013), Machado (2013), Martins (2013), Mascaro (2013), Redig; Couto Junior (2013), Marin; Marreti (2014), Frias; Menezes (SD). Além disso, baseamo-nos no *Index para a Inclusão* (BOOTH; AINSCOW, 2011).

O próximo capítulo pretende, portanto, aprofundar a análise dessa problemática e assim pensar como possibilitar uma inclusão escolar com qualidade e adequada às necessidades do público de alunos com NEE.

## 2 ESPAÇO ESCOLAR INCLUSIVO: UMA LACUNA ENTRE O REAL E O DESEJADO

A escola é um espaço de diversidade em que cada aluno leva consigo sua história e sua bagagem de conhecimento adquirido de acordo com o seu tempo de aprendizagem e, de forma mais geral, com suas vivências e sua cultura. Sendo assim, os alunos com NEE não são diferentes dos demais alunos, eles apresentam, igualmente, suas histórias e sua bagagem cultural. Desse modo, é preciso que a escola se torne um espaço em que todos estejam inseridos independente de suas diferenças (MANTOAN, 2015).

Antunes (2008) vem corroborar com essa reflexão dizendo que a escola deve ser um espaço aberto à diversidade e livre de preconceitos relacionados aos alunos que chegam com suas complexidades e realidades distintas. Sendo assim, é possível compreender que devemos buscar uma escola que tenha acessibilidade, não só na estrutura física, mas que propicie o acesso ao conhecimento e se proponha a ser uma escola de qualidade, para todos. É somente assim que seremos conscientes de que a educação é enriquecida pela diversidade de pessoas, e não pela homogeneidade de pessoas.

Nesse sentido, a proposta deste capítulo é empreender uma reflexão teórica a partir de conceitos de autores que subsidiam a escrita deste trabalho e defendam o espaço da escola regular como um espaço possível para a inclusão. Vislumbra-se com essa discussão a compreensão sobre como se dá a inclusão escolar dos alunos que demandam atendimento especializado na escola Padre Menezes.

Para atingir esse objetivo, utilizamos ainda, a proposta metodológica do *Index* para a Inclusão como referência. Temos como foco principal o levantamento de considerações e elementos de análise que contribuam para a proposição de um PAE que pense a inclusão na escola. Assim, com o objetivo de organizar o encadeamento de ideias entre a apresentação do caso e o referencial teórico, a proposta deste capítulo é ampliar a reflexão acerca do tema, tendo como parâmetro os indicadores relacionados à inclusão escolar dispostos no *Index* para a Inclusão (2011). A pesquisa de campo também tem como base o *Index*, entendendo que ele tem o objetivo instrumental de tornar uniforme e inclusivo, o modo como o desenvolvimento da escola é posto em prática (BOOT, AINSCOW, 2011).

Nesse contexto, os aspectos relacionados aos sujeitos envolvidos, a gestão escolar, a organização pedagógica e, especificamente, o trabalho de inclusão dos alunos com NEE na sala de aula regular e no AEE são abordados a partir das orientações do índice, elucidado anteriormente.

## 2.1 Referencial Teórico

Pensar em uma escola inclusiva perpassa, antes de tudo, a necessidade de uma análise sobre como a inclusão é realizada na escola hoje, bem como sobre o que esperamos dela no momento atual de nossa sociedade. Especificamente, nesta dissertação, em que meu objeto de estudo é o tema de meu trabalho profissional, espero que escola inclusiva seja um lugar que tenha como ponto de partida o respeito às diferenças. É necessário que todos os sujeitos envolvidos nesse processo estejam preparados para dar um novo significado à aprendizagem no espaço escolar. Nessa direção, Mantoan (2015) afirma:

Precisamos ressignificar o papel da escola com professores, pais e comunidades interessadas e instalar, no seu cotidiano, formas solidárias e plurais de convivência. São as escolas que têm que mudar e não os alunos, para que estes tenham assegurados o direito de aprender, de estudar nelas. O direito à educação é indisponível e natural, não admitindo barganhas. Não há o que negociar quando nos propomos a lutar por uma escola para todos, sem discriminação, sem ensino à parte, diferenciado para os mais e os menos privilegiados (MANTOAN, 2015, p.15).

A escola, nesse processo, deve se adaptar aos alunos de acordo com suas necessidades, como explica Melletti e Bueno (2011). Vejamos as palavras dos autores:

Com relação às escolas, as políticas de inclusão indicam a necessidade destas se reorganizarem e se adequarem à heterogeneidade de seu alunado, evidenciando a necessidade de apoio para implementação da educação para todos e todas. A Educação Especial, alavancada à modalidade da educação escolar, é indicada como o apoio necessário à inclusão de alunos com deficiências em espaços regulares de educação (MELLETTI; BUENO, 2011, p. 371).

Não há outro meio que não seja o da reorganização do espaço escolar com a finalidade de atender, da melhor forma, aos alunos com NEE. No entanto, na prática,

ainda nos deparamos com uma integração dos alunos, e não a sua inclusão. Nesse contexto, é preciso pensar em elementos da organização escolar que podem ser repensados e reestruturados para viabilizar a efetiva inclusão desses alunos.

O *Index* para a inclusão (2011) traz, em sua proposta, três indicadores principais para nortear o trabalho a ser desenvolvido na instituição escolar, que funcionam como “aspirações inclusivas para a escola” quais sejam: (1) políticas inclusivas; (2) culturas inclusivas; (3) práticas inclusivas. Nesta pesquisa, então, escolhi-se por organizar a discussão teórica também considerando esses três elementos. Ao fazer a escolha por essas três vertentes, pretendo analisar o contexto atual da inclusão e o que tem sido proposto para aprimorar esse cenário.

### 2.1.1 Políticas Inclusivas

As políticas públicas de inclusão baseiam-se nos dispositivos legais instituídos ao longo da história da educação do país. Sendo assim, cabe retratar, nesta seção, que, durante muitos anos, o direito à educação era um legado apenas às pessoas de condições econômicas mais favorecidas. Os outros ficavam disponíveis para a mão-de-obra em serviços menos valorizados. Um ou outro em condições menos favorecidas é que conseguia ultrapassar essa barreira. Demonstrando, assim, em um primeiro momento, a exclusão por poder aquisitivo. Entende-se, dessa forma, por exclusão, lacunas, barreiras, ausências no que é direito de todos, no que é considerado indispensável para o acesso, para a permanência e para a qualidade de todos na educação básica (CURY, 2005).

No entanto, na década de 1950, surgiram as primeiras escolas especializadas para atender às crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, evidenciando um fator positivo, mas, mesmo assim, sendo ainda uma segregação entre os que tinham necessidades e os que não tinham. Só com a promulgação da CF/88, é que todos os alunos, independentes de suas condições físicas ou psicológicas, puderam frequentar as escolas regulares, demonstrando que o espaço escolar é um espaço em que as diferenças sempre estiveram presentes, ao mesmo tempo que deveriam ser respeitadas. Assim por se tratar de uma lei maior, entre tantas outras, que prima pela inclusão, não admite que os alunos que frequentam tais espaços, sejam apenas integrados.

Nessa direção, afirma Cury (2005),

as políticas inclusivas, assim, podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade. Elas se voltam para indivíduo e para todos, sustentadas pelo Estado, pelo princípio da igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos ante a lei (CURY, 2005, p. 14).

A universalização do direito à educação fez com que muitas pessoas tivessem acesso ao ensino público, embora a inclusão ainda encontre muita resistência por parte de professores que alegam não estarem preparados para lidar com determinados alunos com NEE por não terem tido, durante a sua formação, subsídios que o ajudassem a transpor essa dificuldade.

Para reverter essa descrença na falta de capacidade que o professor alega ter para lidar com o aluno com NEE, a efetivação de políticas inclusivas voltadas para a formação do professor pode ser uma das formas de auxiliar os professores nesse momento de universalização do ensino, sem distinção quanto às diferenças.

Os professores como coautores da produção do conhecimento junto ao aluno com NEE ainda se sentem despreparados, conforme registra Pletsch (2009, p. 148) ao afirmar que “muitas vezes a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído”. Como as aulas são ministradas no cotidiano da sala de aula, não se favorece um trabalho de inclusão, na medida em que cada professor tende a trabalhar de forma isolada na sua área específica de conhecimento. O docente, por sua vez, geralmente não tem uma formação que o ajude a desenvolver práticas inovadoras que possam contemplar os alunos em suas aulas. Os discentes, dessa forma, acabam ficando desestimulados

Ainda segundo Pletsch,

o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade (PLETSCH, 2009, p. 148).

Tudo isso demonstra que uma boa formação acadêmica pode influenciar no trabalho dos professores, tendo em vista a diversidade de alunos que frequentam às salas de aulas do ensino regular. Sobre a importância do processo contínuo da formação docente para que as diferenças não sejam um entrave no ensino das pessoas, o documento do MEC demonstrado no excerto, a seguir, afirma

a formação do professor deve ser um processo contínuo, que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. Não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de Educação estes profissionais têm-se dedicado. Trata-se de desencadear um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes também não conseguem encontrar um “lugar” na escola (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p. 21).

Não se trata apenas do trabalho do professor isolado em sala de aula, mas de um trabalho integrado com todos os profissionais que fazem parte da equipe escolar em parceria com a família. O resultado do trabalho em equipe produz um ambiente que se preocupa com as diferenças, de maneira que elas não sejam características que discriminem ou excluam. Sobre esse trabalho em equipe como forma de cooperar com o trabalho do professor em sala de aula, o documento Subsidiário à Política de Inclusão do MEC prevê:

sabemos que um professor sozinho pouco pode fazer diante da complexidade de questões que seus alunos colocam em jogo. Por este motivo, a constituição de uma equipe interdisciplinar, que permita pensar o trabalho educativo desde os diversos campos do conhecimento, é fundamental para compor uma prática inclusiva junto ao professor (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p. 9).

É sabido que o professor, no trabalho em sala de aula, é o sujeito mais cobrado nessa relação de ensino e aprendizagem. No entanto, esse trabalho pode ser potencializado de forma que o resultado seja o de superar os obstáculos em prol de uma escola que saiba tratar as diferenças dos alunos. Dessa maneira, tendo o professor uma função primordial nesse processo de inclusão, é preciso que o trabalho seja em conjunto com todos os seus pares, principalmente, porque há um crescimento contínuo quanto ao número de matrículas de alunos com NEE nas

escolas regulares, como pode ser comprovado nos gráficos anteriores. Considerando a continuidade no aumento do número de matrículas dos alunos com NEE, há uma necessidade de desenvolver propostas pedagógicas que os incluam em todas as aulas. Torna-se uma obrigatoriedade que a eles sejam dadas as mesmas oportunidades que são dadas aos outros, na escola regular. Nessa direção, Mantoan (2013) assevera:

Temos o dever de oferecer escola comum a todos os alunos, pois a escola especial inferioriza, discrimina, limita, exclui, mas também de garantir-lhes um atendimento especializado paralelo, complementar, de preferência na escola comum, para que não sejam desconsideradas as especificidades de alguns aprendizes, quando apresentam alguma deficiência (MANTOAN, 2013, p. 31).

Estando o aluno com NEE matriculado na escola regular, a comunidade escolar é convidada a sua transformação, fazendo com que aquele espaço seja capaz de propiciar conhecimento satisfatório a todos os alunos. Além disso, e de forma mais ampla, espera-se que as políticas de inclusão sejam capazes de reverter o quadro de marginalização das pessoas que não se enquadram nos “padrões normais”, impostos pela sociedade.

Uma das formas de reverter esse quadro é a flexibilização ou adequação do currículo, como fica claro no excerto abaixo.

Não há dúvida de que incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular pressupõe uma grande reforma no sistema educacional que implica na flexibilização ou adequação do currículo, com modificação das formas de ensinar, avaliar, trabalhar com grupos em sala de aula e a criação de estruturas físicas facilitadoras do ingresso e circulação de todas as pessoas. (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p. 27).

Com isso, não é possível uma proposta pedagógica que atenda à diversidade que compõe a sala de aula quando a concepção de ensino é centrada no conhecimento do professor, tendo ele o papel simplista de transmissor do conhecimento. Essa concepção não favorece a inclusão, muito pelo contrário, pode ser uma forma de excluir ainda mais, pois se utiliza de meios, como a reprovação e favorece a evasão. Torna-se claro que, ter uma proposta que atenda à diversidade e a forma de flexibilização do currículo, são alternativas para evitar a exclusão e

consolidar a inclusão. O excerto extraído do documento do MEC, citado anteriormente, diz que:

com relação à proposta pedagógica, cabe apontar a importância das flexibilizações curriculares para viabilizar o processo de inclusão. Para que possam ser facilitadoras, e não dificultadoras, as adequações curriculares necessitam ser pensadas a partir do contexto grupal em que se insere determinado aluno.

Na medida em que são pensadas a partir do contexto e não apenas a partir de um determinado aluno, entende-se que todas as crianças podem se beneficiar com a implantação de uma adequação curricular, a qual funciona como instrumento para implementar uma prática educativa para a diversidade. Pois, como acrescenta a autora citada, as “adaptações curriculares” devem produzir modificações que possam ser aproveitadas por todas as crianças de um grupo ou pela maior parte delas.

Cabe salientar, ainda, que além de não serem generalizáveis, as adequações curriculares devem responder a uma construção do professor em interação com o coletivo de professores da escola e outros profissionais que compõem a equipe interdisciplinar. (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p. 29)

Se alguns professores forem formados há mais tempo, sem a oportunidade de ter uma disciplina específica para tratar das diversidades dos alunos encontradas nas salas de aula, que eles possam contar com a DESP, da Secretaria Estadual de Educação, e, dessa forma, participar dos cursos ofertados em prol da capacitação/formação continuada na temática da inclusão, uma vez que todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem devem desempenhar sua função para uma escola inclusiva. Corroborando com a ideia de que os alunos considerados “diferentes” em sala de aula trazem benefício para todos, Garcia (2006) afirma:

outro argumento que tem sido favorável a uma perspectiva inclusiva na educação básica é aquele segundo o qual a presença de “alunos diferentes” em sala de aula deve repercutir em benefícios para as aprendizagens de todos. E, nesse caso, a política educacional convoca as escolas e suas comunidades a proverem adaptações que são necessárias para receber tais alunos. Essa questão remete para a “reestruturação” das escolas e permite pensar que os aspectos considerados como necessitando ser modificados na escola regular para que se torne inclusiva seriam apenas aqueles relacionados às diferenças individuais, não sendo preciso operar outras mudanças, apenas “ajustes” a esses alunos. As escolas inclusivas seriam definidas, assim, pela presença desse tipo de investimento (GARCIA, 2006, p. 313).

Sendo assim, quebrar os paradigmas que envolvem a organização escolar estruturada há décadas, não será fácil, uma vez que está arraigada na cultura de docentes, gestores, especialistas e famílias. No entanto, respeitar as diferenças individuais em favor do conhecimento coletivo, deve ser nossa obrigação, porque o direito à educação é para todos.

A fim de aprofundar na fundamentação a respeito da inclusão das escolas regulares, na seção, a seguir, são discutidas as culturas inclusivas.

### 2.1.2 Culturas Inclusivas

O espaço escolar é destinado a um mundo vasto de pessoas, com características diversas, pessoas com deficiências de diferentes ordens, habilidades distintas. Diferentes em diversos aspectos, como, por exemplo, etnias, sexo, cor, religião, etc. Contudo, quando falamos de habilidades e competências dos alunos e suas particularidades, essas características foram, durante muito tempo, critério para classificá-los em relação às séries em que iriam estudar. Ou seja, alunos com altas habilidades eram colocados em uma série, e os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem nas outras.

A escola regular foi, historicamente, cercada e sustentada por uma cultura da exclusão, da distinção e da hierarquização, haja vista as séries/turmas que começavam com letra A, destinadas aos melhores alunos, enquanto as salas medianas iam mudando a letra de acordo com as dificuldades que apresentavam os alunos. Finalmente e as últimas salas eram sempre destinadas aos alunos mais indisciplinados e com dificuldades de aprendizagem. No entanto, é difícil estabelecer o conceito de disciplina nesse contexto: como um aluno pode ser disciplinado em um espaço em que suas dificuldades não foram respeitadas? Se elas não foram sequer analisadas para um possível tratamento diferenciado?

Modificar essa cultura de exclusão e segregação na escola somente se tornará possível por meio de um trabalho integrado com todos os profissionais da mesma escola, juntamente com a família e demais instituições que se fizerem necessárias para a efetivação da inclusão.

Na vertente de que todos somos diferentes e não temos o domínio de todas as coisas que nos rodeiam, a diversidade dos alunos deveria ser encarada com mais naturalidade, principalmente, no espaço escolar. No entanto, nota-se o contrário e,

sendo assim, Antunes (2008) afirma que “a diversidade humana era encarada como algo negativo, primava-se pelo universal em detrimento do múltiplo. Todo e qualquer tipo de comportamento desviante era cruelmente estigmatizado e, conseqüentemente inferiorizado” (ANTUNES, 2008, p. 189).

Diante do exposto pela autora, nota-se a perpetuação da cultura de que as turmas deveriam ser homogêneas. O aluno que apresentava dificuldade de aprendizagem era tido como o diferente. Um processo de enturmação que privilegia os iguais em competência e habilidade inferioriza aquele que, por diversos fatores, não tinha a mesma facilidade em aprender. Desse modo, a escola se torna um espaço de competição e não de cooperação.

Outra forma de hierarquização e demarcação das diferenças no contexto escolar consolida-se na distribuição socioespacial das salas e turmas. As salas melhores, no que se refere ao espaço físico, eram destinadas aos alunos “bons” ao passo que as salas do fundo para os “ruins”. Antunes (2008) também versa sobre isso

se uma classe considerada mais “atrasada” ou uma classe especial fica localizada nos fundos da escola, apreende-se, então, que os alunos dessas turmas são inferiores ao das classes consideradas mais “adiantadas” e, por isso mesmo, devem ocupar espaços inferiores e desprivilegiados, ao passo que a designação de lugares melhores e mais amplos às classes compostas por alunos tidos como modelos evidencia a posição de superioridade na qual estes se encontram e, até mesmo, os professores dessas classes (ANTUNES, 2008, p. 199).

A forma como o professor se relaciona com o aluno com deficiência é outro fator percebido como um elemento de manutenção e validação da cultura de exclusão, visto que os professores assinalam sua preferência em trabalhar com alunos que não possuem dificuldades de aprendizagem, tendendo a excluir ou encaminhar para escolas especiais os demais discentes. Mantoan (2006) a respeito dessa colocação afirma que:

é fácil receber “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e (tendo ou não algum tipo de deficiências) para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os professores “especializados”;

assim não recai sobre nós o peso de nossas limitações (MANTOAN, 2006, p. 33).

Percebe-se, com isso, que o professor deseja alunos que tenham o mesmo nível de conhecimento que ele julga apropriado para aquela idade/série, sem levar em conta as dificuldades enfrentadas por cada aluno que compõe a sala de aula. No entanto, é válido lembrar que os tempos são outros. Vivemos numa sociedade em que as mudanças acontecem de uma maneira acelerada, as formas de aquisição do conhecimento são múltiplas e diversas. No entanto, a escola continua a mesma de décadas atrás, querendo continuar privilegiando os saberes de uns em detrimento do de outros. A esse respeito, Machado (2013) afirma:

a escola, bem como sabemos, é uma invenção da modernidade e traz, em suas raízes, o modelo cartesiano/positivista, que exerce forte influência nas práticas escolares, privilegiando, entre outros aspectos, uma única forma de conhecimento – o conhecimento científico. Com base nesse modelo, a escola classifica os alunos de acordo com os níveis de desenvolvimento, e o que está em jogo é sempre, e principalmente, quanto esses alunos assimilaram dos conteúdos acadêmicos (MACHADO, 2013, p. 69).

Nessa mesma perspectiva de que as diferenças estão no cotidiano da sala de aula, fica claro que as diferenças e limitações não são encontradas apenas pelos alunos com deficiências. Em algum momento da vida escolar, o aluno pode enfrentar uma dificuldade em que será necessário um olhar diferenciado, um acolhimento, o qual, muitas vezes, a escola não está preparada para oferecer. Conforme sustenta Fávero (2013),

é preciso lembrar, entretanto, que alunos com deficiência não são os únicos cujo atendimento diverge dos “padrões” comuns, principalmente quando os métodos e práticas de ensino não trazem nada que contemple as diferenças em sala de aula. Por isso esses padrões e práticas é que têm que ser revistos com urgência, para o bem da educação como um todo. A solução de simplesmente deixar para trás, ou fora da escola, aqueles que “não acompanham a turma”, é muito precária para um país que adota princípios como o da universalização do ensino (FÁVERO, p. 22, 2013).

Reconhecer as diferenças entre os alunos e dispensar a cada um o tratamento diferenciado de acordo com suas necessidades educacionais especiais, sem haver exclusão, torna-se uma forma de valorizar os alunos enquanto partícipes

do processo de ensino-aprendizagem. Como retrata Baptista (2012, p. 94), “cada elemento singular deve ser compreendido como integrante de uma complexa teia de relações que modificam e é modificada por esse elemento singular”. No entanto, no cotidiano da sala de aula, é necessária a atenção às situações que envolvam tratamentos de igualdade e de diferença. Corroborando com a ideia de contrapor igualdade e diferença, Mantoan (2006) afirma que:

mas é preciso estar atento, pois combinar igualdade e diferenças no processo escolar é andar no fio da navalha. O certo, porém, é que os alunos jamais deverão ser desvalorizados e inferiorizados pelas suas diferenças, seja nas escolas comuns, como nas especiais. Esses espaços educacionais não podem continuar sendo lugares da discriminação, do esquecimento, que é o ponto final dos que seguem a rota da proposta da eliminação das ambivalências com que as diferenças afrontam a Modernidade (MANTOAN, 2006, p. 60).

Percebe-se que, no cotidiano das salas de aula, nem todos os alunos possuem habilidades/competência em todos os conteúdos ou disciplinas. Há alunos que dominam mais um conteúdo que o outro, e através do sistema de cooperação mútua é que cada um vai melhorando o seu desempenho. A esse respeito, Baptista (2012, p; 95) afirma: “o investimento na mutabilidade dos contextos tem relações evidentes com uma perspectiva educacional que procura valorizar as dinâmicas de participação coletiva e de cooperação no contexto educativo.”

Um ambiente em que se privilegia a cooperação é um ambiente no qual os alunos com NEE também deveriam compartilhar, porque cada um que participa do espaço escolar carrega vivências/cultura em sua bagagem. A convivência diária, a troca de experiências entre todos, faz com que o conhecimento seja adquirido no coletivo, respeitando o tempo individual de cada um. Como afirma Machado (2013), “um ponto de partida para a compreensão da aprendizagem é ter claro que todo aluno é capaz de aprender. No entanto, os alunos não têm o mesmo tempo de aprendizagem e traçam diferentes caminhos para aprender” (MACHADO, 2013, p. 70).

Com o advento das políticas públicas para a inclusão, os espaços escolares estão se transformando, espaços estes antes destinados aos tidos alunos normais. Contudo na prática, sabemos que nunca foi um espaço formado por pessoas com as mesmas capacidades intelectuais. A educação, hoje, requer um ambiente em que o conhecimento seja adquirido com a participação de todos, tomando como base a

diversidade de pessoas que o compõe. A escola, nessa engrenagem, pode ser um ambiente propício para tornar a realidade de exclusão vivida por muitos em um lugar que tem “uma missão muito além da mera transmissão de informações”. Machado (2013), diante desse tema, conclui:

na perspectiva inclusiva e de uma escola de qualidade, os professores não podem duvidar das possibilidades de aprendizagem dos alunos, nem prever quando esses alunos irão aprender. A deficiência de um aluno também não é motivo para que o professor deixe de proporcionar-lhe o melhor das práticas de ensino e, ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem “adaptadas” às possibilidades de entendimento de alguns. Ele deve partir da capacidade de aprender desses e dos demais alunos, levando em consideração a pluralidade das manifestações intelectuais. A aprendizagem, também, é imprescindível, por isso não cabem as rotulações e categorizações para distinguir um aluno do outro por sua capacidade de aprender (MACHADO, 2013, p. 72).

A mudança da cultura escolar para uma cultura inclusiva requer transformação de todo o espaço escolar, tanto na parte física quanto humana. Digo física quando, no ambiente, não apresente nenhum espaço que não possa ser frequentado por todos; e humano, quando cada um fizer a sua parte - a família, o aluno, os professores, os gestores, as especialistas e demais funcionários da escola.

Assume-se, portanto, que, quando o aluno é estimulado através de seus talentos, ele é capaz de superar os obstáculos que aparecerem. Segundo Marques (2008, p. 182), para que uma escola tenha uma cultura inclusiva, “o trabalho solitário do professor cede lugar ao trabalho em grupo. Busca-se coletivamente as soluções e alternativas pedagógicas”. Além disso, “o professor assume-se como um mediador na construção do conhecimento e não mais como um mero transmissor de conteúdos estanques e desvinculados da realidade.”

Portanto, a inclusão não se trata apenas de uma política pública, trata-se, também, de uma questão de cidadania. Quando a escola conseguir aplicar no seu espaço os dispositivos legais com um trabalho integrado a toda comunidade escolar, será possível reverter a situação de exclusão de muitos alunos tidos como diferentes.

Na seção que se segue são apresentadas as práticas de inclusão, na tentativa de minimizar o cenário de exclusão que ainda vigora no país.

### 2.1.3 Práticas Inclusivas

O ensino, tal como observado nas seções anteriores, tradicionalmente, tem a sua base centrada no professor. É, por vezes, ainda, construído com uma metodologia de aulas expositivas em que somente o professor fala e os seus alunos ouvem, estabelecendo uma prática unilateral do saber. Mesmo com todas as mudanças ocorridas no último século, a escola continua com a estrutura muito semelhante à do passado, reproduzindo as mesmas práticas. Sobre essa prática de ensino centrada no professor, Marques (2006) afirma que:

a metodologia envolve frequentemente aula expositiva e demonstrações do professor. O professor fala, o aluno escuta e reproduz o que lhe foi passado. O magistério passa a ser concebido como uma arte centrada no professor. Cabe ao professor manter o aluno interessado e atento. Igualam-se os alunos: todos são tratados igualmente, todos apresentam o mesmo ritmo e adquirem os mesmos conhecimentos. Quanto às disciplinas, umas são consideradas mais importantes do que outras, possuindo uma carga horária maior (MARQUES, 2006, p. 199).

A prática do professor parece ter mudado pouco mesmo com o recente processo de inclusão dos alunos com NEE. Os docentes, regra geral, almejam salas homogêneas em que se privilegia as mesmas habilidades em todos os alunos, bem como ao mesmo tempo de aprendizagem para todos. É importante, então, estabelecer estratégias nas escolas em relação à enturmação, privilegiando a diversidade, como versa Melletti e Bueno (2011) quando ponderam sobre a reorganização da escola considerando a heterogeneidade dos seus alunos.

O pouco preparo do professor e a reprodução das práticas do passado que pouco privilegiam a diversidade dos saberes em sala de aula estão relacionados com a formação do professor orientada para a inclusão. Os cursos de formação de professores ainda estão na contramão da possibilidade de disciplinas que deem, ao tema inclusão, a devida importância na sociedade atual. De acordo com o que argumenta Pletsch,

no Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue um modelo tradicional, inadequado para cumprir as reivindicações em favor de uma educação inclusiva. Vale destacar que, dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em educação especial, poucos são aqueles que oferecem

disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais. (PLETSCH, 2009, p. 150).

Embora os cursos de graduação ainda não estejam preparando os futuros profissionais de acordo com a realidade da escola inclusiva, muitos atores estão despontando para tornar a inclusão escolar uma realidade. Quando a teoria se aliar à prática na realidade, o cenário poderá ser modificado, assim, de acordo com Marques (2008), deve-se “articular na formação de professores o saber fazer e o saber pensar para que se tenha uma prática inovadora que vai além de saber transmitir o conhecimento escolar acumulado” (MARQUES, 2008, p. 175).

Nota-se que o papel do professor é basilar para a transformação da escola em um espaço de inclusão. Isso requer que os profissionais tenham competências e habilidades nas práticas inclusivas, na valorização do aluno como um ser único e capaz. Em reforço ao argumento de que uma nova metodologia de ensino é necessária, Marques (2006) afirma:

a metodologia deveria envolver aulas dinâmicas que respeitassem o ritmo diferenciado dos alunos, porém ainda se mantém no modelo tradicional, ou seja, na aula expositiva e nas demonstrações do professor. O magistério passa a ser concebido como uma arte centrada no aluno. Cabe ao aluno responder ao processo de ensino em que está inserido. Diferenciam-se os alunos: cada um tem um ritmo de aprendizagem. Algumas disciplinas ainda são consideradas mais importantes do que outras, possuindo uma carga horária maior. (MARQUES, 2006, p. 201)

Vislumbrando uma escola com práticas inclusivas, e tendo como objetivo as competências e habilidades dos professores, o autor demonstra que muito há que se mudar, ainda é necessário que a cultura acerca das diferenças mude em nossa sociedade e, em seu reflexo, que é a escola. É necessário pensar na diversidade como forma de enriquecer as aulas e não como obstáculos para segregar ou favorecer o fracasso escolar. Isso deve ser compromisso de todos os envolvidos com a educação.

Ainda nessa direção, fundamenta Marques (2008):

a escola que se quer constitui uma proposta dentro do paradigma de inclusão, onde se ressignifica as práticas desenvolvidas no cotidiano da escola, como exigência da reorganização do trabalho escolar. A inclusão consiste numa significativa mudança na postura do professor e propõe a construção de um novo perfil de escola que, a

partir de então, objetiva contemplar e valorizar a singularidade de cada um dos sujeitos, trabalhando para uma visão de conjunto e parceria na busca da transposição do ideal para o real (MARQUES, 2008, p. 181)

São legítimas as práticas que incluem os alunos nos saberes a serem compartilhados na sala de aula e que tenham uma nova metodologia, capaz de melhorar as práticas pedagógicas do professor, melhorando o processo de ensino e aprendizagem. A sala de aula passa, portanto, a ser compreendida como um espaço em que o ensino é elaborado conjuntamente, segundo Mantoan (2015, p. 74), a sala

tornar-se-á, assim um lugar de pesquisa, experimentação, de comunicação e compartilhamento de resultados dos estudos, de discussão das tarefas realizadas e de revisão e complementação de conhecimento introduzido pelos professores em aulas de apresentação do conteúdo.

Entretanto, as mudanças não podem ser apenas em relação aos professores em suas salas de aula, é importante que se consolidem, também, adaptações nas orientações curriculares de forma a facilitar a inserção do aluno com NEE ao ambiente escolar. As orientações normativas em nível nacional ponderam que a flexibilização do currículo deve ser instituída no Projeto Político Pedagógico da escola, para que as práticas inclusivas passem a ser uma constante no cotidiano das salas de aula, tal como pode ser verificado no excerto, a seguir, retirado do documento nacional.

O projeto pedagógico da escola, como ponto de referência para definir a prática escolar, deve orientar a operacionalização do currículo, como um recurso para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, considerando-se os seguintes aspectos:

- a atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;
- a identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
- a adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo;
- a flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola, para atender à demanda diversificada dos alunos;
- a possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional (BRASIL, 2003, p. 33).

A prática inclusiva a ser instituída no PPP da escola leva em conta a atuação da equipe gestora em garantir que todos os funcionários possam auxiliar os alunos a se sentirem amparados no ato educativo. Quando se fala de flexibilização do currículo, não nos referimos ao empobrecimento do conteúdo, mas sim, a uma oferta de possibilidades aos alunos com necessidades educacionais especiais, frente às suas dificuldades, como é reforçado, a seguir:

as adequações 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. Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem:

- o que o aluno deve aprender;
- como e quando aprender;
- que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;
- como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 2003, p. 34).

Fica evidenciado, portanto, que a adequação do currículo ao aluno com NEE transforma a sala de aula em um espaço dinâmico, de construção de conhecimento coletivo, dando significado aos conteúdos estudados. Entretanto, Mantoan (2006) atesta que não tem como haver mudança sem a ruptura com o modelo antigo de escola:

o processo de transformação da escola comum é lento e não pretende gerar maior marginalização do que já existe, abertamente, nas escolas especiais, tais como hoje se apresentam. Para que haja um processo de mudança, cujo movimento ruma para novas possibilidades para o Ensino Comum e Especial, há que existir uma ruptura com o modelo antigo de escola. Porque não há como caminhar com um pé em cada canoa (MANTOAN, 2006, p. 63).

Pensar em uma escola - que receba os alunos tendo ou não necessidades educacionais especiais - capaz de fazer um trabalho, no qual a diversidade seja contemplada como um fator desafiante e enriquecedor, e nunca como obstáculo, deve ser o objetivo de todos nós. A caminhada não é fácil, entretanto, é necessária. De acordo com Marques (2008),

estar na caminhada rumo a uma educação inclusiva constitui, pois, o primeiro e decisivo passo rumo à transformação tão sonhada e tão necessária. Trata-se de um desafio de grande dimensão, mas de viabilidade plena e, por que não dizer, necessária. Os problemas são inúmeros; muitos deles antigos e ainda sem solução. Precisamos criar novas formas para lidar com eles, pois sabemos que a Modernidade não deu conta de resolvê-los. Enfrentar os velhos problemas com as velhas estratégias significa não sair do lugar, representa olhar o velho cenário com os mesmos óculos, significa trilhar um caminho conhecido com os mesmos sapatos, ou seja, representa apostar novamente no fracasso do empreendimento. Precisamos, sim, ressignificar o cotidiano escolar através da construção de novos diálogos, de cujo contexto ninguém esteja excluído, de onde emergja e se consolide o maior de todos os valores da Atualidade: o reconhecimento e o respeito pela diversidade humana como base de uma sociedade mais justa e mais solidária (MARQUES, 2008, p. 183).

Cabe destacar a importância do trabalho colaborativo entre o professor especializado de cada área e o professor de apoio para a efetivação das práticas inclusivas na sala de aula, como previsto da Lei de Diretrizes e Base de 1996, no inciso III do artigo 59

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

...

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;(BRASIL, 1996)

Como dito anteriormente, a previsão em lei não é garantia da efetividade da ação pedagógica para o trabalho com os alunos com NEE. Como instituído em lei, a referida escola a partir do ano de 2016 conta com a presença de um professor de apoio para mediar o ensino entre o professor especializado e o aluno. Segundo Marin e Marreti (2014, p.3) o ensino colaborativo “é uma alternativa de trabalho envolvendo a cooperação entre um professor do ensino comum e um do ensino especial, que atuam juntos na mesma classe, quando há a presença de um ou mais alunos que demandam uma atenção diferenciada”

Com essa prática do ensino colaborativo a flexibilização do currículo foi possibilitada aos alunos com NEE, de forma a torná-lo apropriado às peculiaridades de cada aluno. Tartuci (2011) pondera que a presença constante do professor de apoio na escola promove uma alteração na dinâmica da sala de aula e, também, na

própria prática pedagógica do professor regente, que passa a compartilhar a docência com outro profissional. Esse compartilhamento da docência é caracterizado pelos estudiosos da área como ensino colaborativo, característica que ainda não é muito percebida nas práticas pedagógicas das escolas. A pesquisa de Tartuci (2011, p.1790) pondera que

os professores de apoio, ao se referirem ao seu papel e atuação em relação ao professor regente, apontam uma ação de assistência ao professor regente e outro de mediador entre este e o estudante com necessidades educacionais. Contudo estes professores pouco destacam o caráter colaborativo do seu trabalho em relação ao outro docente.

Nesse sentido, também Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014 apud Vianna et al, 2015, p. 60) falam de uma resistência inicial à prática de ensino colaborativo entre essas duas figuras docentes, resistência essa que “acontece pelo fato de ser recente a cultura da colaboração entre docentes do ensino especial e comum, este modelo de trabalho deve ser negociado e construído no cotidiano das escolas”

Ainda sobre a importância do trabalho diferenciado destinado aos alunos com NEE como uma estratégia de inclui-los de fato, Marin e Marreti ainda pontuaram

individualizar o ensino não significa particularizar a ação pedagógica a ponto de segregar o aluno do grupo. O objetivo da individualização é incluí-lo na situação de aprendizagem que os outros estão vivenciando, com as devidas adequações para que sua participação seja efetiva. É atender às diferenças individuais que o aluno possa apresentar, em decorrência das especificidades do seu desenvolvimento, sejam neurológicas, comportamentais, cognitivas e/ou sensoriais (MARIN; MARRETI, 2014 s/p).

O trabalho colaborativo entre o professor especializado e o professor de apoio tem-se mostrado uma ação positiva nas práticas inclusivas no ambiente escolar, como pontua Carvalho (2008)

Refiro-me ao modelo de ensino cooperativo permanente ou ocasional, embora sistemático, no qual o professor do ensino regular trabalha com os professores da educação especial, na mesma sala. A cooperação concretiza-se desde o planejamento até a realização de tarefas que permitam aos alunos aprender e participar. Afinal, só a presença física não traduz a proposta de inclusão na escola. Tampouco as práticas de socialização, por si só, traduzem o papel das escolas, pois elas não são centros de convivência, mas espaços de apropriação e de construção de conhecimentos, de exercício da cidadania.

A presença de dois professores na sala de ensino regular, trabalhando cooperativamente, é bem diferente da presença de facilitadores, tal como estão atuando atualmente. Na cooperação, os dois professores estão a serviço da turma toda, embora com atenção mais dirigida aos alunos com necessidades educacionais especiais. Aliás, um deles, por ser especialista, ao cooperar no planejamento didático ofereceu sugestões de atividades que permitam desenvolver um trabalho com a turma toda, preferencialmente organizada em grupos. (CARVALHO, 2008, p. 29 e 30)

Apesar de concordar que o trabalho colaborativo como uma forma de contribuir para a aprendizagem dos alunos com NEE, ainda percebo esse trabalho de colaboração um pouco frágil no interior da sala de aula, na escola em que sou gestora. Embora esteja definido o papel e as responsabilidades que cada um deve desempenhar frente ao trabalho com o aluno com NEE, muitos não se apropriam disso para a efetivação de um trabalho cujo objetivo é a inclusão de todos os alunos. Vale ressaltar que um melhor entrosamento entre os pares em sala de aula pode resultar em um trabalho com maior efetividade com os alunos com NEE, como assegura Vianna et al (2015)

os docentes que atuam colaborativamente em sala precisam de liberdade e autonomia para reger o processo de ensino, estabelecendo regras quanto aos seus papéis de referência e de autoridade, seja com a turma ou com um aluno, há necessidade de que reconheçam que se encontram numa área de negociação constante, onde a cumplicidade no ato pedagógico é a base do trabalho. (VIANNA, MASCARO, MARETTI e BRAUN, 2015, p. 60)

Sendo assim, na busca por uma escola que consiga desenvolver um trabalho de inclusão dos alunos com NEE, enquanto gestora, proponho uma pesquisa para observar as práticas de inclusão e favorecer a transformação do espaço escolar em um espaço em que a diversidade seja ressignificada no processo ensino-aprendizagem, tendo como foco a inclusão.

Na próxima seção, é apresentado o percurso metodológico a ser utilizado na busca de subsídios que possam revelar o cenário a ser desenhado para a prática da inclusão.

## 2.2 Perspectivas Teóricas e Metodológicas da Pesquisa de Campo

O processo de ida de campo, apresentado nesta seção, propõe analisar os dados emersos no campo à luz da pesquisa qualitativa. Ela tem como objetivo compreender o processo de inclusão escolar dos alunos que demandam atendimento especializado no ambiente escolar. Com base neste objetivo, optamos por uma pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso, uma vez que busco analisar de forma interpretativa os desafios enfrentados em relação à inclusão dos alunos com NEE por todos os partícipes da comunidade escolar, incluindo os próprios alunos com NEE. A pesquisa numa perspectiva qualitativa, ao abordar diferentes pontos de vista acaba conferindo sentido ao que se pretende analisar, como versa Bogdan e Biklen (1994)

A abordagem qualitativa, aplicada pedagogicamente, não constitui nem uma técnica terapêutica nem uma técnica de relações humanas. É, sim, um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas. Partilha semelhanças com os métodos de relações humanas na medida em que, como parte do processo de recolha dos dados, devemos escutar correctamente, colocar questões pertinentes e observar detalhes. Mas os seus objectivos não são terapêuticos. A ênfase interaccionista simbólica na compreensão da forma como um conjunto de pessoas, numa determinada situação, dá sentido ao que lhes está a acontecer, encoraja uma compreensão empática dos diferentes pontos de vista. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.291)

A pesquisa qualitativa aqui apresentada foi realizada em quatro etapas, fazendo uso de quatro procedimentos metodológicos diferentes, quais sejam: (i) pesquisa documental, (ii) entrevistas à vice-diretora, à especialista e à professora de apoio, (iii) aplicação de questionários aos alunos e pais e, por fim, (iv) um trabalho com o grupo focal de professores do turno da tarde.

A primeira etapa do campo, destinada a pesquisa documental, aconteceu durante o 2º semestre de 2017. Como gestora da escola pesquisada, o acesso aos documentos foi imediato, e foi realizada uma análise criteriosa aos instrumentos normativos da unidade escolar, quais sejam, o Projeto Político Pedagógico - PPP e Regimento Escolar, com ênfase nas partes destinadas à inclusão escolar e ao SIMADE. Cabe ressaltar que os documentos PPP e o Regimento Escolar são revisados anualmente para atendimento às orientações da Secretaria de Estado de

Educação de Minas Gerais por meio do Serviço de Inspeção Escolar da SRE – Metropolitana C.

Ao analisar os referidos documentos, o meu objetivo era o de verificar se a política pública e as práticas de inclusão já estavam previstas nos documentos. No entanto, pude constatar que a parte destinada a inclusão apresentou-se nos documentos de forma superficial, já que apenas menciona o trabalho com a inclusão como uma prática a ser desenvolvida, mas não atribui a função de cada um frente à temática. Os dados coletados através desse instrumento de pesquisa foram apresentados, em sua maior parte, ao longo do capítulo 1 desta dissertação.

Para subsidiar as outras etapas da pesquisa foi usado o “Index para a Inclusão”. O Index é um documento basilar no trabalho com inclusão em pesquisas de vários níveis de cursos, desde trabalhos de pós-graduação a teses de mestrado e doutorado, assim como também em vários níveis de atuação, desde o ensino infantil aos cursos superiores. Como uma das responsáveis pela pesquisa através desse instrumento Mônica Pereira dos Santos (2009), fez a primeira tradução em português desse documento no Brasil em 2002. A pesquisadora é fundadora do Laboratório de Pesquisa, estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.<sup>11</sup>

Como fundadora desse importante centro de pesquisa, ela foi convidada pelos autores/professores Booth e Ainscow, juntamente com pesquisadores de países como Inglaterra, África do Sul, Índia, a aplicar o material em suas escolas para enriquecer e garantir maior fidedignidade e validade à primeira versão, obtendo como experiência novos delineamentos e viabilizando a segunda versão do Index, publicada em 2002 e traduzida para o Brasil em 2006.

Com a tradução desse documento para o português, foi possível o uso do mesmo em projetos inicialmente em três escolas municipais do Rio de Janeiro, coordenados pela pesquisadora Mônica Pereira dos Santos. É importante

---

<sup>11</sup> Laboratório de Pesquisa, estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em educação cuja missão é: apoiar e promover a participação e a diversidade em educação nas dimensões culturais, políticas e práticas das instituições e sistemas educacionais e contribuir para o desenvolvimento, disseminação e acompanhamento do conhecimento científico-acadêmico a respeito de inclusão em educação. Tem com objetivos: Criar frentes integradas e transdisciplinares de estudos sobre inclusão em educação com vistas ao desenvolvimento de pesquisas sobre o tema; - Gerar, através de estudos, da execução e do acompanhamento de projetos, diretrizes e pensares a respeito de culturas, políticas e práticas inclusivas em instituições e sistemas educacionais, com vistas a minimizar e eliminar os processos de exclusão que neles se verificarem;- Disseminar o conhecimento e ações produzidas através de publicações e eventos acadêmico-científicos.

destacarmos que o referido documento vem de um contexto diferente da realidade que se encontra no Brasil. No entanto, apresenta uma estrutura que torna possível a adequação em vários contextos em que se trabalha a diversidade de pessoas no ambiente escolar, em forma de diálogo com todos os partícipes da comunidade escolar, como versa Booth e Ainscow (2011)

O 'Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas' é um conjunto de materiais para apoiar a autorrevisão de todos os aspectos de uma escola, incluindo atividades no pátio, salas de professores e salas de aulas e nas comunidades e no entorno da escola. Ele encoraja todos os funcionários, pais/responsáveis e crianças a contribuírem com um plano de desenvolvimento inclusivo e a colocá-lo em prática (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 9).

Cabe destacar que o Index para a Inclusão já está na sua terceira versão, lançada na Inglaterra em 2011 e traduzida para o Brasil em 2012, e é essa terceira a versão do documento que foi utilizada na presente dissertação.

Sendo assim, no caso da pesquisa na escola em que sou gestora, o documento foi basilar não para o trabalho com a diversidade em geral, mas como uma ferramenta de pesquisa qualitativa para analisar o contexto escolar para a inclusão, apresentando dimensões em que se poderia adequar para o trabalho com a inclusão dos alunos com NEE. Sendo assim, objetiva-se identificar se a escola está ou não no processo de inclusão dos alunos com NEE e, se é possível promover ações para torná-la um espaço de inclusão de todos.

De acordo com o documento referência para a pesquisa a ser realizada, a fundamentação do *Index* é assim descrita:

O *Index* pode ser integrado a este processo de planejamento por meio da estruturação de uma revisão detalhada da escola e de sua relação com a comunidade e seu entorno, envolvendo os funcionários, gestores, pais/responsáveis e crianças. Tal processo contribui para o desenvolvimento inclusivo da escola, assim como parte do que já é conhecido pela escola e encoraja o aprofundamento investigativo. Este processo fundamenta-se nos conceitos de barreiras à aprendizagem e à participação, recursos de apoio à aprendizagem e participação e apoio à diversidade (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 13).

Como aporte a todo o trabalho com a diversidade encontrada na escola o *Index* atua em três dimensões<sup>12</sup>: (i) *criando práticas inclusivas*, (ii) *produzindo políticas inclusivas* e (iii) *desenvolvendo práticas inclusivas*. O uso dos indicadores<sup>13</sup> tinha como objetivo auxiliar na compreensão sobre como o processo de inclusão escolar se efetiva na escola concluído pelo aprofundamento investigativo. Tal aprofundamento forneceu dados para que a gestão escolar promovesse diálogos sobre as ações e valores que visam à inclusão.

A primeira dimensão do *Index*, *Criando culturas inclusivas*, permite analisar o envolvimento da comunidade escolar nas questões que propiciam uma cultura de inclusão como forma de respeito à diversidade, tendo como parâmetro as relações interpessoais entre todos os sujeitos que fazem parte do contexto escolar. Ao fazer a pesquisa dessa temática, pretendo mobilizar a comunidade e estabelecer valores inclusivos para melhorar o cotidiano da escola de forma a aprimorar as práticas de inclusão.

Já a segunda dimensão trazida pelo *Index*, *Produzindo políticas inclusivas*, propõe-se a analisar as formas de implementação das políticas de inclusão já estabelecidas em lei, a fim de que o ambiente escolar seja aberto para todos, sem distinção alguma e organizado de maneira a contemplar a diversidade.

Por fim, a dimensão C, *Desenvolvendo práticas inclusivas*, permite fechar o ciclo do *index* por se tratar de uma dimensão que vem para mudar a rotina da escola e transformar uma cultura enraizada em cada sujeito responsável pela aprendizagem do aluno. É uma tarefa que exige esforços de todos os sujeitos envolvidos no processo de inclusão escolar.

Com essa estrutura de planejamento do *Index* para a inclusão, os pontos de planejamento de cada seção ajudam a assegurar que as ações ofereçam suporte umas às outras. Sendo assim, será possível refletir sobre as ações praticadas na escola, traçar diálogos e incitar novas questões até então não abordadas. Assim, ao me apropriar do *Index* para a inclusão, tenho a intenção de traçar um plano de desenvolvimento que perpassasse as fases indicadas no documento.

Assim, por apresentar um roteiro capaz de dimensionar as ações e os valores inclusivos de todos os partícipes do processo de ensino e aprendizagem no espaço

---

<sup>12</sup> As dimensões do *index* dizem respeito a abrangência de todas as áreas que a pesquisa pretende alcançar através do uso do *Index* de Inclusão.

<sup>13</sup> Os indicadores são questões norteadoras que servirão para analisar o nível de inclusão dos alunos com NEE.

escolar, o *Index* tem a potencialidade de se tornar uma ferramenta capaz de fornecer, através dos questionários disponibilizados, dados que podem auxiliar a nortear o meu trabalho enquanto gestora e para tornar o espaço escolar mais adequado às NEE dos alunos.

Sendo a Escola Estadual Padre Menezes uma instituição que oferece apenas a modalidade de Ensino Médio, foi necessário fazer uma adaptação da metodologia do *Index* para a Inclusão no que diz respeito às perguntas que serão realizadas com os entrevistados.

Para a escola objeto da pesquisa o *Index* da Inclusão foi adaptado para o contexto de inclusão dos alunos com NEE no âmbito do Ensino Médio, uma vez que o documento original previa o trabalho com crianças, e na referida escola, o público é de adolescentes. Além disso, o documento aborda a diversidade de forma geral, englobando questões relacionadas à diversidade racial e de gênero, por exemplo. Nesse sentido, o objetivo com o uso do *Index* foi o de possibilitar à escola analisar todos os segmentos que a compõe assim como também rever suas práticas relacionadas às ações e valores inclusivos.

Reiteramos que o *Index* para a Inclusão foi um documento metodológico de *caráter inspirador* para a pesquisa em tela, buscando evidências se a escola está no caminho para uma inclusão efetiva ou se os alunos estão apenas integrados na sala de aula. Como instrumento inspirador para o meu trabalho, os questionários foram formulados e adequados aos alunos, professores/funcionários e pais dos alunos do Ensino Médio. As perguntas foram formuladas no sentido de avaliar o trabalho que está sendo desenvolvido na escola com os alunos com NEE, frente às políticas públicas de inclusão.

É importante ressaltar que todo o cronograma do trabalho de pesquisa de campo foi alterado por conta do movimento de greve dos docentes da rede estadual de Minas Gerais, que durou 41 dias (iniciando em 08 de março e terminando em 20 de abril de 2018). Esse fato ocasionou o atraso de todo o trabalho, assim como implicou na alteração nas formas de acesso aos sujeitos de pesquisa.

O segundo instrumento que foi utilizado na pesquisa foi a entrevista, realizada com vice-diretora (anexo 4, pág. 157), a orientadora educacional (anexo 5, pág. 158) e a professora de apoio (anexo 6, pág. 159). Sobre o instrumento entrevista, assim define Martins (2013)

a entrevista pode ser vista como um momento de intrusão que se estabelece no sentido da troca. Desse modo, ao se entrevistar uma pessoa para que não se estabeleça uma “comunicação violenta”, é prudente estar atento ao que se deve ou aquilo que não merece ser dito, pensando-se sempre no sentido de cada questão que se faz ao entrevistado e da própria situação de pesquisa em geral, das finalidades da pesquisa e as razões que levam um participante a aceitar ser entrevistado.(MARTINS, 2013, p. 17)

A entrevista com a orientadora educacional aconteceu no ambiente domiciliar da entrevistada no dia 15 de abril, dia agendado pela servidora, uma vez que a mesma estava de licença saúde. As demais aconteceram no dia 17 de abril. A professora de apoio foi entrevista no distrito de Dr. Lund, onde reside, no município de Pedro Leopoldo, MG, e a vice-diretora foi entrevistada na escola, uma vez que, ocupante desse cargo não aderiu à greve.

É importante ponderar que a entrevista torna-se um instrumento de pesquisa bastante eficaz na captação de informações que se pretende obter sobre o trabalho com inclusão na escola. Da vantagem desse instrumento de pesquisa assevera Lüdke e André (1994)

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário.(LÜDKE; ANDRÉ, 1994, p. 34)

Segundo as mesmas autoras, através da entrevista é possível realizar correções, esclarecimentos e adaptações para a obtenção das informações desejadas. As entrevistas da vice-diretora e da professora de apoio tiveram duração de, aproximadamente de 25 minutos e da orientadora educacional de 57 minutos.

O terceiro instrumento de pesquisa pelo qual optei foi o grupo focal (anexo 1, pág. 151) destinado aos professores do turno da tarde. Esse turno foi escolhido por concentrar o maior número de alunos com NEE, o total de 5 alunos. Segundo Gatti (2005),

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sócias,

compreender práticas cotidianas, ações, reações a fatos e eventos com comportamentos e atitudes constituindo uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.(GATTI, 2005, p.11)

Esse instrumento de pesquisa possibilita uma análise com o grupo de professores que desenvolve o trabalho diretamente com os alunos com NEE, ou seja, os professores especializados por disciplina. Quando os professores são levados a refletir sobre suas práticas em sala de aula, os mesmos ficam introspectivos, ainda mais quando se trata de um tema em que eles não dominam. Sendo assim, a intenção foi a de verificar qual a percepção deles frente ao trabalho como os alunos com NEE.

Uma das dificuldades encontradas para usar esse método de pesquisa foi conseguir reunir o grupo de professores na multiuso para responder às questões sobre um tema tão discutido, mas com uma prática, ainda deficitária. Alguns professores se posicionaram mais que outros em relação às questões propostas.

A aplicação desse roteiro também foi afetada pela greve dos professores, assim como os demais instrumentos de pesquisa, implicando em atraso na realização do grupo focal e posterior análise dos dados.

Por fim, o último instrumento utilizado na pesquisa foi o questionário, aplicado para os alunos de quatro turmas do turno da tarde, turno que é o foco da pesquisa, e também foi enviado aos seus respectivos pais para que pudessem participar da análise do objeto de estudo desse trabalho.

O questionário mostra-se como um instrumento de pesquisa interessante por poder ser aplicado para um número maior de participantes. Segundo Lakatos e Marconi (2003)

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. (LAKATOS e MARCONI, 2003, p..201)

E, segundo as mesmas autoras, que este instrumento de pesquisa apresenta vantagens e desvantagens, para o trabalho em questão, selecionei as vantagens e

as desvantagens na aplicação do questionário com os alunos (anexo 3, pág. 155).

As vantagens são elencadas a seguir:

- a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados.
- b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente.
- c) Abrange uma área geográfica mais ampla.
- d) Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo.
- e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas.
- f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato.
- g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas.
- h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador.
- i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável.
- j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.
- l) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.

As autoras também apresentam as desvantagens do instrumento:

- a) Percentagem pequena dos questionários que voltam.**
- b) Grande número de perguntas sem respostas.
- c) Não pode ser aplicado a pessoas analfabetas.
- d) Impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas.**
- e) A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente.**
- f) Na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, pode uma questão influenciar a outra.
- g) A devolução tardia prejudica o calendário ou sua utilização.**
- h) O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação.
- i) Nem sempre é o escolhido quem responde ao questionário, invalidando, portanto, as questões.
- j) Exige um universo mais homogêneo. (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 201, grifo nosso)

Algumas desvantagens foram grifadas nesta pesquisa, como questões relevantes em relação ao questionário a ser respondido pelos pais dos alunos das séries em destaque. Na próxima seção, apresentamos a proposta de pesquisa a ser realizada com os pais. Como parte integrante da comunidade escolar, os pais foram convidados a participar da pesquisa por entendermos que eles têm participação importante e efetiva na vida escolar de seus filhos. Adicionalmente, a participação dos pais justifica-se porque, de acordo com o que versa o art. 205 da CF/88,

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, s/p).

No momento de contato com os pais, foi aplicado um questionário (anexo 2, pág. 153) em que os pais tiveram a oportunidade de avaliar a escola que o filho frequenta. Já os alunos, público alvo do trabalho com o *Index*, foram convidados a analisar a escola desde sua estrutura física até a humana por meio de um questionário.

Acredito que, com base na análise das perguntas respondidas, foi possível criar indicadores capazes de dar base à uma revisão de todo o cenário atual da escola para propor mudanças que atendam às reais necessidades dos alunos com NEE..

### **2.3 Análise dos dados**

A coleta de dados para esse trabalho, como destacamos logo acima, foi um pouco dificultada pela greve que aconteceu nas escolas estaduais de Minas Gerais. Por conta dessa questão da greve, as entrevistas aconteceram em locais diferentes, também com o objetivo de dar maior comodidade aos entrevistados. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas para análise.

Assim também aconteceu com o grupo focal, cuja maior dificuldade em realizar esse tipo de pesquisa foi conseguir reunir o número de professores suficiente devido à greve. No entanto, foi possível realizar o trabalho com 6 professores de áreas diversas, tais como Matemática, Geografia, Química, Biologia e Língua Inglesa, todos professores do turno da tarde que trabalham com as turmas que possuem alunos com NEE. O grupo focal foi iniciado com a apresentação do objetivo da pesquisa em relação ao cenário da escola Padre Menezes frente à inclusão dos alunos com NEE, e as perguntas do grupo focal giraram em torno dos três eixos Culturas Inclusivas, Políticas Inclusivas e Práticas Inclusivas, que também foram gravadas e transcritas.

Já a aplicação dos questionários foi feita em dois momentos: inicialmente o questionário foi aplicado aos alunos das 4 turmas do período da tarde, totalizando 89

alunos Apenas 1 aluno se negou a participar da pesquisa, portanto serão considerados 88 alunos no total da aplicação desse instrumento. Para uso desse instrumento de pesquisa, os alunos não foram avisados anteriormente. Em sala de aula expliquei o motivo do questionário e da importância do mesmo para analisar a escola atual para possíveis mudanças nos aspectos em que não estivesse bom. Os alunos demonstraram bastante seriedade ao ler as afirmativas e responderam prontamente.

O segundo momento de aplicação dos questionários foi destinado à obtenção de respostas dos pais dos mesmos alunos que responderam ao questionário anteriormente. Os alunos levaram o questionário impresso para casa, a fim de que os pais respondessem, e expliquei que precisava da opinião dos pais/responsáveis da mesma forma que precisava da opinião deles. Os 89 alunos levaram o questionário para casa para serem respondidos pelos pais, no entanto, ao longo de 8 dias de espera e cobrança, apenas 46 pais devolveram os questionários respondidos, demonstrando assim uma das desvantagens desse instrumento, pouco mais da metade voltou para ser analisado. Optamos, então, por fazer uso apenas dos questionários dos pais dos 8 alunos do turno da tarde que possuem NEE.

Com os dados em mãos para serem analisados, foram usados os três eixos do Index de Inclusão: culturas inclusivas, políticas inclusivas e práticas inclusivas. A análise começa pelo eixo das Culturas inclusivas.

### 2.3.1 Culturas Inclusivas

Começar a análise dos dados da pesquisa pelo eixo de culturas inclusivas implica pensar os valores disseminados no ambiente e as ações acolhedoras de todos os partícipes do processo ensino-aprendizagem, sendo possível perceber o quão próximo a escola está do processo de inclusão de seus alunos.

Pelos dados obtidos por meio dos questionários aplicados, 94,32% dos alunos reconhecem a sua escola como um lugar de diversidade de pessoas. No entanto, 54,54% dos entrevistados dizem que não há respeito aos alunos, seja nas diferenças físicas ou intelectuais. Situação bem antagônica, uma vez que os alunos gostam de estar na escola, mas ela ainda é um espaço em que a diferença do outro é vista como alvo para se ressaltar as diferenças. Sobre a escola ser um espaço de diversidade, assim assevera Gomes (2007)

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos (GOMES, 2007, p. 17).

Os professores também reconheceram, no grupo focal que a diversidade de alunos está presente no cotidiano da escola. No entanto, há algumas situações em que eles ficam incomodados, principalmente nos primeiros anos do EM, quando os alunos demonstram imaturidade na convivência com os alunos tidos como diferentes. No entanto, tais situações não são mais presenciadas pelos professores quando os alunos chegam ao terceiro ano, conforme relata um dos professores

*Os meninos, por exemplo, do 3º ano, a gente é que, né? Tenta conscientizar os colegas do esforço que eles fazem pra aprender, pra tá ali, sem as condições que eles têm de visualização, de intelectual e tudo. Os meninos se esforçam. Então, eu acho que ao longo do tempo, os meninos do 3º ano, eles estão bem mais desenvolvidos quanto a isso. Os meninos do 1º tão chegando agora, então assim, vai ser um serviço que, infelizmente, vai ficar na nossa mão (ENTREVISTA COM O P5)*

Segundo o professor, essas atitudes dos alunos em relação à diversidade de seus pares tratam-se de uma falta de educação, problema que tem sido deixado para a escola tratar além da transmissão do conteúdo específico. Neste sentido, o outro professor menciona brincadeiras entre eles, mas não no sentido da prática do bullying

*Eu nunca presenciei. Eu trabalhei com alunos aqui, 2, 3 anos seguidos, né? E eu nunca vi nenhum tipo de bullying. Nenhum tipo de é... fala diferente. Claro que existem as brincadeiras deles que, é claro, se revelam como brincadeira pelo processo de idade deles, né? Mas..." (ENTREVISTA COM O P1)*

Nesta mesma direção, a vice-diretora também relata que na sua visão a escola apresenta um ambiente acolhedor e que os alunos se relacionam bem, principalmente com os alunos com NEE.

*Bom, entre os próprios alunos, eu percebo, na minha função de vice-diretora, é que entre eles há uma aceitação, uma socialização é realmente, né, que acontece eles interagem entre si, mesmo sabendo, os colegas que não tem necessidades especiais, né? Mesmo sabendo dos colegas com necessidades especiais, eles aceitam, né? São bem acolhidos, então em relação a eles os próprios alunos foi uma relação boa (ENTREVISTA COM A VD)*

Nesta mesma direção é o depoimento da especialista do turno, ao dizer da convivência dos alunos e do respeito entre eles.

*Esse relacionamento é muito bom. Eu nunca vi preconceito, eu nunca vi bullying. E creio que nem a direção e nem os professores, né? É uma relação de muita ajuda. E até entre eles, né? por exemplo, o autista ajuda o cego, né? Eles estão na mesma sala, o autista ajuda o cego, ele enxerga, isso, isso é muito bom para o autista, eles têm uma dificuldade de interagir, de interação muito grande. E ele é muito prestativo, o autista é muito prestativo. Ele gosta de carregar as coisas dos professores, né? O material do professor, levar o material do professor de uma sala para outra. E ele, quando ele percebeu que o cego tem dificuldade de locomoção, ele doou o ombro dele para levá-lo pra merenda, pra cantina, pra quadra, né? E... É, caminhar, locomover, na escola e, nos próprios trabalho. Então é muito interessante, para mim foi uma das coisas mais fantásticas que aconteceu ano passado, a festa junina, Né? Porque quando ele dançou quadrilha foi lindo, ele dançou com outra aluna, que é da noite, e essa aluna também tem um grau de deficiência, foi lindo. A interação dele, pra mim aquilo ali é uma vitória da escola, é uma grande conquista da escola. Aquele aluno autista, com dificuldade de comunicação, com dificuldade de interação social e tá ali, no meio da quadra dançando, é... E curtindo a dança. E muito feliz. Isso daí seja a maior integração, é da deficiência, do deficiente na escola, do deficiente na sociedade, né? Ele poder essa de estar ali dançando quadrilha, né igual todos os alunos. E os meninos, os outros alunos, os outros adolescentes discriminaram em momento algum, não percebo isso e, com certeza os professores, os outros funcionários também perceberam isso. É uma vitória para escola. Outra questão também é a essa questão de inclusão ali, que foi feito pelos professores e da direção, quais os alunos seriam destaque, e o aluno cego foi o destaque, pelo empenho dele, pelo esforço dele, né? e pelo desenvolvimento dele. Então ele foi destaque e isso, eu acho que é muito importante, né? E foi muito bem recebido por todos os alunos, eu percebo isso. (ENTREVISTA COM A EEB)*

A fala da especialista nos permite refletir sobre a diferença entre o que os estudiosos delimitam como movimentos de integração escolar dos alunos com NEE e uma efetiva mobilização para inclusão. A especialista dá espaço, em sua fala, a

aspectos como a interação social do aluno com a os colegas na escola, a potencialização do quesito comunicativo e a relação do professor com esses alunos como sinônimo de inclusão. Entretanto, tendo como base os estudos de Sasaki (2005) e Glat, Pleitsch e Fontes (2007), percebo que essas são características mais relacionadas ao processo de integração desse aluno com NEE, tendo em vista que o processo de inclusão requer pensar essencialmente em estratégias pedagógicas que impliquem a comunidade escolar nesse processo.

Com base nas reflexões apresentadas é possível ponderar que a integração escolar é uma realidade na escola, já que grande parte dos pais (63,04%) assinalaram que os seus filhos normalmente gostam de estar na escola porque se sentem parte dela. Olhando especificamente para as respostas dos pais dos alunos com NEE, percebermos 100% das respostas indicam satisfação dos alunos em estar na escola e se sentir parte integrante da mesma.

Já os professores alegam que, apesar de a escola ser um espaço de diversidades, respeitar as diferenças torna-se um obstáculo, quando não se possuem os recursos necessários para que os alunos sejam atendidos nas suas dificuldades e necessidades, o que torna ainda mais difícil o trabalho com os alunos com NEE. Assim é o relato de um professor

*Eu acho que falta material didático também adaptado, principalmente pros deficientes visuais. O Mateus, por exemplo, tinha um livro gravado em áudio, mas um áudio que foi até a metade do livro, pelo menos na minha matéria. E esse ano ele ainda não tem, ele falou que tão gravando, tão providenciando. Então acho que tá escasso ainda o material. (ENTREVISTA COM O P1)*

Já o P4 alega que a falta de recurso tanto material quanto humano atrapalha o trabalho com os alunos com NEE “Eu acho que falta recurso. Falta investimento em pessoal, material, a logística da sala de aula.” Assim também se manifestou, no mesmo sentido, o P1 “O material profissional é fundamental, sem o material pra trabalhar com o aluno que tem inclusão é uma tentativa que fica além da/do conhecimento do professor.”

No caso do aluno cego, os recursos materiais a que se refere o professor precisam ser encaminhados para o Instituto São Rafael<sup>14</sup> em Belo Horizonte para ser traduzidos para o Braille, processo moroso dificultando ainda mais o trabalho do professor com os alunos com essa Necessidade Educacional Especial. Reconhecemos a importância dos recursos materiais para um trabalho de excelência com os alunos com NEE. No entanto, é preciso considerar se a ausência de tais recursos é o fator impeditivo para o trabalho com esses alunos.

No papel de gestora, observo um movimento de indiferença de alguns professores em relação aos alunos com NEE no interior da escola, que muitas vezes não procuram entender as necessidades educacionais dos alunos e delegam a responsabilidade de condução da aprendizagem deles ao professor de apoio, sem efetiva mudança de suas práticas pedagógicas. Sob esse aspecto, na entrevista os professores alegaram não dispor de tempo suficiente para práticas pedagógicas específicas para o trabalho com os alunos com NEE. Assim pontua o professor 5

*Eu acho que no caso dos nossos, alunos inclusos, é... o tempo nosso na sala de aula com eles é muito rápido, então quando você começa preparar algum material pra eles, prático, que ele consiga dar conta de trabalhar, já acabou a aula, não deu tempo. Pra esses alunos, o tempo não é suficiente. (ENTREVISTA COM O P5)*

Nesse sentido, assinala Antunes (2012) que “sem a mediação pedagógica e diante de um modelo de ensino que, ainda hoje, reproduz o academicismo e a lógica disciplinar fica muito difícil proporcionar aos alunos oportunidades de desenvolvimento e crescimento cognitivos.” Nota-se que é fundamental a mudança nas práticas pedagógicas dos professores no trabalho com a diversidade. Nesta mesma direção Marin e Maretti (2014) versam

A presença de alunos com diferenças significativas no seu processo de aprendizagem gera, entre outras demandas, a necessidade de práticas pedagógicas para ensinar e responder ao desafio da diversidade de um alunado que antes não estava presente ou que não permanecia na escola. (MARIN e MARETTI, 2014, p. 05)

Os pais dos alunos com NEE alegam que os alunos não são ajudados por seus colegas e nem por seus professores quando apresentam dificuldade em

---

<sup>14</sup> Primeira escola exclusiva para cegos em Minas Gerais, criada em 2 de setembro de 1926, o Instituto São Rafael é referência no estado “pela sua capacidade de estar sempre se readequando no atendimento às evoluções promovidas na área da Educação Especial”.

alguma matéria, com um percentual de 100%, percentual que cai para 54,35% em se tratando dos pais dos demais alunos que compõem a sala de aula. Sendo assim, torna-se evidente que muitos dos nossos alunos relatam para seus pais que não estão sendo amparados nas suas dificuldades.

O laudo médico é um importante documento no trabalho com a diversidade na sala de aula e ter informação de que o aluno possui um laudo médico, no ato da matrícula já é uma garantia de que esse aluno terá um amparo para receber auxílio em suas necessidades. Sendo esse laudo médico um documento comprobatório para a liberação de professor de apoio e recursos para as salas multifuncionais pela SEE/MG para as escolas. Porém, segundo o relato de alguns professores, um ponto dificultador do trabalho com os alunos com NEE é o fato de que eles não possuem conhecimento de todos os alunos que possuem laudo, ficando evidente apenas aqueles atendidos pela professora de apoio. Adicionalmente, colocam ainda em evidência a situação de alunos que possuíam laudos nas escolas de ensino fundamental e não os trazem para dar sequência no ensino médio. Assim relata o professor

*é um absurdo, no Estado, o aluno vem do 9º ano pra cá e não traz documento nenhum, os pais muitas vezes não fazem questão de acompanhar, os pais têm vergonha do menino ter problema. Cê tá vendo que o menino tem problema, mas o pai não vem e não participa, chega no final do ano, cê descobre que o menino realmente tem um problema sério, a gente não tem é... não tem funcionário, não tem apoio, muitas vezes o pai não tem tempo e nem quer vir aqui e quer que a gente cuida do menino pra ele aqui. Isso me dá um desânimo muito grande (ENTREVISTA COM O P2).*

Essa sensação de angústia que o professor relata, por não conhecer a história do aluno, de acordo com suas dificuldades, é um ponto dificultador para um trabalho que respeite as NEE dos alunos, uma vez que muitos de nossos alunos passam de 4 a 8 anos nas escolas municipais. Manter um diálogo com a escola de origem desses alunos no ensino fundamental pode ser um ponto de partida para um trabalho direcionado com práticas pedagógicas mais efetivas, entendendo que é responsabilidade da gestão escolar esse relacionamento.

Embora muitos pais possuam receio de levar o laudo médico de seus filhos, por medo de que os filhos sejam tratados com preconceito por parte dos colegas no interior da escola, torna-se um documento importante num trabalho com foco na

diversidade. Sem contar que ainda há aqueles pais que sequer sabem que os filhos possuem alguma dificuldade de aprendizagem por não ter condições de acompanhar a vida escolar de seus filhos. Nesta mesma direção, Santos (1999) pontua

No que cabe às relações entre família e escola, torna-se imperativo assumir um compromisso com a reciprocidade. De um lado, a família, com sua vivência e sabedoria prática a respeito de seus filhos. De outro, a escola com sua convivência e sabedoria não menos prática a respeito de seus alunos. É preciso entender que esses mesmos alunos são também os filhos, e que os filhos são (ou serão) os alunos. Dito de outra forma: cabe às duas instituições mais básicas das sociedades letradas o movimento de aproximação num plano mais horizontal, de distribuição mais igualitária de responsabilidades. (SANTOS, 1999, p.5)

No ambiente escolar, nota-se que os alunos em que a família está mais presente na escola, o desempenho do aluno é melhor em relação àqueles que não possuem a parceria de responsabilidade escola/família. Exemplo disso é o desempenho do aluno cego em relação a outros alunos, porque sua mãe o acompanhou durante 9 anos de Lagoa Santa a Belo Horizonte, todos os dias, ao Instituto São Rafael. Assim, entendemos que a relação família- escola surge como um fator chave como versa Castro e Regattieri (2010)

Na empreitada pela equidade, a relação escola-família ressurge como um fator-chave. Mesmo que não haja uma comprovação científica da influência direta da interação escola-família na melhoria do aprendizado dos alunos, inúmeras pesquisas no Brasil e no mundo todo têm mostrado que as condições socioeconômicas, as expectativas e a valorização da escola e o reforço da legitimidade dos educadores são fatores que emanam da família e estão altamente relacionados com o desempenho dos alunos. (CASTRO e REGATTIERI, 2010. p. 18)

Quando os alunos têm o suporte da família, o desempenho dos alunos é melhor em relação aos que não possuem. Os pais, aos serem perguntados se foram convocados para reuniões para tratar de assuntos relacionados aos filhos e das normas da escola, num total de 80,44% relatam que sim, mesmo percentual com os pais de alunos com NEE, que ficou com 80%. No entanto, apenas 54,35% dos pais responderam que procurariam a escola para pedir auxílio caso notassem uma dificuldade do filho diante de alguma situação. Esta informação demonstra que

a escola pode não estar sendo reconhecida como um espaço de apoio para a família no enfrentamento de dificuldades. Entretanto, esse cenário já é bem mais positivo quando olhamos as respostas dos pais de alunos com NEE: todos eles responderam que procurariam a escola para relatar eventuais dificuldades. Dado bem contraditório em relação aos pais de alunos com NEE, que ficou com o percentual de 100%, procurariam a escola em caso de dificuldade do filho.

O trabalho com alunos com NEE, na escola em análise, começou a requerer mais atenção por parte de toda a equipe da escola em 2016 com o ingresso de três alunos na mesma série com necessidades distintas. Sendo assim, tornou-se um desafio para todos trabalhar nesse processo inclusivo. Quando questionados sobre o envolvimento da equipe gestora um com a inclusão, as respostas caminharam para o papel de apoio pouco sistematizado às demandas de inclusão que aparecem no dia a dia da escola.

*O meu envolvimento é a preocupação, né? Enquanto professora em envolver os alunos que tem alguma dificuldade, né? Mesmo que não tendo laudo. Em relação a função de vice-diretora é procurar, chamar os familiares, procurar detectar enquanto há alguma/algum relato de professora que percebe que o aluno tem uma dificuldade além da consideração, é... De uma situação comum, né dos alunos que vêm com alguma defasagem, chamar sempre os familiares para ver se tem algum laudo, traçar algumas estratégias com os professores, orientadora, especialistas, quando for o caso (ENTREVISTA COM A VD)*

Com base no relato da vice-diretora é possível perceber, então, a existência de mais um trabalho de apoio fora da sala de aula, com o atendimento aos pais para a descoberta de possíveis necessidades que esse aluno apresentou ao longo da vida de estudante. Nesta mesma direção, a especialista relata seu envolvimento com a inclusão:

*Ah! O meu envolvimento com a inclusão na escola é de receber os pais e os alunos inclusos, né? Conversas com esses pais, iniciar o plano de desenvolvimento individual com conversa com os pais, pegar o... Como que chama? O laudo médico dos pais, quando esse laudo existe e fazer as perguntas que estão no PDI relacionadas a anamnese da criança, ou seja, conhecer a criança através dos pais, depois ter uma conversa com os pais, né? O que eu fiz lá na Escola Estadual Padre Menezes foi após essa conversa com os pais, após conversar com os alunos, eu colocar os professores cientes da situação do aluno, né? Repassar esses laudos para os professores e para a direção da escola, foi feito uma circular com, com as*

*orientações, né? E a entrega desse PDI (Plano de desenvolvimento individual) para todos os professores, né? Inicialmente não tinha professora de apoio, então [o PDI] foi pedido aos professores, das quais ocorreram inúmeras vezes resistências de diversos professores, alguns professores entregaram este Plano de Desenvolvimento Individual e outros não. Então quando a professora de apoio chegou foi feita uma adaptação do que os professores entregaram como PDI, e a professora acompanhou. Então minha atuação é de acompanhamento, né? desses alunos juntamente com os professores regentes, juntamente a professora de apoio e quando necessário chama-se os pais. (ENTREVISTA COM A EEB)*

Pela fala da especialista depreendemos, então, que tem sido estabelecidas quatro ações principais com relação ao atendimento à esses alunos com NEE, quais sejam: (i) conversa inicial com a família e alunos com NEE; (ii) repasse os laudos para professores e direção; (iii) construção de circular com orientações acerca desses alunos (iv) solicitação de entrega do PDI inicialmente para os professores regentes, e depois especificamente para a professora de apoio,

No entanto, o relato dos professores vai na contramão dessas informações sobre os laudos, na medida em que eles ponderam que tomavam conhecimento dos mesmos somente ao final do ano, como relata o professor (P5) “Tem alguns casos em que o aluno traz o laudo e o professor não recebe, a gente fica sabendo no Conselho de Classe, né? Aí fala ‘fulano tem laudo’”. Também o professor relata que teve pouco acesso aos laudos e que eles eram pouco descritivos

*Eu tive pouco acesso aos laudos dos alunos com necessidades especiais, e... mas eu não sei o que ele consta, acho que deveria constar as habilidades que esse aluno consegue desenvolver na sala de aula, pra gente poder se preparar um pouco, né? Eu acho. Não sei o que consta nesses laudos, é somente os distúrbios que ele tem? (ENTREVISTA COM O P3)*

No entanto, no momento do grupo focal esclareci para os professores que a maioria dos laudos que a escola recebe conta, geralmente, apenas o CID referente à NEE do aluno. É de responsabilidade da equipe gestora e pedagógica pesquisar e se organizar para informar à equipe docente de qual NEE o laudo se refere, assim como repassar maiores orientações administrativas e pedagógicas sobre a NEE. Como gestora da escola analisada, também, percebo que essa situação de falta de conhecimento de alunos que possuem laudo foi modificada no ano de 2018, quando os professores já receberam o nome de todos os alunos que possuem laudos com suas respectivas necessidades educacionais especiais. No que diz respeito à ação

descrita pela especialista sobre a solicitação do PDI, a vice-diretora relatou que a especialista requisita que seja feito por todos os professores que possuem alunos com NEE, porém essa não é uma prática efetiva de todos os docentes na escola. Segundo a vice-diretora:

*Há uma recusa muito grande por parte dos professores em fazer esse PDI, muitos se esquivam. A especialista precisa ficar “pegando no pé” dos professores, correndo atrás pedindo que entreguem, né? Porque tem que ser papel do professor, e o professor não faz alguém tem que cobrar, né? Então a especialista acaba ficando com esse encargo, e aí gera um atrito, né então alguns professores pelo relato da especialista que eu sei que alguns professores fazem, é esse trabalho. Outros, simplesmente se esquivam durante o ano todo.(ENTREVISTA COM A VD)*

Especificamente no que concerne à relação dos servidores da escola com o processo de inclusão escolar, o que mais se evidenciou nas falas dos entrevistados foi o fato dos professores regentes se posicionarem como não capacitados para lidar com as necessidades educacionais especiais desses alunos. Todos os professores responderam em e coro “Não”. Já um deles disse que participou de um Congresso, ofertado pela SRE – Metropolitana C, mas que não atendeu às suas expectativas

*Particpei do Congresso no ano passado com a Fernanda, no ano passado, em Belo Horizonte, mas assim, o que foi apresentado lá foi mais aqueles casos gravíssimos de crianças que não conseguem nem sair da cadeira de rodas, nem fala, mal se alimenta. Então não foi o que eu esperava, eu achei que fosse uma coisa mais voltada pro nossos... pra nossa realidade aqui. Então, a única capacitação que tive oportunidade de ir não me serviu de nada nesse momento (ENTREVISTA COM O P5) .*

Outro professor relatou que “A capacitação no setor público, eu nunca vi, nunca fui e no privado eu tive oportunidade de tentar aprender libras, é... fiquei 4 meses, eu falo pra você que é difícil.” Sendo assim, os docentes alegam que as capacitações, quando acontecem, não atendem às expectativas.

Esse é um tipo de discurso recorrente dos docentes quando se refere à temática da inclusão, como versam as autoras Capellini e Mendes (2007)

Uma das reações mais comuns por parte dos professores é apontar que não estão preparados para trabalhar as diferenças nas escolas. Essa causa é aventada quando surgem quaisquer problemas de

aprendizagem nas turmas e até mesmo quando eles existem, concretamente. Tal prerrogativa é extensiva aos casos de indisciplina, enfim, quando deparam com uma situação diferente, que foge ao usual, nas suas turmas. Essas preocupações são reais e devem ser consideradas, mas, na maioria das vezes, referem-se a problemas rotineiros, que se agigantam, pela insegurança, pelo medo de enfrentar o novo (CAPELINNI, MENDES, 2007, P. 115).

Assim, ainda que os professores aleguem despreparo para trabalhar com os alunos com NEE, as autoras ponderam que em grande parte das vezes as situações que demandam atenção são problemas rotineiros, que não são enfrentados de forma incisiva e recorrentes. Infelizmente, na cultura da sala de aula ainda impera o ideal de trabalho com turmas homogêneas, como pontuam Capelinni e Mendes (2007) ao ponderar que os professores foram formados para trabalhar com essa homogeneidade, com um protótipo de “aluno ideal” que não condiz com a realidade das escolas públicas e, como consequência, não contribui para a configuração de um cenário propício à educação inclusiva. Nesse sentido, como também pontua Cruz (2010)

A igualdade de direitos na educação deve significar um trabalho de comunidade inclusivo, onde se tenha em conta os vários tipos de diversidade: gênero, classe, cultura e as variações na capacidade funcional. O processo educacional tem que ultrapassar a perspectiva sobre a vida e a linguagem da cultura dominante, para também incluir a perspectiva acerca da vida e as formas de expressão das culturas não dominantes. Neste contexto, preconiza-se que todos os alunos se sintam bem com o ambiente de ensino-aprendizagem e, concomitantemente, de experienciar que a sua origem, a sua língua e a sua identidade próprias são também aceites e respeitadas (CRUZ, 2010, p. 28).

Sendo assim, torna-se necessário que o professor procure conhecer seus alunos, e seja capaz de enfrentar esses desafios que Capelini e Mendes colocam como questões rotineiras agigantadas pelo medo de enfrentar o que é novo para a prática pedagógica. Esse posicionamento pode ser explicitado na fala da professora de apoio, que relata uma expressiva distância, dificuldade de aproximação e contato efetivo entre os professores e os alunos com NEE:

*Então, eu acredito que as dificuldades talvez seja esse impasse deles estarem se aproximando mais dos alunos. Porque se eles conseguissem trabalhar mais a fundo com os meninos, procurasse saber mais as dificuldades deles talvez o trabalho desenvolveria*

*melhor, mas essa é a dificuldade, é o... Como que eu vou te explicar? É a aproximação, eles têm que ter mais aproximação, é a distância que eles têm um pouco dos alunos, apesar que tem muitos que trabalham muito bem, sentam, explicam, mostram o material, mas ainda existe aquela dificuldade para estar passando um texto menor, uma questão menor (ENTREVISTA COM A PA).*

Esse distanciamento pode ser ocasionado pela própria dificuldade do professor regente em trabalhar o conteúdo com os alunos com NEE ou por não entender o real problema do aluno. Uma estratégia elaborada pela gestão da escola estudada neste ano de 2018 para minimizar essa situação foi o envio de um ofício para os professores com a relação de todos os alunos com NEE matriculados na escola e a descrição dos problemas de cada um. Dessa forma, compartilha-se a informação e abre-se a possibilidade para que sejam traçadas estratégias diferenciadas pelos professores desses alunos durante o ano letivo.

Nesse contexto, Ferreira (2012) pontua que esse distanciamento condiz com uma visão de que para os alunos com necessidades educacionais especiais deve ser destinada uma educação especial, uma escola especial. Segundo Ferreira, na visão de grande parte dos professores:

O lugar deste aluno não é nesta escola pois não dispomos de condições especiais de ensino; Temos que ter um professor que se encarregue destes alunos; Se temos um professor para apoiar o aluno, aí o professor da classe não precisa se preocupar com ele; Ele recebe atividades para desempenhar que são só dele. Este ponto parece apontar para impossibilidades de termos uma educação inclusiva caso não radicalizemos na ruptura com a educação especial. Todavia, nossa interação com a rede indica que quando um aluno, diferente do ideal esperado pela comunidade escolar, é matriculado na escola, ele gera uma desestabilização do sistema, sistema que é pouco flexível na medida em que tem uma estrutura que não oferece muita abertura para ações segundo as necessidades específicas de cada criança. A desestabilização mobiliza todos os participantes da escola, podendo criar resistências que impossibilitam a inclusão; mas, contraditoriamente, a tensão gerada pelo fato altera a rigidez da estrutura escolar e possibilita movimentos favoráveis à plena educação do aluno. (FERREIRA, 2012, p.144 e 145)

A pesquisa também evidenciou outra forma de resistência docente no trabalho com os alunos com NEE que vai além do distanciamento demonstrado acima. Quando a equipe gestora foi questionada sobre a importância do laudo médico como garantia de um olhar diferenciado do professor para os alunos com

NEE eles relataram que professores contestam o laudo médico de alguns desses alunos. Dessa forma, os relatos evidenciam que o laudo acaba não se configurando como suficiente para essa garantia de um tratamento diferenciado para os alunos com NEE.

*Não, infelizmente! Mesmo quando os pais trazem laudos de alunos, que têm, por exemplo a TDH, é, muitos professores questionam “Ah, mais como que fulano é hiperativo para determinadas coisas e para outras coisas é uma questão complicada. Os professores eles questionavam os laudos médicos, né, teve a situação de uma aluna; a mãe trouxe o laudo que era portadora de transtorno opositor desafiadores o professor não aceita um laudo médico, fica complicada a situação da avaliação (ENTREVISTA COM A VD)*

O ponto de vista da especialista vai ao encontro do ponto de vista da vice-diretora:

*Muitas vezes o laudo não é suficiente, porque é... devido à resistência dos professores. Então é... como os professores tem resistência em relação ao laudo. Não isso é preguiça dos alunos, principalmente o déficit de atenção, principalmente quem tem dislexia, ele tem até esse quadro mesmo de preguiça, de desânimo. Tem um aluno lá que ele tem a discalculia, e os professores não aceitam isso. Então torna-se muito difícil tá com um laudo na mão e resistência de inúmeros professores, não de todos, mas de inúmeros professores. E os outros quando tem um laudo de deficiência intelectual, tem um CID lá e é ele escreve lá claramente, deficiência intelectual, ele, então esse aluno, ele não é muito trabalhado por alguns professores, por que? Pra trabalhar tem que fazer uma adaptação, tem que ir devagar com esse aluno, né? Tem que ir de acordo com que o aluno sabe, então isso torna-se difícil (ENTREVISTA COM A EEB).*

O laudo médico, de fato é um documento importante para esclarecer sobre as necessidades que os alunos possuem, um documento oficial que é anexado à documentação do aluno como garantidor de um direito a ser respeitado frente às suas necessidades educacionais especiais. Assim, a resistência em aceitar o laudo evidencia que os docentes estão acostumados a trabalhar com as mesmas ferramentas para ensinar a todos os alunos. Entretanto, o laudo médico aponta os problemas que os alunos possuem e desestabiliza o trabalho do professor regente, uma vez que o mesmo precisa flexibilizar sua forma de trabalhar.

Assim pontuam Redig e Couto Junior (2013)

precisamos romper com as práticas pedagógicas que impossibilitam a construção do conhecimento, com atividades “prontas” que não respeitam o ritmo de aprendizado de cada alunado. Por isso, seria fundamental que os professores flexibilizassem suas aulas, desenvolvendo metodologias inovadoras e inclusivas.( REDIG e COUTO JUNIOR, 2013, p. 20430)

A flexibilização mencionada pelos autores perpassa pelo trabalho do professor de apoio frente aos alunos com NEE. Porém, segundo os professores, eles não se reúnem com o professor de apoio por falta de tempo. Quando questionados no grupo focal sobre o relacionamento com o professor de apoio todos os professores responderam que não mantêm um relacionamento efetivo de encontros e reuniões, sem maiores detalhamentos sobre o motivo desse afastamento. Somente o professor 5 deu maiores esclarecimentos sobre a questão:

*Eu nunca me reuni com a professora de apoio. Ela me ajuda muito em sala, porque eu trago material diferenciado para os meninos. Ela que me ajuda para eu dar conta dos outros. Mas eu nunca parei um outro horário, mesmo porque ela não tem esse horário pra reunir com a gente. Ela tem que ficar os cinco horários com os meninos dentro de sala. Não tem possibilidade de reunião (ENTREVISTA COM O P5)*

A reclamação da falta de tempo por parte do professor é uma questão substancial na escola. No entanto, é preciso reforçar que os professores regentes possuem uma carga horária de 24 horas para cumprir na instituição, sendo 16 horas/aulas de efetivo exercício em sala de aula e oito horas de atividade extraclasse, distribuídas em 4 horas/aula por semana que devem ser cumpridas no local a escolha do professor e 4 horas/aulas por semana de módulo II<sup>15</sup> na escola, que devem ser cumpridas seja em reunião administrativa/pedagógica, seja planejando as aulas e preenchendo diários digitais. Dessa forma, ainda que esse tempo de atividade extraclasse também seja utilizado para outras demandas da escola, é importante considerar que não há a previsão de tempo para efetivar esse contato entre os professores regentes e de apoio a não ser nas reuniões destinadas

---

<sup>15</sup> Conforme o artigo 1º. do Decreto nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013, que regulamenta dispositivos da Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, que: Art. 1º A carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de Professor de Educação Básica com jornada de vinte e quatro horas compreende: I– dezesseis horas semanais destinadas à docência; II–oito horas semanais destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição: a) quatro horas semanais em local de livre escolha do professor; b) quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões.

ao cumprimento do Módulo II, que acontecem aos sábados para atender a demandas diversas tanto no campo pedagógico como administrativo.

O relato de outro professor mostra que a relação dele com o professor de apoio é o de total dependência no trabalho com o aluno com NEE. A fala do docente indica o movimento de delegar a responsabilidade pela condução do trabalho com esse aluno ao invés de construir um trabalho colaborativo como previsto:

*Isso que você está falando é tão sério, que pra te falar a verdade, na maioria das vezes que eu trabalhei com alunos, eu só trabalhei aqui na escola com o Mateus porque eu delegava à professora de apoio, porque eu não sabia nem como preparar o material. Eu não tinha nem uma ideia de como eu... Muito mais eu aproveito dela, o que ela podia trazer pra mim, eu simplesmente delegava pra ela e falava 'ah não o que você falar pra mim, tá certo?' é lei porque ela conhece muito mais do problema do que eu. (ENTREVISTA COM O P2)*

Na fala do professor regente é notório como o trabalho colaborativo pode ser uma ferramenta para um trabalho a ser desenvolvido na perspectiva de incluir todos os alunos, porque se por um lado o professor de apoio conhece do problema pontuado no laudo, o professor regente detém o conhecimento específico do conteúdo curricular a ser lecionado, podendo atuar na seleção do que seria realmente significativo para os alunos com NEE. Sobre esse conhecimento específico a professora de apoio relata sua dificuldade em trabalhar determinados conhecimentos com os alunos com NEE

*Muitas dificuldades, muitas o que acontece: o professor de apoio geralmente, vou falar não só por mim mas por outros professores que eu conheço de apoio, elas pegam PDI e começam a fazer sozinhas. E aí a gente tem um registro, por exemplo, matemática trabalharam PA e PG, o aluno de espectro de autismo, ele não acompanha, mas ele tem que aprender multiplicação. Então vamos lá, multiplicação do dois, do três, do quatro, ele não vai chegar no PA e no PG. Não sei se eu vou lembrar, a análise combinatória, ele não vai conseguir fazer aquilo, mas ele vai ter que trabalhar a multiplicação e quem sabe falar mais sobre esse assunto na, eu não sou especialista em matemática nem inglês. Eu tenho que sentar com o professor de matemática e registrar o que... que ele sabe. Eu sei porque eu trabalhei com matemática do primeiro ao quinto, a gente consegue fazer as atividades elaborando do primeiro ao quinto e educação infantil, mas o professor tem que estar ciente do que eu estou registrando. No Padre Menezes, a dificuldade é ainda maior, porque no ensino médio requer um conhecimento maior, mais especializado. (ENTREVISTA COM A PA)*

Nesse sentido, a fala do professor ao explicar o seu relacionamento com o professor de apoio na sala de aula se aproxima muito com o que Santos coloca como um trabalho "facilitador" do processo de ensino aprendizagem, em detrimento da construção de uma relação entre os docentes que gere, efetivamente, um trabalho colaborativo dos mesmos em prol do aluno:

A presença de dois professores na sala de ensino regular, trabalhando cooperativamente, é bem diferente da presença de facilitadores, tal como estão atuando atualmente. Na cooperação, os dois professores estão a serviço da turma toda, embora com atenção mais dirigida aos alunos com necessidades educacionais especiais. Aliás, um deles, por ser especialista, ao cooperar no planejamento didático ofereceu sugestões de atividades que permitam desenvolver um trabalho com a turma toda, preferencialmente organizada em grupos. (SANTOS, 2008, p. 29 e 30)

Mascaro (2013) também faz uma reflexão nesse sentido, ponderando que o docente tende a delegar a responsabilidade de atuar pela aprendizagem dos alunos com NEE aos outros docentes que estão envolvidos no processo, seja professor de apoio ou o professor da sala de recursos.

Outra dificuldade na efetivação da proposta de integração era a falta de interação entre o professor regente da turma da qual o aluno com deficiência fazia parte, e o professor da sala de recursos que lhe daria suporte especializado. Em vez de trabalhar em conjunto, o professor da turma comum seguia a rotina pré-programada, sem fazer qualquer adaptação em sua prática pedagógica para facilitar o acompanhamento do aluno especial. Na realidade, pouca atenção era dada a esses alunos e, na maioria dos casos, a responsabilidade por sua aprendizagem era delegada ao professor da sala de recursos. (MASCARO, 2013, p. 38)

A escola pesquisada não conta com uma sala de recursos com professor especializado para ser mais um espaço de apoio ao aluno e também aos professores regentes no planejamento do atendimento aos alunos com NEE. Esse é, portanto, um limitador significativo para pensar as práticas pedagógicas inclusivas que podem ser desenvolvidas pela escola.

Mesmo um quantitativo maior de alunos com NEE estando na escola há mais de dois anos, ainda há a cultura de inserir esses alunos na sala sem um planejamento de aulas que contemple as necessidades educacionais dos mesmos. Nesse contexto, o relato dos professores caminha para uma angústia de não se

sentirem preparados. Todos os professores que participaram do grupo focal foram unânimes em responder que não estão preparados para lidar com os alunos com NEE, uma vez que não tiveram capacitação para o trabalho com esses alunos com NEE. O mesmo acontece com a vice-diretora que diz

*Se eu me sinto ou não preparada para trabalhar na educação inclusiva? Eu não me sinto preparada. Eu não tive nenhuma capacitação, nenhum treinamento e no... no dia-a-dia, na correria do cotidiano escolar é que eu acabo buscando informações é... pesquisando, é... formas de tentar ajudar os alunos que apresentam laudo que... que de uma forma ou de outra, é... precisam ser incluídos, né? é... junto com os demais colegas então acaba sendo uma experiência muito mais, é... vamos dizer prática, né? é... tem um conjunto de tentativas do que na verdade, é... ações que foram passadas por especialistas, com realmente segurança, né? pra... pra que as nossas ações na escola sejam as mais adequadas. Então a tentativa, né? eu acredito que... que é válida, mas eu me sinto realmente não preparada para lidar com determinadas situações, determinados tipos de inclusão, porque eu vejo que na prática essa inclusão não acontece, né? como poderia acontecer ou eu acabo me sentindo impotente diante de determinadas situações, é pelas quais os alunos passam então mesmo aqueles que não tem laudo ou que não apresentam, vamos dizer, algum diagnóstico tipo de inclusão, nós sabemos é perceptível a inclusão que eles a dificuldade que eles apresentam, mas mesmo assim, nós acabamos ficando muito amarrados não é devido a vários fatores que acabou impedindo com que esses alunos sejam realmente incluídos nas tarefas escolares (ENTREVISTA COM A VD).*

Já a especialista, que conta com uma experiência profissional de quase sete anos de atuação na APAE do município, demonstra estar preparada para trabalhar com a inclusão. No entanto, a mesma relata que não se faz um trabalho com inclusão sozinha, é fundamental estudo e um trabalho de equipe para um trabalho efetivo. Assim é o relato:

*Trabalhar com a educação inclusiva é um grande desafio. É... não sei se eu posso dizer se eu estou preparada para trabalhar, né? com a educação inclusiva, pois é muito amplo, muito diferente, né? requer muito esforço, trabalho, organização e principalmente o todo da escola tem que estar envolvido para essa educação. Então, não é apenas um professor, não apenas a direção da escola, não é apenas a... a orientadora ou supervisora ou a especialista. É um todo da escola, um trabalho de educação inclusiva envolve muitos os parceiros, né? é um trabalho de união, um grande trabalho de equipe e também junto com a família junto com os órgãos governamentais tanto estaduais como é... da prefeitura. Então, individualmente, eu já trabalhei, né? eu inclusive já trabalhei na APAE é... de Lagoa Santa por sete anos, quase sete anos e naquela época existia uma equipe*

*muito bem... bem equipada, vamos dizer assim, uma equipe excelente, uma equipe de gestores, uma equipe de psicólogo, de terapeuta ocupacional, eu que era a coordenadora pedagógica orientadora, o neurologista, é... fisioterapeuta, né? psicólogos. Então essa equipe toda e os professores, né? da educação inclusiva eram... eram professores muito dedicados e tínhamos estudos, né? grupos estudos, com todos esses profissionais, a gente reunia, estudava né? além de fazer um plano estratégico para cada aluno. Então a educação inclusiva é... é uma questão muito séria, né? E... e infelizmente ela é deixada à margem, então você pergunta eu estou preparada para trabalhar com educação inclusiva? Sim, mas não é apenas uma pessoa é uma equipe. Além dessa equipe ser coesa e... trabalhar, né? num ritmo bacana e legal, aí? É necessário ter recursos, recursos financeiros, recursos materiais e principalmente muito amor no coração.(ENTREVISTA COM A EEB)*

O relato de grande parte dos profissionais da escola não se sentirem preparados para trabalhar com a inclusão demonstra mais uma fragilidade para que o processo inclusivo se efetive nesse contexto. Nesta direção, Mendes (2012) versa o quanto participação de toda a comunidade escolar é essencial para a efetividade da proposta de educação inclusiva:

Os estudos sobre educação inclusiva têm endossado a adesão ao princípio de que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas sim em equipes, compostas por um grupo de indivíduos cujas propostas ou funções são derivadas para uma filosofia comum e alcance de objetivos mútuos. (MENDES, 2012, p. 170)

Sendo assim, segundo a mesma autora, planejamento com o envolvimento de todos é um dos principais caminhos para efetivar o trabalho em equipe, na medida em que “Planejar colaboração efetiva envolve compromisso dos professores que estarão trabalhando junto dos gestores e da comunidade, além de envolver tempo, apoio, recursos, acompanhamento e, acima de tudo, persistência”. Entendendo esse argumento de “persistência” que envolve o trabalho de inclusão escolar, é importante ponderar que a experiência recente da escola com a inclusão tem sido impactada diretamente pelos movimentos de greve dos dois últimos anos na rede estadual de ensino. Nos anos de 2017 e 2018 o estado de Minas passou por 2 greves dos professores do estado, que culminou em 80 dias de paralisação das atividades. Assim, todo o trabalho desses anos letivos teve que ser reorganizado e redimensionado, implicando, também, na falta de tempo para pensar em um trabalho

colaborativo entre os partícipes do processo aprendizagem que demandasse uma continuidade das ações, de planejamento e organização.

Diante da análise das culturas inclusivas da escola em tela, pode-se observar que muito está deixando de ser feito para a inclusão na escola pela falta de entendimento da equipe a respeito das políticas inclusivas. A seção seguinte explora esse eixo de análise “Políticas Inclusivas”, delimitado pelo Índice para a Inclusão que segue como base para a organização de nossa análise.

### 2.3.2 Políticas Inclusivas

O eixo de políticas inclusivas “trata-se, no Índice, de avaliar e pensar sobre todas as formas de apoio e suporte às diferenças e de combate às exclusões, às barreiras à participação e à aprendizagem que dada instituição possua.” (MELO; SANTOS, 2016, p.3). Sendo assim, nossa reflexão nessa seção será direcionada para pensar como as orientações políticas para inclusão tem chegado no ambiente escolar analisada, analisando também como a escola se organiza a partir dessa ponderação. Estudos recentes relacionados à inclusão em Minas Gerais apontam que um dificultador no trabalho com os alunos com NEE nas escolas regulares do estado é a falta de clareza nas políticas públicas de inclusão. Mesmo sabendo que o estado foi um dos pioneiros no processo de integração de alunos com NEE no interior das escolas públicas não é recente, essa falta de clareza acaba gerando um certo desconforto na condução das ações dos profissionais da escola que se envolvem diretamente na problemática. Esse desconforto é percebido isso nas respostas das servidoras entrevistadas:

*Não, a proposta, eu acredito que não é clara e também não está bem definida, para os professores ou eles não se fazem entender, não se fazem, vamos dizer, fingem que não entendem a proposta e até por uma questão, sem querer julgar? Eu acredito que, efetivamente não dá para entender se falta clareza da proposta ou se falta a aceitação do professor que tem um papel importante nisso. (ENTREVISTA COM A VD)*

Ao analisar os documentos oficiais da escola, como o PPP e o Regimento escolar, não se identifica com clareza a importância da inclusão dos alunos com NEE, apenas há uma menção à inclusão de modo bem sutil. O trabalho da equipe gestora e docente tendo como foco a inclusão só se tornou mais urgente com a

entrada de três alunos com NEE numa mesma série em 2016. O fato da temática e do papel de cada servidor frente ao trabalho com a inclusão dos alunos com NEE não estar delimitado com mais clareza e exatidão nos documentos legais da escola certamente dificulta o desenvolvimento de aulas que contemplem a diversidade de alunos.

Nesse sentido, a falta de clareza tanto na proposta quanto na implementação de qualquer política educacional, acaba gerando uma lacuna na realização do trabalho que se espera da escola. Sobre a falta de clareza da política de inclusão, especialista relata:

*Bom, a essa política de inclusão, ela não tá muito definida talvez nem no Estado, né? Não sei, eu acompanho, eu leio muito, eu pesquiso, eu participei do congresso, é... de inclusão, seminário ou congresso, não me recordo o nome. A a proposta do Estado em si tá muito boa, mas a política está clara? Creio que não, para os professores muito menos e nem para a direção e para a gente então, muita coisa foi mudada, muita coisa foi implementada. Como até esse Plano de Desenvolvimento Individual, ele foi, né tem dois anos que ele tá sendo desenvolvido, apesar de uma batalha imensa, ah... ah... a desenvolver, a implementar a programa esse plano de desenvolvimento individual. Ele não discutido, debatido como deveria ser, então para ter uma política é inclusão visível tem que ter as metas muito bem determinadas para aquele aluno, né? e avançando um pouquinho nessa questão, aí eu tenho, eu particularmente, tenho muitos questionamentos: até que ponto realmente esses alunos serão incluídos, né?(ENTREVISTA COM A EEB)*

O posicionamento da equipe gestora, conforme dito anteriormente pela vice-diretora, reforça que há que se ter clareza tanto na proposta quanto na implementação das políticas de inclusão para que todos entendam qual é o seu papel nesse processo de inclusão, seja no trabalho com alunos com NEE, seja na organização do espaço escolar, como pontua Meletti e Bueno (2011)

Com relação às escolas, as políticas de inclusão indicam a necessidade destas se reorganizarem e se adequarem à heterogeneidade de seu alunado, evidenciando a necessidade de apoio para implementação da educação para todos e todas. A Educação Especial, alavancada à modalidade da educação escolar, é indicada como o apoio necessário à inclusão de alunos com deficiências em espaços regulares de educação. (MELETTI e BUENO, 2011, p. 371 e 372)

É através da redação dos documentos legais da escola que a inclusão dos alunos com NEE pode transformar a realidade deles no processo de aprendizagem com a flexibilização do currículo, direito ao professor de apoio, assim como qualquer outro recurso que cada aluno venha a ter necessidade. A ideia de que a proposta de inclusão da escola também não está clara na visão do professor assim

*A proposta de inclusão não é clara. Não conseguimos nem identificar os alunos com necessidades especiais, pois a quase totalidade chega de suas escolas de origem sem laudo ou qualquer informação por parte dos pais. Outro problema é separar o mental/psíquico do social. E a definição para nós professores ainda é um problema com o qual eu não consigo evoluir. Não consigo aceitar que principalmente os TDAHs<sup>16</sup> da vida, sejam desculpas para o aluno não ser cobrado e/ou ser tratado como aluno de inclusão. Na maioria das vezes o TDAH é usado como "muleta" na escola e em casa e na vida social não existe nenhuma preocupação com isso. (ENTREVISTA COM O P1)*

Vale ressaltar, novamente, que a escola em análise oferta apenas a modalidade de EM, não havendo uma cooperação entre as instituições de EF II e a de EM. Quando o professor menciona essa falta de cooperação, significa que muitos professores já têm conhecimento de alguns alunos porque lecionam em escolas de EF II no município. Sem uma colaboração entre essas instituições de ensino fica difícil pensar em uma continuidade e coerência das ações inclusivas, e que muito pode ser perdido nesse processo, pois na ausência do reconhecimento de que os alunos egressos do EF II possuem necessidades educacionais especiais, eles podem passar pelos três anos de Ensino Médio na escola sem serem atendidos nas suas necessidades, porque não há, oficializada, essa necessidade dessa atenção especial.

Outro ponto que o professor menciona é que muitos alunos possuem laudo que são analisados na escola (TDAH), mas que esse diagnóstico parece ser um problema apenas para a vida acadêmica do aluno e não no convívio social na medida em que, segundo o professor 1 em sua fala no grupo foca, esse tipo de distúrbio não faz diferença em sua vida social. Assim, o professor se posicionou contrário ao laudo, acreditando que pelo fato do documento não interfere na vida

---

<sup>16</sup> O TDAH é um dos transtornos neuropsiquiátricos mais conhecidos na infância. Devido à baixa concentração de dopamina e/ou noradrenalina em regiões sinápticas do lobo frontal, leva o indivíduo a uma tríade sintomatológica de falta de atenção, hiperatividade e impulsividade, ocasionando sérias dificuldades para o processo de aprendizagem.

social da criança/adolescente ele também não deveria interferir em sua vida acadêmica. Esse é um posicionamento um tanto polêmico, uma vez que o TDAH é reconhecidamente um transtorno neuropsiquiátricos que se refere à falta de atenção, hiperatividade e impulsividade acarretando prejuízos à sua aprendizagem. Como a própria descrição do problema deixa claro que pode afetar a aprendizagem e não o convívio, acaba ficando demonstrado que o professor resiste ao laudo médico trazido pela família e que essa resistência pode estar relacionada ao desconhecimento efetivo das características dessa NEE e da interferência da mesma no processo de aprendizagem do aluno. Reitera-se, com isso, a importância Acho que aqui você precisa ponderar a importância de se pensar na formação como um espaço elementar para difundir informações sobre as NEE que estão inseridas no contexto escolar, para que esse tipo de “Pré-conceito” não seja um dificultador na relação com os alunos com NEE.

Já contrário ao que disse os demais servidores, um professor alega que tem acompanhado a política do Estado para a inclusão e ela é excelente

*A política é excelente, né? só que para... para uma melhor implementação pela SEE/MG, é necessário um investimento do Estado, tanto na capacitação dos profissionais que irão trabalhar com os alunos com NEE, quanto na aquisição de materiais adequados para serem trabalhados com tais alunos, né?(P4)*

Ao analisar os dados, ficou evidente que os professores entendem a importância da inclusão. No entanto, fazem muitas críticas em relação ao programa de inclusão que vem sendo aplicado em Minas Gerais, uma vez que apresentam algumas fragilidades em sua implementação, que vale destacar duas que ficaram mais evidentes nos dados levantados pela pesquisa de campo:

- Designar professor de apoio para atuar nas escolas regulares apenas para acompanhar alguns tipos de NEE;
- Não oferecer cursos de capacitação sobre o trabalho com inclusão para os servidores que atuam nas escolas regulares.

Tais fragilidades demonstram que o percurso da inclusão nas escolas regulares ainda é um desafio. Principalmente quando o próprio sistema separa os

alunos que podem contar com o professor de apoio e os que não podem. Torna-se prejudicial ao discente quando não possui um profissional para acompanhá-lo no momento das avaliações. Se a escola pudesse contar com um número maior de professores de apoio, muitos alunos poderiam ser mais ajudados em suas necessidades. E no que diz respeito à falta de capacitação para os professores, compromete o direito dos alunos com NEE de serem tratados conforme suas limitações e/ou dificuldades.

Quanto aos cursos de capacitação, a dois anos e meio no cargo de gestora e a mais de 20 anos como professora, não me foi ofertado nenhum curso de capacitação para melhor receber os alunos com NEE e trabalhar com eles. Embora no documento emitido pela SRE – Metropolitana C, garante que a SEE/MG oferta capacitação periodicamente, assim versa o documento “...periodicamente são ofertados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais -SEE/MG cursos específicos em atendimento educacional especializado para todos os professores, tanto do ensino regular quanto do especializado.” Sendo assim, o documento mostra uma ação que poderia ajudar no trabalho com os alunos com NEE, que não se efetiva na realidade, comprometendo ainda mais a inclusão desses alunos.

Segundo Dutra (2005) “A formação de professores é elemento central para elevar a qualidade da educação brasileira, na perspectiva da implementação da política da educação inclusiva.” Hoje é obrigatório que os cursos de graduação ofereçam uma disciplina sobre a inclusão, o que não é suficiente para capacitar os futuros docentes no assunto, uma vez que as necessidades educacionais apresentam de diversas formas. Essa falta de capacitação para os professores que atuam no Ensino Regular que está recebendo alunos com NEE angustia os profissionais, como já foi relatado anteriormente.

No entanto, os alunos estão presentes no interior de nossa escola. Mesmo com a falta de capacitação e o número reduzido de professor de apoio para o trabalho com os alunos com NEE, não pode nos impedir de fazer o que orienta os diversos documentos sobre a inclusão.

Portanto, é inegável que há uma urgência em se fazer ajustes nos documentos escolares para que todos os profissionais tenham clareza da implementação da política de inclusão na escola, para que todos se apropriem desses documentos e, que possam até propor trabalhos de formação continuada em que uns ajudem os outros. Assim pondera Marques (s/d)

Com a inclusão podemos visualizar novos horizontes nos níveis escolar e da práxis social. A lógica das relações é repensada, passando a horizontalidade a sobrepor-se à verticalidade. Rediscute-se o papel dos administradores, dos especialistas, dos corpos docente e discente, dos funcionários e pais. Todos tornam-se co-agentes da prática pedagógica e da vida escolar. São parceiros, vivendo em sincronia, coerentes com o momento histórico e com a realidade sociocultural.(MARQUES, s/d, p. 8)

Acredito que toda mudança pretendida no universo escolar passa pela clareza das políticas públicas e de sua implementação. Há que se ter tempo para reuniões que trata do tema e da efetividade do trabalho com esses alunos. Torna-se necessário, um debate com todos os sistemas de ensino sobre as políticas públicas do que de fato significa “Incluir”, como afirma Pletsch (2009)

o debate sobre a política de educação inclusiva no Brasil deveria passar por uma análise mais ampla do contexto social, político e econômico relacionado com as tensões e contradições presentes não só nos documentos e legislações educacionais direcionados aos direitos das pessoas com necessidades especiais, mas também nas práticas escolares sob as condições reais do sistema educacional brasileiro. Isto porque as diferentes formas de deterioração do ensino público — em curso há pelo menos duas décadas — conformam o macrocontexto no qual a proposta inclusiva vem ocorrendo na prática. Segundo este raciocínio, o que de fato significa “incluir” pessoas com necessidades educacionais especiais num quadro educacional submetido à forte precarização? (PLETSCH, 2009, p. 11)

Quando a autora cita as tensões e contradições apresentadas nos documentos, pode-se ver no interior da Escola Estadual Padre Menezes a contradição entre a teoria e a prática no trabalho com os alunos com NEE. Falta desde recurso humano a recurso material. Prega-se a inclusão de forma efetiva sem que o Estado ofereça o mínimo para se ter ações mais pontuais no trabalho a ser realizado. A legislação mostra-se contraditória quando ela oferece apenas especialistas, como o professor de apoio, apenas para o acompanhamento para o aluno com determinadas deficiências. E também, quando as capacitações para os docentes não acontecem de forma a dar um suporte no trabalho com esses alunos, ou quando limita o número de 40 alunos por sala, sem levar em conta as necessidades educacionais que muitos necessitam.

Um das ferramentas importantes a ser desenvolvida no trabalho com os alunos com NEE, é o PDI, motivo de tensão entre professores e equipes gestora e pedagógica. Torna-se motivo de tensão quando os professores se mostram resistentes a essa prática de acompanhamento do desenvolvimentos dos alunos com NEE. Segundo a cartilha da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, há que planejar para atender melhor os alunos com NEE:

Para se construir uma escola inclusiva, aberta a todas as diferenças e ao singular de cada estudante, é necessário, antes de tudo, ter a consciência do direito inalienável desse, de pertencer àquele espaço e de ter acesso a tudo que a escola e os profissionais que nela atuam têm a oferecer.

Uma escola inclusiva não se constrói no vácuo de intenções. É fundamental que os sujeitos que ali atuam tenham um objetivo único: promover uma educação de qualidade para todos.

Para alcançar qualquer objetivo e, principalmente, o dessa magnitude, é necessário que haja planejamento para que a escola, por meio de seus profissionais, estabeleça a melhor maneira de alcançá-lo, selecionando e aplicando os recursos e as metodologias pedagógicas adequadas. Além disso, o planejamento permite que a escola consiga acompanhar o progresso feito rumo aos objetivos, para que possa tomar medidas corretivas, se o ritmo desse progresso for insatisfatório. (MINAS GERAIS, pág. 5, 2018)

Esse documento é o mais atual do Estado de Minas Gerais no trabalho com os alunos com NEE. No entanto, apenas orienta o trabalho com esses alunos, mas não contempla a formação do profissional que vai lidar com a diversidade encontrada na sala de aula. Mostrando assim ser um ponto contraditório.

Sem se pensar em uma formação continuada dos professores numa perspectiva do trabalho com a inclusão nas escolas, um trabalho diferenciado fica apenas na teoria.

A falta de clareza nas políticas do Estado no que se refere a inclusão, faz com que os documentos da escola, como o PPP, por exemplo, também não tratem o assunto com a seriedade necessária. Sendo o PPP, um documento norteador no trabalho diário na escola, torna-se essencial que haja um espaço para a inclusão dos alunos com NEE não sendo apenas um direito e, sim, que seja efetivo. Quando este tão importante documento traz a importância desse tema no trabalho da escola, não deixa lacunas para a omissão de nenhum servidor em relação à inclusão.

Caso o PPP tivesse sido elaborado na perspectiva da inclusão, o PDI, uma das ferramentas importantes a ser desenvolvida no trabalho com os alunos com NEE, não seria motivo de tensão entre professores e equipes gestora e pedagógica.

Muitos foram os dados coletados que demonstraram fragilidade nas políticas de inclusão que podem afetar o desenvolvimento de práticas inclusivas no interior da sala de aula, relacionados desde a falta de clareza dessas políticas públicas de inclusão de responsabilidade da SEE/MG até a falta de estarem expressas nos documentos oficiais da escola como o PPP e o regimento escolar.

As políticas demonstram fragilidade quando a teoria se difere da prática, quando os professores recebem alunos com NEE e não têm formação específica para desenvolver um trabalho de inclusão na sala de aula, quando não são destinados cursos de capacitação como forma de adquirir competências para que seja desenvolvido um trabalho diferenciado no cotidiano da sala de aula. Como pôde ser visto em vários depoimentos dos profissionais da escola nas seções anteriores.

Quanto à falta de clareza das políticas de inclusão por parte da SEE/MG, os servidores alegam não estarem preparados para o trabalho com os alunos com NEE, como pode ser observado em falas anteriores.

Sendo assim, torna-se fácil se esquivar de um trabalho que tenha foco todos os alunos, inclusive os alunos com NEE. Nesta mesma direção, os próprios professores responderam em um único som “Não”, não estão por dentro da proposta da SEE/MG e não receberam nenhuma capacitação para lidar com esses alunos.

E, nos documentos da escola, a falta de estar exposto a função de cada servidor no trabalho com os alunos com NEE, acaba comprometendo o trabalho de inclusão, principalmente do trabalho do professor regente, que segundo a professora de apoio, com a sua experiência, torna-se peça chave nesse trabalho,

*Eu acho que o professor Regente é a peça-chave para inclusão é eles que os alunos têm como referência, eles têm o professor de apoio como apoio, é uma orientação que eu vou dar ali específica para eles, mas a referência é o regente. E se o Regente não passa isso eles sentem, até pelo tom de voz eles sentem.( ENTREVISTA COM O PA)*

Quando cada servidor assumir sua responsabilidade frente esse assunto no trabalho diário, a escola de ensino regular poderá desenvolver um trabalho na

perspectiva da inclusão de todos os alunos com NEE. Transformando as políticas de inclusão em práticas efetivas de inclusão.

Sendo assim, na próxima seção, será analisado o eixo das práticas inclusivas.

### 2.3.3 Práticas Inclusivas

Esse eixo busca analisar como se dão as práticas de inclusão não só por parte dos docentes como também de todos os outros agentes, inclusive no que se refere a aprendizagem dos alunos com NEE.

No eixo das práticas inclusivas, pelos relatos dos professores no grupo focal é possível refletir que as aulas não tendem a explorar essas práticas, uma vez que a maior parte dos professores alega não estar por dentro da proposta política de inclusão da SEE/MG e que, também não há informações sobre a proposta da política de inclusão da escola. Assim, observo que as práticas inclusivas na escola acabam se consolidando de forma isolada, já que alguns professores relataram que agem de acordo com o que pensam estar certos. Em muitos casos não há um trabalho que tenha os alunos com NEE como foco, uma vez que a sala é cheia e há outras demandas por parte dos outros alunos, como relata o professor P5, veja

*Eu acho assim, no meu caso, quem tá dando mais atenção, estimulando eles mais, envolvendo eles mais a participação é a professora de apoio. Porque eu, muitas vezes, dando visto para quinhentos alunos na sala de aula, explicando matéria, é aluno pedindo para ir ao banheiro. E aí fica difícil dar uma atenção específica pra eles assim... eu acho que eles mereçam, sabe?(P5)*

E quando o assunto é a avaliação, cada professor apresenta uma versão para a sua prática, assim

*Eu faço as minhas pensando naqueles alunos que tem mais dificuldade, eu sempre nivelo minhas avaliações por baixo, porque aquele que tem maior dificuldade não fique prejudicado. Eu acho que, a autoestima desses alunos, com uma nota baixa, num é legal. Penso nisso, sabe?( ENTREVISTA COM O P4)*

Segundo o P2, os alunos com NEE se saem melhor do que os tidos como normais, assim “Para os alunos que são inclusos, mesmo a prova sendo mediana, acabam indo melhor que teoricamente os pseudonormais.”

Já para a vice-diretora, cada professor age de forma diferenciada e assim relata

*Quando em conselho de classe a gente percebe que alguns professores eles demonstram como falei anteriormente mais preocupação, falam de avanços, né? De detectar certos alunos e outros professores simplesmente, demonstram apenas dar a média para que o aluno, né? Tratando isso como se fosse uma inclusão então, o que eu percebo, né? é que cada professor age de uma forma diferenciado. Aí a questão da inclusão. (ENTREVISTA COM A VD)*

Nessa mesma ideia, a vice-diretora ainda afirma

*Pelo que eu percebo, não. Pela maioria dos professores, não. Pelo que eu percebo em relação principalmente, no Conselho de Classe em que os professores reclamam muito da dificuldade de determinados alunos e aí a gente pergunta “O que você fez?” “Ah, eu não posso fazer nada, porque o conteúdo requer conhecimentos prévios. Ah, eu não posso fazer muita coisa, porque a dificuldade do aluno que o aluno não fica quieto na carteira. Mesmo sabendo que o aluno é hiperativo. Então, é, alguns professores, né. Enquanto na função de vice-diretora estou fora da sala de aula, é, a gente percebe que tem uma preocupação maior e fazem trabalhos diferentes, mais visuais, mais táteis, e mais lúdicos e outros infelizmente, ainda se mostram refratários.(ENTREVISTA COM A VD)*

Sobre uma prática inclusiva por parte de alguns professores, a especialista declara

*Talvez essa questão da adaptação, né? Adaptação dos conteúdos. Isso foi sendo feito lentamente com uma certa dificuldade e alguns professores ao longo do período, de acordo com assistência, com, é, com a minha insistência mesmo, né, alguns professores eu consegui, é, que fizesse essa coisa mais adaptada. Outros, infelizmente, não. Não, a barreira não foi rompida, né? E não foi por falta de tentativa, foi porque é assim, né? Então pra ir mudando a coisa tem que ir acontecendo, até os erros também, né? Inúmeros erros, mas creio que o que mais aconteceu foi isso, né? Um plano de desenvolvimento mais, é, elaborado, né? Mais dentro da realidade, né? Muito simples, mas muito dentro da realidade do cotidiano. Então, foi isso aí, um dia após o outro, né? “Ahhh! Essa prova tá aqui na agenda, gente do céu, num dá. Essa avaliação num dá, vamos avaliar de outra maneira, né? Deixa o João só falar e não só escrever, né? A, é, deixa o cego só falar e não ficar só digitando ali. É.” Foi mais ou menos isso, né? É, então foram essas práticas, essa mudança de como avaliar inclusive, né? Que não ficou, não estava muito bem sedimentada, muito bem plantada lá, mas a maneira da*

*avaliação também tem que ser um pouco modificada, né? Menos questões, questões mais simples, mais objetivas, mais claras, né? E até o que você entendeu e o que você aprendeu com isso. Então, quando você faz até essa pergunta pra eles, você percebe que alguma coisa eles aprenderam. Então, a prática foi essa. (ENTREVISTA COM A EEB)*

De acordo com os relatos, o trabalho com os alunos com NEE, na perspectiva da inclusão ainda acontece de forma bem fragmentada. Torna-se urgente, um trabalho em que o grupo esteja trabalhando em equipe, levando em conta que todos os alunos estão na escola para aprender e serem tratados de acordo com suas necessidades educacionais específicas.

E, fica claro que, mesmo não possuindo formação adequada para o trabalho com os alunos com NEE, os professores indicam que a inclusão dos alunos com NEE está acontecendo de forma gradativa na escola. Reconhecem também que, alunos aprendem uns com os outros nesse espaço coletivo de convivência que é a escola, ainda destacam o apoio que o aluno cego, o aluno com síndrome de Asperger e a que possui deficiência intelectual recebem dos outros alunos na sala nas atividades. Confirmando isso, relata o P1

*Mas o que eu estou dizendo, Sérgio, é que a experiência que tive no ano passado, além do Mateus, os outros alunos tb, ajudava as outras que tinham o mesmo grau ou algum outro tipo de deficiência, aí em especial, na turma que era o 2º B1, né? Vamos citar uma outra turma, foi até uma questão que eu coloquei de pauta na nossa reunião, foi a questão de colocar todos os alunos que tinham mais problemas numa mesma turma, que foi o 2º B3 e o B2 mesclado. É, eu não poderia nunca avançar e vc fala muito disso, não avançava nunca com a matéria em função do grau, nível de aprendizagem deles, que é o caso da Niuliane, Maria Helena, aqueles todos os alunos, todos eles, todos eles tinham um grau de deficiência muito grande déficit de atenção, NO entanto, ninguém estava preparado, aluno nenhum pra ajudar um ao outro. Não, e não tinha professora para acompanhar. Teria que ser uma ação exclusiva minha, no caso da Geografia, né? Pra poder facilitar o acesso deles ao máximo possível de informação, né? Ou seja, a Laís mesmo não sabia escrever, é a Niuliane tinha todo esse problema de leitura de concentração. Aí vai a uma outra que sei lá, vários problemas que eu não vou ficar citando, né? É mais ou menos por aí... (ENTREVISTA COM O P1)*

Nesta mesma direção, os próprios alunos confirmam o posicionamento dos professores: 95% concordaram ou concordaram totalmente que eles aprendem uns

com os outros na escola e na sala de aula. Sendo assim, os alunos demonstram adequação à diversidade da sala de aula.

Já sobre o trabalho dos professores em relação aos alunos com NEE, os dados da pesquisa de campo evidenciam que essa é uma demanda de trabalho deixa os professores angustiados, seja pela falta de formação, seja pela falta de tempo para se dedicar a eles durante as aulas. Assim desabafa um professor

*Eu acho que no caso dos nossos, esses nossos alunos inclusos, é... o tempo nosso na sala de aula com eles é muito rápido, então quando você começa preparar algum material pra eles, prático, que ele consiga dar conta de trabalhar, já acabou a aula, não deu tempo. Pra esses alunos, o tempo não é suficiente (ENTREVISTA COM O P5)*

Efetivamente, no contexto da escola estudada é perceptível a falta de sistematização de um tempo específico para que os professores se reúnam e conversem sobre o trabalho com os alunos com NEE. Como foi pontuado anteriormente, nos dois últimos anos esses momentos de encontros e formações não aconteceram. Além disso, não houve nenhuma capacitação a nível de escola, nem de Superintendência e nem de Secretaria sobre os tipos de NEE que podem se manifestar no cenário escolar.

Já o trabalho diferenciado que atendam aos alunos com NEE em sala de aula, acontece de forma bem frágil, ou não acontece, como pontua o professor:

*Se a gente quiser mexer no aspecto cognitivo com esses alunos, eles têm que ter uma/um horário extra, fora da sala de aula, porque na sala de aula que você dá atenção pros alunos ditos normais e pros alunos que tem/são de inclusão é praticamente impossível (ENTREVISTA COM O P5)*

Com esse relato torna-se evidente que não há um trabalho diferenciado que contemple os alunos com NEE e que a prática das aulas em relação a esses alunos não foi modificada. A esse respeito, assevera Mantoan (2015),

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernizar e reestruturar a natureza atual da maioria de nossas escolas. Isso acontece à medida que as instituições de ensino que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2015, p. 62).

Sem que cada um assuma a responsabilidade de mudar a prática na escola, dificilmente teremos um ambiente em que a diversidade seja respeitada e que, os alunos com NEE consigam ir além da escola. Em um cenário em que essa responsabilidade não é compartilhada por todo o corpo docente e gestor, o compromisso de pensar essa prática na sala de aula fica a cargo da professora de apoio, como relata um professor

Eu acho assim, no meu caso, quem tá dando mais atenção, estimulando eles mais, envolvendo eles mais, a participação é a professora de apoio. Porque eu, muitas vezes, dando visto para quinhentos alunos na sala de aula, explicando matéria, é aluno pedindo para ir ao banheiro. E aí fica difícil dar uma atenção específica pra eles assim... eu acho que eles mereçam, sabe?(P5)

Pelas falas dos professores pude perceber que a inclusão pretendida pela legislação está longe de acontecer no interior da referida escola, já que eles assumiram que a prática destinada aos alunos com NEE acontece esporadicamente, já que não há tempo para se planejar aulas que contemplem a todos os alunos indistintamente. As entrevistas trouxeram a informação de que a principal prática inclusiva que se efetiva na organização pedagógica das disciplinas está relacionada às práticas avaliativas. Em que os alunos contam com uma avaliação modificada para o aluno com Síndrome de Asperger e com a Deficiência intelectual e ainda contam com um professor do uso da biblioteca para fazer a leitura e para o aluno cego, a avaliação é feita através do computador e com o auxílio da professora de apoio. Como relata a vice-diretora

*Olha, nós termos, é, aulas de reforço para alguns alunos que tem dificuldade de leitura que vem com algum laudo ou dislexia a professora do uso da biblioteca, ela faz um horário específico para dar um... um apoio de acordo com a necessidade do aluno, né? Para que ele vá evoluindo dentro do seu tempo, tivemos caso de alunos que foram alfabetizados, aqui, nesses horários, que apesar de reduzidos, eles surtem algum efeito, né? O aluno, ele vai aumentando o nível de conhecimento dentro de suas limitações, né? a secretaria da educação manda alguns instrumentos como o notebook para o aluno que é cego, mas também é um instrumento que ao mesmo tempo é... falha. As vezes dá problema aí o aluno fica, meio que à mercê da situação de sala de aula, já que ele depende do notebook. Então e tem o professor de apoio, né que seria um facilitador a mais, né? para servir como uma ponte entre os professores e os alunos, então assim, e ... essas situações, que, na*

*verdade, são, né? paliativas, não, a meu ver não vão resolver o problema, mas têm se mostrado eficazes em relação a outros anos que nós já passamos.(ENTREVISTA COM A VD)*

Já no que diz respeito à avaliação de aprendizagem para os alunos com NEE, fica na responsabilidade do professor regente elencar os conteúdos e da professora de apoio modificar as questões de acordo com o aluno. Para o aluno cego, as provas não são modificadas, apenas dividida em mais dias do que é feito para o restante dos alunos. Decisão essa, tomada pelo próprio aluno, por levar em conta que ele prestará o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como os demais alunos.

Para os demais alunos que possuem laudo, mas não contam com o auxílio do professor de apoio, eles podem contar, de acordo com suas necessidades, com professores do uso da biblioteca para auxiliá-los na leitura das avaliações.

Nota-se que há uma divergência entre as avaliações e as práticas pedagógicas por parte dos professores, quando alegam não terem tempo de se dedicar aos alunos com NEE como eles merecem, como relatado anteriormente.

Para melhorar essa prática de inclusão, seria primordial que os professores fizessem uso do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI e através dele preparar as avaliações, levando em conta o que seria mais significativo para o aluno aprender. No entanto, nem a especialista nem a vice-diretora vislumbram como prática esse relevante instrumento, para sanar as NEE dos alunos, que é o Plano de Desenvolvimento Individual – PDI. Importante ressaltar que a elaboração do PDI é e responsabilidade do professor regente, mas na escola podemos perceber que esse documento tem sido elaborado pelo professor de apoio. A especialista da escola pondera que a construção desse documento pelo professor de apoio reflete uma falta de clareza para os professores com relação ao seu papel frente aos alunos com NEE:

*Como até esse Plano de Desenvolvimento Individual, ele foi, né tem dois anos que ele tá sendo desenvolvido, apesar de uma batalha imensa, ah... ah... a desenvolver, a implementar a programa esse plano de desenvolvimento individual. Ele não é discutido, debatido como deveria ser, então para ter uma política de inclusão visível tem que ter as metas muito bem determinadas para aquele aluno, né? e avançando um pouquinho nessa questão, aí eu tenho, eu particularmente, tenho muitos questionamentos: até que ponto realmente esses alunos serão incluídos, né? é... porque se a gente*

*parar para pensar ali na escola Padre Menezes, no turno da tarde, né? que é o turno em que eu trabalho, não tem só os três alunos, deve ter mais ou menos uns 20 alunos, com diversas deficiências, com diversos problemas. Então, minha questão é: além desses três, como que... que esses alunos vão atuar na sociedade. A que tem déficit intelectual tem um problema social muito grande. Ela aprendeu muito pouco. Ela foi negligenciada por mais de 9 anos nas escolas em que estudou. Ela chegou na escola sem uma sociabilidade, manipulando, é... com todos os problemas sociais dela, enormes, né? Mas a escola foi trabalhando com ela, nós fomos trabalhando com ela, nós fomos trabalhando com ela no sentido dela perceber que aquilo era uma escola, dela perceber ela, dela se aceitar, dela entender até o processo da vida dela, que não foi fácil, que não é fácil.(ENTREVISTA COM A EEB)*

Adicionalmente, o relato da vice-diretora sobre a prática do PDI na escola também reforça que essa não é uma prática constante de todos os professores, ficando a cargo de um ou outro docente que se predispõe, mas não da totalidade

*Alguns eu acredito que façam pelos relatos da especialista, né? Há uma recusa muito grande por parte dos professores em fazer esse PDI, muitos se esquivam. A especialista precisa ficar “pegando no pé” dos professores, correndo atrás pedindo que entreguem, né? Porque tem que ser papel do professor, e o professor não faz alguém tem que cobrar, né? Então a especialista acaba ficando com esse encargo, e aí gera um atrito, né então alguns professores pelo relato da especialista que eu sei que alguns professores fazem, é esse trabalho. Outros, simplesmente se esquivam durante o ano todo.(ENTREVISTA COM A VD)*

Tal instrumento, conhecido também como Plano Educacional Individualizado – PEI, segundo as autoras Glat, Viana e Redig (2012)

É, em primeira instância, um plano educacional “personalizado”, porém inserido no planejamento escolar, ou seja, os conteúdos a serem ensinados coadunam com o que a instituição escolar propõe ao seu alunado em geral. Os professores da turma são responsáveis diretos pelo desenvolvimento do plano, havendo colaboração de outros atores como professores especializados (no caso de alunos incluídos em turmas comuns com suporte), profissionais de outras áreas e até mesmo, da família.( GLAT, VIANA e REDIG, 2012, p. 84)

Para que o PDI ou PEI seja utilizado como definiram as autoras, há que se ter expresso em documentos legais da escola e amplamente divulgado para que se torne uma prática constante de todos os agentes escolares e também da família, como forma de acompanhar o desenvolvimento dos alunos de acordo com as suas necessidades.

Nota-se que quando não há conhecimento das políticas de inclusão, dificilmente a prática seja eficiente, uma vez que cada um dos envolvidos está trabalhando de forma isolada. Repensar o espaço escolar na perspectiva da inclusão requer ações de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem de todos os alunos. E para concluir essa análise, uso a consideração de Frias e Menezes(S/D)

Sabemos que a educação é o alicerce para o desenvolvimento de qualquer cidadão, e que incluir o aluno com necessidades educacionais especiais, é também, uma forma de respeitá-lo e garantir a possibilidade de seu crescimento. No entanto, percebemos que as dificuldades existem, não são poucas e ficam bem claras quando se pára para observar de forma mais crítica. Afinal, colocar o aluno em sala regular e não atender o que realmente ele necessita, não é inclusão.(FRIAS e MENEZES, S/D, p. 30)

Assim, estabelecer momentos para o estudo das políticas de inclusão, torna-se urgente para que o trabalho de inclusão dos alunos com NEE se efetive na escola.

Volto a mencionar que a falta de clareza tanto na proposta quanto na implementação, acaba deixando uma lacuna na realização do trabalho em que se respeite as diferenças dos alunos e possibilite um trabalho realmente efetivo de inclusão de todos eles. E segundo a professora de apoio, a política de inclusão está clara, mas os papéis a serem feitos por cada profissional é que precisa ser estabelecido ou direcionado. Assim relata “Eu acho que está bem definida, porém eu acho que falta essa definição de cada pessoa, né? Acho que cada pessoa pensa de um jeito e vai agir daquele jeito que pensa.” E ainda fala que falta interesse por parte dos professores para entender a deficiência de cada aluno, assim “A clareza está faltando mais por parte dos professores em querer saber sobre a deficiência e sobre a necessidade educacional de cada aluno.”

Contar com a presença do profissional de apoio na escola, nos últimos três anos veio reforçar a importância de se desenvolver um trabalho colaborativo entre os professores regentes e o professor de apoio. Todavia, o apoio que os alunos com NEE receberam na sala de aula, na referida escola ficou a cargo exclusivamente da professora de apoio, uma vez que os alunos com NEE foram deixados, quase que totalmente, sob a responsabilidade desse profissional.

Não se evidencia um compartilhamento de informações de modo que um coopera com o outro. Neste sentido, comprovam os relatos das entrevistadas.

*Pelo que eu percebo, são situações isoladas, né? deveria haver uma interação maior, mas, né? ouvindo a professora de apoio, várias vezes e em várias situações, é, houve reclamações da parte dela, dos professores. Ela pedia para os professores enviarem as atividades de acordo com o conteúdo, pra ela por email, pra ela preparar para os alunos, os professores não enviavam, né? Ela, na verdade, ela teve que assumir, é... o PDI, sendo que ele deveria ser feito por professor de cada área. Então, eu vejo, assim, que, na verdade, são mediadores que deveriam ser unidos para facilitar, né? e... pra melhorar essa, essa inclusão e, que na verdade, acabam, é... isolados, né? O professor, eu não sei qual é a visão que eles têm,... o professor regente em relação ao professor é... de apoio, mas é... fica, eu, eu percebo, que falta uma parceria, né? Que se houvesse um trabalho em conjunto, quem ganharia seriam os alunos. (ENTREVISTA COM A VD)*

Nota-se que, pelo depoimento da vice-diretora, o trabalho ainda é feito de maneira compartimentada, sem muita interação, há um certo descaso por parte dos professores regentes em relação ao trabalho do professor de apoio e em relação ao trabalho diferenciado que é importante ser feito no trabalho com a inclusão desses alunos com NEE. Neste sentido, pondera Mascaro (2013)

Outra dificuldade na efetivação da proposta de integração era a falta de interação entre o professor regente da turma da qual o aluno com deficiência fazia parte, e o professor da sala de recursos que lhe daria suporte especializado. Em vez de trabalhar em conjunto, o professor da turma comum seguia a rotina pré-programada, sem fazer qualquer adaptação em sua prática pedagógica para facilitar o acompanhamento do aluno especial. Na realidade, pouca atenção era dada a esses alunos e, na maioria dos casos, a responsabilidade por sua aprendizagem era delegada ao professor da sala de recursos. (MASCARO, 2013, p. 38)

Para a autora havia pouca interação entre os professores regentes e a professora da sala de recurso, como a formação do professor de apoio e da sala de recursos seguem os mesmos requisitos, tanto um quanto o outro servem de base para deixar claro que a responsabilidade dos alunos com NEE tem ficado a cargo desses profissionais, ao passo que deveria ser um trabalho colaborativo entre os mesmos. Como pontua Capellini (2004)

o ensino colaborativo envolve vantagens e dificuldades em relação a proposta da educação inclusiva. Em relação as vantagens, cita-se a

melhoria da aprendizagem dos alunos e um crescimento profissional entre professores com formações diferentes. Entre as dificuldades está a instalação de ambientes de tensão entre estes profissionais, motivada, em parte, pela indefinição de seus papéis em sala de aula. (CAPELLINI apud FONTES, 2007, p.59)

Ao se pensar em vantagens do trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio, a principal é a de que o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula ganha uma ajuda a mais, uma vez que os professores precisam dar conta de todos os alunos com ou sem NEE.

Já a orientadora avalia positivamente a interação. No entanto, a mesma fala do alívio dos professores ao se deparar com a presença desse profissional em sala. Assim desabafa o professor

*Ter a professora de apoio na sala de aula pra esses meninos, sinceramente, eu me sinto assim, completamente um incompetente, eu não sei como agir, como fazer, entendeu? Pra onde ir, porque o menino precisa de uma atenção. Na verdade, na verdade, inclusive me assusta muito isso. Porque a gente não tem preparo, eu fico morrendo de medo. Ah fulano, professor, pode ir no banheiro?, Pode, depois eu lembrei que também tem essa porcaria, gente do céu, eu não posso deixar esse aluno ir no banheiro sozinho não. Corre, fulano, pra chamar beltrano, ver o que fulano tá fazendo no banheiro. Porque a vida da gente, a vida da sala de aula tomando conta daquele mundo de menino, você acaba, muitas vezes, não se atinando pra coisinhas pequenininhas, daí, nossa mãe! Sem apoio eu fico totalmente...( ENTREVISTA COM O P1)*

Por esse motivo, entendemos que essa sensação de alívio se relaciona a possibilidade de suporte que o professor de apoio dá aos alunos com NEE durante as aulas, fazendo com que o professor regente não seja o responsável isolado por esses alunos. Quanto a essa sensação de alívio, a especialista relata “Eu acho que os professores regentes tiveram um certo alívio quando a professora de apoio chegou, né? Porque isso deu um suporte pro professor, né?” E quando perguntado para ela se o alívio era a transferência de “problema” do professor regente para o professor de apoio, a especialista disse

*Como se tivesse transferido o problema, então isso faz parte agora da professora de apoio, e isso eu falei muito claramente, gente principalmente em relação ao PDI, eu e a Fernanda vamos auxiliar, ajudar, mas não fazer, que não foi bem isso que aconteceu, é durante esses anos, acabou eu iniciando, eu fazendo, a Fernanda*

*fazendo e pouquíssimos professores realmente interagindo e preocupando, né? (ENTREVISTA COM A EEB)*

É importante mencionar que a presença da professora de apoio, foi fundamental para auxiliar o trabalho do professor regente frente ao trabalho com os alunos com NEE. Portanto, é importante ponderar, também, como se configura a relação entre esses dois profissionais na sala de aula. Com relação ao tratamento recebido pela professora de apoio de alguns professores regentes, a mesma, em tom de desabafo, certo movimento de discriminação pelo seu trabalho, como se ela estivesse ali sem formação necessária para estar ali, como se a mesma desenvolvesse um papel menor em relação ao trabalho a ser desenvolvido. Assim foi dito

*Muitos tem boa aceitação com o meu trabalho como professora de apoio, outros não, já discriminam meu trabalho, muitos professores já chegaram perto de mim e perguntaram para mim assim: “Tem que ter formação para trabalhar com inclusão? Qual que é a sua formação? Ah, não é só o ensino médio, não? (ENTREVISTA COM A PA).*

Tal desabafo mostra que a presença de um outro profissional na sala de aula, que deveria ser para o suporte ao aluno com NEE, pode se tornar um obstáculo a ser superado por toda a comunidade escolar. Acredito que isso acontece pela falta de clareza na proposta da inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, da falta de clareza dos papéis a serem desempenhados por todos os profissionais que possuem um trabalho direto com esses alunos. É preciso, então, aceitar os novos desafios que estão aparecendo à nossa frente, pela necessidade de desenvolver um trabalho em que o foco sejam os alunos com NEE na superação de suas dificuldades. Neste sentido, versa Seabra Júnior (2012)

É certo que grande parte de nós é resistente a mudanças. Não gostamos de deixar nossa zona de conforto, de nos depararmos com o desconhecido, todavia, mudança ou inovação nem sempre tem o sentido ou o compromisso de fazer algo inédito. Muitas vezes inovar está em conhecer o ontem, com os pés no hoje, mas com o olhar no amanhã, em outras palavras, inovar, mudar, pode, de maneira mais simples, estar no trabalho realizado no limiar do que é real e o que pode ou deveria ser o ideal. É necessário pensar na inovação também como possibilidade de empreender novos olhares para o que já está posto, para o que é simples, na perspectiva de materialização daquilo que é possível fazer, todavia que ainda

precisa ser desvelado, colocado em prática para que possa ser compreendido com as devidas considerações, avaliações e resistências necessárias, no sentido de contribuir e legitimar o debate da inovação.(SEABRA JUNIOR, 2012, p. 93)

Fica evidente que as mudanças trazidas pela inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares estão acontecendo numa proporção maior a cada ano, se se levarmos em conta o crescimento de matrículas em todo o território brasileiro e que, embora muitos de nós ainda resistam, não vai deixar de acontecer. Cabe aos profissionais envolvidos nesse processo desempenhar os seus papéis frente à inclusão dos alunos com NEE.

Sendo assim, nota-se uma melhora no trabalho dos alunos com NEE na referida escola, principalmente relacionada à preocupação de muitos profissionais em desenvolver práticas que envolvam todos os alunos nas aulas, ainda que a maioria dos professores ainda cite que a falta de formação específica no trabalho com os alunos com NEE seja um dos principais dificultadores para planejar práticas que levem em conta todos os alunos.

### **3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PARA O TRABALHO ARTICULADO NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

O presente Plano de Ação Educacional – PAE, proposto neste capítulo, tem como objetivo responder à questão norteadora desse trabalho: quais ações podem ser desenvolvidas pela equipe gestora para propiciar a inclusão dos alunos com diferentes NEE na Escola Estadual Padre Menezes?

Além de contribuir para o entendimento da questão apresentada, este capítulo propõe ações que sejam capazes de melhorar o trabalho a ser desenvolvido pelos responsáveis pelo desenvolvimento das atividades com os alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Com o intuito de identificar de que forma é realizada a inclusão dos alunos com NEE, foi utilizada como referência a estrutura do *Index de Inclusão*, tendo como dimensão os três eixos, a saber: Culturas Inclusivas, Políticas Inclusivas e Práticas Inclusivas. Foram analisados também documentos oficiais da escola, como PPP e Regimento escolar, entrevistas com roteiros semiestruturados, aplicação de questionário para alunos (incluindo alunos com NEE) e pais (incluindo os pais de alunos com NEE) e grupo focal com os professores.

No primeiro capítulo, foram apresentados os marcos históricos e legais da educação inclusiva no Brasil, bem como a trajetória de implementação das políticas públicas sobre educação inclusiva no Brasil e no estado de Minas Gerais, finalizando com a apresentação da escola em tela neste estudo. Descreveu-se o processo de inclusão dos alunos NEE na escola, os possíveis desafios a serem superados, o trabalho do professor de apoio, a formação dos profissionais da escola que atuam nas turmas que possuem alunos com NEE, assim como, também, a atuação da equipe gestora no que se refere às práticas de inclusão.

No segundo capítulo foi apresentado o arcabouço teórico desta pesquisa cujo desenho metodológico fundamentou-se, especificamente, no *Index para a Inclusão* (2011) por meio da análise da escola na perspectiva dos três eixos abordados no *Index*.

A inclusão escolar embora seja uma realidade nas escolas regulares nos últimos tempos; na escola em análise ainda apresenta um trabalho em que a cultura de inclusão ainda não é uma realidade, uma vez que alguns alunos ainda não

respeitam os seus pares quanto suas diversidades, os professores não se sentem capacitados para trabalhar com os alunos com NEE e também não há momentos de interação para um trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio.

Quanto às políticas inclusivas, os documentos oficiais da escola não apresentam com clareza, o trabalho que deve ser desenvolvido com os alunos com NEE, e os professores demonstram pouco ou nenhum conhecimento sobre as Políticas de Inclusão da SEE/MG. No que concerne às práticas inclusivas, falta um trabalho em sala de aula com foco na diversidade de alunos, não há uma prática constante na elaboração do PDI para os alunos com NEE, além de não haver interação entre o professor de apoio e o professor regente no planejamento de aulas, planejamento este que tenha como objetivo o trabalho com os alunos com NEE.

Diante do que foi apontado de forma inicial neste capítulo, a seguir, apresenta-se, no quadro 11, os dados identificados na análise assim, como as ações propositivas para as questões identificadas.

#### **Quadro 11 - Relacionando os dados de pesquisa com as ações propositivas**

(Continua)

<b>Dados de Pesquisa</b>	<b>Eixo teórico</b>	<b>Nº da ação</b>	<b>Ação Propositiva</b>
Os alunos entendem a escola como um espaço de diversidade. No entanto, muitos reconhecem que não há respeito as diferenças entre eles seja física ou intelectual.	<b>Culturas Inclusivas</b>	1	Busca de parcerias, com Faculdades ou setores especializados da SEE, para a criação de cursos e oficinas, em contraturno, visando à elaboração de jogos, para envolver e despertar o interesse do maior número de educandos, capacitando alunos que queiram se tornar monitores e multiplicadores das ações apreendidas.
Os professores e demais servidores alegam não ser capacitados para lidar com os alunos com NEE.		2	Uso de reuniões de Módulo II para a promoção de oficinas, ministradas por profissionais experientes no assunto, visando motivar e sensibilizar o corpo docente e demais servidores envolvidos, tendo em vista, também, à capacitação de professores monitores, que trabalharão em conjunto com alunos monitores, na criação de

(Conclusão)

			jogos e atividades lúdicas.
Falta de oportunidades para que os professores regentes e o professor de apoio interajam, planejem aulas que contemplem a diversidade da sala de aula.		3	Abertura da Sala de Recursos como mais uma oportunidade de apoio aos professores e aos alunos com NEE
Falta de clareza nos documentos oficiais da escola (PPP e Regimento Escolar) sobre o desenvolvimento do trabalho com os alunos com NEE.	<b>Políticas Inclusivas</b>	4	Reelaboração dos documentos oficiais da escola, contando com a participação de todas as categorias que compõem comunidade escolar.
Pouco ou nenhum conhecimento das Políticas de Inclusão da SEE/MG.		5	Elaboração de uma apostila com todas as políticas de inclusão da SEE/MG.
Falta de um trabalho em sala de aula que tenha como foco a diversidade.	<b>Práticas Inclusivas</b>	6	Sensibilização dos professores, por meio da participação em oficinas e palestras promovidas pela escola, para que planejem aulas práticas, visando despertar o desenvolvimento cognitivo dos alunos através da ludicidade.
O Plano de Desenvolvimento Individual não é uma prática dos professores.		7	Inclusão da elaboração do PDI nos documentos oficiais da escola como um trabalho de responsabilidade de todos, principalmente dos professores.
Falta de interação entre os professores regentes e o professor de apoio		8	Organização de cronogramas para reuniões mensais, durante o cumprimento do Módulo II dos professores regentes, entre estes e o professor de apoio, mediados pela especialista do turno, com o objetivo de traçar ações concretas que tenham como foco o maior envolvimento dos alunos com NEE, nas disciplinas escolares, bem como sua efetiva interação com a turma.

Fonte: Elaborado pela autora

Assim, a proposta do terceiro capítulo desta dissertação é a de apresentar um Plano de Ação Educacional levando em consideração a reelaboração dos documentos oficiais da escola para a concretização de práticas inclusivas mais efetivas, derivadas da análise conduzida a partir da pesquisa de campo e das discussões realizadas nos dois primeiros capítulos.

Conforme demonstra o Quadro 10, são oito as ações propositivas que comporão o PAE a ser executado pela escola pesquisada, com vistas a atender todos os alunos com NEE com políticas, culturas e práticas que atendam à diversidade.

Na próxima seção, passamos ao detalhamento das ações aqui apresentadas.

### **3.1 Detalhamento do Plano de Ação Educacional**

Para esta subseção, a ferramenta usada para mensurar a qualidade das ações que serão propostas é o 5W2H, como bem define Meira (2003) como uma forte ferramenta para colocar em prática os planos de ação através de perguntas capazes de definir claramente as atividades desenvolvidas no processo que se deseja melhorar. Sendo que o principal objetivo da ferramenta 5W2H é responder sete questões capazes de trazer melhorias a um processo, que são as seguintes: Why (Por que?), What (O que?), Who (Quem?), When (Quando?), Where (Onde?), How (Como?) e How Much (Quanto?).

Com o uso dessa ferramenta, torna-se possível identificar não só o problema como também facilitar o entendimento na busca de possíveis ações que minimizem aqueles problemas detectados e sem deixar de mencionar responsabilidades, prazos e recursos. Nessa direção, afirma Werkema (1995), a técnica utilizada consiste em descrever o problema, definindo como ele afeta o processo, as pessoas e as consequências posteriores a estas situações. Durante a execução do Plano de Ação permite a você saber todos os detalhes de quem é quem, porque está fazendo e o que está fazendo.

Nesse sentido, o Quadro 12, usando a ferramenta 5W2H foi possível sintetizar cada uma dessas ações tendo como referência o Index de Inclusão, através de seus respectivos eixos a serem melhorados em relação ao atual cenário em que a escola se encontra.

**Quadro 12 - Ações a serem executadas pela equipe gestora**

(Continua)

Nº	What O que?	Why Por que?	Were Onde?	When Quando será feito	Who Quem?	How Como?	How much Quanto?
1	Debates e rodas de conversas com o Direito na Escola e Coletivos da Cidade	Os debates e as rodas de conversa terão objetivo de envolver e despertar o interesse do maior número de educandos, para o respeito à diversidade de pessoas.	Na própria escola	Ao longo do ano de 2019.	Equipe gestora e parceiros.	Através de encontros mensais com profissionais das Faculdades, DNE e dos Coletivos da cidade.	Não haverá custos.
2	Uso de reuniões de Módulo II para a promoção de oficinas, ministradas por profissionais qualificados no assunto.	As oficinas visam motivar e sensibilizar o corpo docente e demais servidores envolvidos, tendo vistas, também, à capacitação de professores monitores, que trabalharão em conjunto com alunos monitores, na criação de jogos e atividades lúdicas, visando envolver maior número de alunos no processo ensino-aprendizagem.	Na própria escola	Durante o ano de 2019.	Equipe gestora e parceiros.	Através de encontros a cada dois meses com profissionais qualificados em Inclusão	Não haverá custos.
3	Abertura da Sala de Recursos como mais uma oportunidade de apoio aos professores e aos alunos com NEE	Usar o recurso disponível para dar mais oportunidade para alunos com NEE, ter atividades diversificadas de acordo com suas necessidades. E também ser um espaço de interação entre os professores regentes e o professor de apoio para que planejem aulas que contemplem a diversidade da sala de aula.	Na própria escola	No primeiro semestre de 2019.	Equipe gestora	Ao adquirir um prédio novo, será possível a abertura de uma sala recurso com o objetivo de auxiliar o aluno com NEE.	R\$ 8.588,00.

(Continua)

4	Reelaboração dos documentos oficiais da escola, contando com a participação de todas as categorias que compõem comunidade escolar.	Para melhor planejamento das ações a serem desenvolvidas em relação ao trabalho com os alunos com NEE	Na própria escola	No segundo semestre de 2018.	Todos os servidores	Reunir no segundo semestre de 2018 com os profissionais para reelaboração dos documentos oficiais da escola.	Não haverá custos.
5	Elaboração de uma apostila com todas as políticas de inclusão da SEE/MG.	Para compreender melhor as políticas de inclusão da SEE/MG para melhor planejar o trabalho com os alunos com NEE	Na própria escola	No segundo semestre de 2018.	Equipe gestora	A equipe gestora vai reunir os documentos oficiais da SEE/MG sobre inclusão e montar apostila para os professores.	Recursos da própria escola
6	Inclusão da elaboração do PDI nos documentos oficiais da escola como um trabalho a ser de responsabilidade de todos, principalmente dos professores regentes em interação com o professor de apoio.	Para promover uma aprendizagem baseada na capacidade do aluno e, também, poder acompanhar o seu desenvolvimento.	Na própria escola	Ao longo de todo o ano	Equipe gestora e pedagógica	A equipe gestora e a pedagógica vão disponibilizar o documento da SEE/MG que oficializa o PDI como uma prática para o trabalho com a	Não haverá custos

(Conclusão)

						inclusão para todos os professores.	
7	Organização de cronogramas para reuniões mensais, durante o cumprimento do Módulo II dos professores regentes, entre estes e o professor de apoio, mediados pela especialista do turno.	Para traçar ações concretas que tenham como foco o maior envolvimento dos alunos com NEE, nas disciplinas escolares, bem como sua efetiva interação com a turma.	Na própria escola	Ao longo do ano	Equipe pedagógica e professores	A equipe pedagógica vai organizar, juntamente com os professores, o cronograma para o encontro entre os professores regentes e o professor de apoio.	Não haverá custos

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos dados coletados e analisados, torna-se primordial que um trabalho em equipe seja planejado tendo em mente que cada vez mais as escolas estão recebendo alunos com NEE. Nesse sentido, efetivar um trabalho que os inclua em todos os espaços e em todas as aulas dará mais dignidade às suas vidas enquanto cidadãos dotados de direitos. Embora as leis estejam elencadas para garantir os direitos de todos os alunos a uma educação de qualidade, se não houver uma sensibilização por parte de todos profissionais da escola para efetivar a inclusão dos alunos com NEE, estaremos praticando uma inclusão com cara de integração. E para que na nossa escola a inclusão seja uma prática, na próxima subseção será apresentado um detalhamento das propostas para um trabalho que tenha a inclusão como foco.

### **3.2 Detalhamento das Proposições**

As propostas apresentadas a seguir foram estabelecidas com o objetivo de provocar reflexões ao ponto de estabelecer a efetividade das práticas inclusivas tendo como foco os alunos com NEE que se matriculam na escola esperando ampliar os conhecimentos adquiridos ao longo do Ensino Fundamental e que garantam a esses alunos possibilidades de continuarem a vida acadêmica ou serem inseridos no mercado de trabalho.

Essas ações compreendem estratégias que pretendem mobilizar todos os profissionais 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. Portanto, a subseção a seguir apresentamos o detalhamento de cada ação na perspectiva de que a cada ano a escola apresente um cenário em que a diversidade é respeitada na sua essência.

#### **3.2.1 Debatendo sobre a diversidade**

Sendo a escola um espaço de diversidade torna-se necessário um trabalho em que todos sejam respeitados em suas diferenças sejam elas físicas ou intelectuais. No entanto, na análise dos dados obtidos nesta pesquisa, foi identificado que muitos alunos não exercem essa prática. No espaço escolar ainda

incorrem situações em que os alunos são constrangidos por se apresentarem diferentes dos outros. Com vistas a minimizar essa situação, este Plano de Ação se propõe a realizar debates e rodas de conversas em que a diversidade de pessoas seja colocada em evidência. A escola já conta com a Parceria com o Projeto Direito da Escola, em que advogados apresentam para os alunos vários temas ligados ao Direito. Sendo assim, cabe aqui, fazer um trabalho em que fique claro que a partir do momento em não respeitamos o outro nas suas diferenças, estamos transgredindo uma lei. O mesmo vai acontecer com o convite aos Coletivos que se encontram na cidade, coletivos esses que tratam de assuntos diversos como mulher, negros, religião entre outros.

Como estamos passando por momentos em que a intolerância é algo pungente em nossa sociedade, sensibilizar esses alunos para o respeito à diversidade torna-se uma ação que deve ser uma prática constante. O contato com esses parceiros será feito pela equipe gestora ou pela equipe pedagógica, podendo também contar com a ajuda do corpo docente.

Com a mudança para o prédio novo, contamos com vários espaços em que será possível desenvolver debates e rodas de conversas sobre temas diversos no mesmo dia. Os alunos serão convidados a se inscrever no debate ou roda de conversa que mais lhe interessar.

Esta ação será desenvolvida na própria escola, ao longo do ano de 2019, sendo responsável a equipe gestora com os parceiros envolvidos, através de encontros mensais, sem que apresente custos.

### 3.2.2 Capacitação para o trabalho em inclusão

Esta ação demandará um trabalho de equipe entre todos os atores do processo ensino/aprendizagem, uma vez que nenhum profissional da escola se sinta preparado para lidar com a inclusão dos alunos com NEE. Para atender a essa demanda de formação na referida escola, a proposta é usar as reuniões de Módulo II para promover oficinas, em que os professores e demais servidores terão a oportunidade de discutir sobre a temática da inclusão com profissionais qualificados no assunto. Será feita uma oficina a cada dois meses. Tais oficinas têm como objetivo sensibilizar o corpo docente e demais servidores sobre a importância de incluir os alunos com NEE em todas as atividades. Através das oficinas, será

possível compreender melhor sobre a temática e colocar em prática através da ludicidade dos jogos e troca de experiências.

1ª Oficina – Conhecendo as leis de Inclusão

2ª Oficina – Fique por dentro das políticas de inclusão

3ª Oficina – Conhecendo a diversidade de necessidades educacionais

4ª Oficina – A importância do trabalho bidocente

5ª Oficina – Criando jogos para maior interação entre os alunos

6ª Oficina – Troca de experiências sobre as práticas de inclusão

Com as oficinas acontecerão nas reuniões de Módulo II, torna-se obrigatória a todos os professores. No entanto, muitos profissionais trabalham em outras instituições, contaremos com o interesse e disponibilidade de cada profissional. Buscaremos de profissionais de acordo com a temática da oficina.

Esta ação acontecerá na própria escola, ao longo de 2019, tendo como responsável a equipe gestora e os parceiros (Faculdades UNA e UNI), profissionais da SRE – Metropolitana C, através de encontros a cada dois meses, usando as reuniões de Módulo II e não havendo custo algum para a escola.

### 3.2.3 Sala Recurso – espaço de inclusão

É sabido da importância do trabalho de colaborativo para a inclusão dos alunos com NEE, segundo Damiani (2008) “o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica.” A essa difícil tarefa pedagógica de trabalhar com os alunos com NEE, reclamam os professores no decorrer dos dias, na escola. Impotência é o sentimento dos professores frente ao trabalho com esses alunos, de acordo com os dados analisados.

A presença de um professor especializado para trabalhar com os alunos com NEE tem sido um alívio para os professores regentes. No entanto, ainda não há um trabalho articulado entre o professor regente e o professor de apoio, por falta de tempo para interagirem e planejarem aulas que contemplem à diversidade da sala de aula.

Para que haja um trabalho colaborativo entre esses dois profissionais, a ação que irá proporcionar um espaço que poderá ser usado é a Sala de Recursos, espaço que será possível, com o recurso que já está disponível em uma conta bancária da escola para esse fim. O recurso de R\$ 8.588,00 poderá ser usado para comprar computador e outras ferramentas para auxiliar o trabalho com os alunos com NEE. Este espaço também poderá ser usado para que professores regentes e de apoio se encontrem e planejem atividades de forma conjunta para o trabalho com os alunos com NEE seja na sala de aula ou na própria sala recurso.

A abertura desta sala já será possível no segundo semestre de 2018, uma vez que o valor já se encontra disponível para uso. Essa ação será de responsabilidade exclusiva da equipe gestora, a quem compete conduzir os tramites de solicitação de abertura do espaço.

Como o professor de apoio cumpre uma jornada de 25 horas por semana, e todos os horários já estão reservados para o trabalho de acompanhamento dos alunos com NEE, torna-se difícil ter um tempo disponível para reunir e traçar estratégias juntamente com os outros professores. Com a sala recursos, o professor desse espaço não terá todos os horários preenchidos, o que será uma oportunidade para que os professores regentes, no horário de Módulo II, se encontrem com esse profissional para planejar aulas que tenham como foco a diversidade da sala de aula.

#### 3.2.4 A inclusão nos documentos oficiais da escola

Os dados coletados através das entrevistas e do grupo focal demonstram a falta de clareza dos documentos oficiais da escola quanto à temática da inclusão. Assim, a quarta ação do PAE propõe que seja feita uma reelaboração desses documentos como garantia formal dos direitos desses discentes. Segundo Veiga (2002),

o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. (VEIGA, 2002, sp)

Sendo assim, torna-se necessário que o projeto seja repensado por todos os atores responsáveis pelo processo de ensino/aprendizagem de forma a mantê-lo sempre em lugar de destaque para ser consultado e alterado de acordo com a necessidade da comunidade escolar. Assim também deve ser feito com o Regimento Escolar. Tais documentos servirão de subsídios para o melhor planejamento de ações a serem desenvolvidas em relação ao trabalho com os alunos com NEE. A reelaboração dos referidos documentos será no 2º semestre do corrente ano e acontecerá em dois momentos. No primeiro momento, a equipe gestora se reunirá com a equipe pedagógica e o corpo docente, na própria escola com o objetivo de revisar os documentos oficiais e inserir a base legal do trabalho com a inclusão dos alunos com NEE. No segundo momento, esses documentos serão apresentados para a comunidade escolar para possíveis ajustes, se necessário.

### 3.2.5 O Plano de Desenvolvimento Individual – ferramenta para a inclusão

As salas de aula são espaços compostos por diversidade de alunos, cada um aprende no seu tempo e de acordo com suas habilidades. Assim também acontece com os alunos com NEE, que, com suas limitações, precisam ser avaliados de outras formas, tendo as suas atividades flexibilizadas. O PDI, documento que precisa ser elaborado por todos os atores do processo ensino/aprendizagem e, também pela família, torna-se uma ferramenta de acompanhamento do desenvolvimento do aluno com NEE. Infelizmente, ainda não é uma prática constante de todos os professores da escola. Tal documento deve acompanhar a trajetória escolar do aluno.

A dinâmica e a lógica do PDI – Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno – fundam-se na perspectiva do exercício contínuo do planejamento pedagógico, partindo-se da premissa de que os processos de aprendizagem dos saberes sociais e culturais, no interior da escola, não podem e não acontecem ao acaso, nem, tão pouco, prescindem da mediação, da ação planejada e sistemática e da orientação pedagógica tangenciadas pelas intenções educativas presentes na proposta curricular da escola. (MINAS GERAIS, SD)

Como documento norteador no trabalho com os alunos com NEE, o PDI, precisa ser incluído nos documentos oficiais da escola, como sendo de obrigação de todos, principalmente dos professores regentes, uma vez que os mesmos é que precisam selecionar os conteúdos mais importantes a serem trabalhados pelos alunos com NEE, nas suas disciplinas. A elaboração do PDI, deve ser feita nas primeiras semanas do ano letivo, assim que os professores receberem os laudos dos alunos com NEE. Aqueles alunos que já estão na escola, poderão dar continuidade ao PDI do ano anterior. Os alunos que ingressarem no 1º ano do EM, receberão auxílio à medida que forem identificadas as necessidades educacionais que possuem segundo o respectivo laudo.

Os professores poderão contar com a equipe gestora para prestar o apoio necessário para a elaboração desse documento. Essa prática deve contar também com a participação do professor de apoio e demais servidores e com a participação da família.

O PDI é um documento que serve para promover uma aprendizagem baseada na capacidade do aluno e servirá para acompanhar o seu desenvolvimento, tal ação acontecerá na escola, ao longo do ano, sendo de responsabilidade da equipe gestora e da equipe pedagógica disponibilizar a orientação da SEE/MG sobre o PDI e, quanto a prática, será de responsabilidade de todos os professores, sem apresentar custos para a escola.

### 3.2.6 O trabalho colaborativo em prol da inclusão

O trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio favorece o trabalho com os alunos com NEE no ensino regular. No entanto, se os mesmos não tiverem tempo para planejarem as aulas de forma que um ajude o outro, poderemos ter em nossas salas a presença de dois professores que não comungam das mesmas ideias em relação às aulas a serem ministradas, e, no caso específico da referida escola, em que os conteúdos são mais complexos por se tratar de EM, a professora de apoio pode se ornar apenas acompanhante do aluno.

Segundo Mendes; Almeida; Toyoda (2011) apud Viana et al (2015)

O ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um

educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. Ele emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como um modo de apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Assim, a invés dos alunos com necessidades educacionais especiais irem para classes especiais ou de recursos, é o professor especializado que vai até a classe comum na qual o aluno está inserido colaborar com o professor do ensino regular (MENDES; ALMEIDA; TOYODA; 2011, p. 85 apud VIANA et al, 2015, p. 54 e 55)

A interação entre o professor regente e o professor de apoio torna-se importante para a efetividade da inclusão dos alunos com NEE. Caso não haja essa interação, na sala de aula terá a presença de dois professores que irão realizar trabalhos isolados, ao passo que, se esses dois profissionais tiverem momento para se reunirem, poderão planejar aulas com ênfase nas necessidades de cada aluno que compõe a diversidade da sala de aula.

E para resolver esse problema da falta de interação entre os mesmos, será organizado um cronograma para reuniões mensais, usando pelo menos um horário do Módulo II dos professores regentes, quinzenalmente, mediadas pela especialista do turno com o objetivo de traçar ações concretas, como o planejamento de aulas lúdicas em que o trabalho colaborativo seja uma prática constante tendo como foco o maior envolvimento dos alunos com NEE, nas disciplinas escolares, bem como sua efetiva interação com a turma. A colaboração entre os dois professores vai otimizar a aula a aula prática de alguns conteúdos, principalmente nas aulas de laboratório em que o novo prédio possui.

É sabido que os professores, que possuem a carga horária completa de 16 h/a, cumpre 3 horas de Módulo II por semana, levando em conta que há muitas atividades que o docente desenvolve nesses horários, as ações serão propostas de forma que caibam nesses intervalos sem que sobrecarreguem a carga horária do professor.

Quando se propõe que esses encontros sejam mediados pela especialista, coadunam com o que pratica na escola entre os professores regentes e a especialista.

As reuniões acontecerão ao longo do ano e na escola e serão organizadas pela equipe pedagógica juntamente com os professores, sem apresentar custos para a escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, por meio deste estudo de caso, analisou a efetividade da inclusão dos alunos com NEE na Escola Estadual Padre Menezes tendo como uma das referências o *Index de Inclusão*, que investiga a escola do ponto de vista dos três eixos: Culturas Inclusivas, Políticas Inclusivas e Práticas Inclusivas.

Ela buscou reunir evidências de forma a analisar a inclusão sob a ótica dos três eixos na perspectiva de propor ações para desenvolver um trabalho colaborativo entre todos os profissionais para a inclusão dos alunos com NEE.

Os resultados obtidos permitiram responder aos objetivos inicialmente propostos que apontaram que o ambiente escolar por ser composto por uma diversidade de pessoas requer um trabalho coletivo em prol da inclusão de todos, tendo como base as leis específicas e os documentos norteadores já instituídos pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

Aos profissionais da escola, no que se refere ao trabalho com a inclusão, é importante que se apropriem de suas responsabilidades frente a essa demanda. Ao gestor, cabe conduzir momentos de diálogo com professores e especialistas; às especialistas cabe ser a ponte entre o professor e aluno com NEE; aos professores regentes, cabe ser o mediador do conhecimento específico para o aluno; ao professor de apoio, cabe ser o elo de ligação entre o aluno com NEE e o professor regente.

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, em relação à inclusão está sendo comprometida pela falta de formação que o assunto demanda. No entanto, muitas atividades já estão sendo desenvolvidas em prol dos alunos com NEE. Espera-se que as ações sejam mais potencializadas com os encontros para a formação continuada proposta no PAE.

A inclusão dos alunos no EM ainda é um desafio para todos nós, principalmente na referida escola por ofertar apenas essa modalidade de ensino. Ainda mais possuindo muitas disciplinas com cargas horárias distintas. É notório que não é uma tarefa fácil, receber alunos na última etapa da Educação Básica com dificuldades de escrita e leitura, mas com persistência e boa vontade, muito pode ser feito pelos alunos com NEE. Muito já está sendo feito em prol desses alunos, mas o

trabalho com os alunos com NEE pode ser potencializado se todos os profissionais tiverem o mesmo objetivo.

Cabe a todos a responsabilidade de traçar estratégias para implementar as políticas públicas que tratam da inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares, seja na elaboração dos documentos oficiais da escola, seja na busca de ações que efetivem a prática da inclusão.

É necessário que haja sempre o diálogo entre todos os envolvidos nesse processo de inclusão para manter um clima de trabalho colaborativo, primando por um espaço de cooperação, solidariedade e responsabilidade, evitando assim, qualquer forma de discriminação ou não-cumprimento de normas que garantam o direito desses alunos.

Sendo assim, o estudo de caso da referida escola nos apontou falhas que precisam ser corrigidas e também apontou caminhos que precisam ser percorridos para que o trabalho com os alunos com NEE, seja a oportunidade de conquistar uma educação de qualidade que possa munir os alunos com conhecimento para uma vida em sociedade digna.

Assim, para promover uma educação de qualidade, o professor precisa estar disposto a aprender a trabalhar com o aluno com NEE, a desenvolver estratégias em sala de aula que contemplem a todos, querer receber colaboração de outros profissionais e as equipes gestora e pedagógica precisam dar suporte aos professores planejando ações que promovam aprendizado de forma a melhorar a prática em sala de aula. E, a família, peça fundamental dessa relação, precisa ser presente na vida escolar do aluno, neste trabalho colaborativo.

As ações estabelecidas no plano de ação educacional revelaram a necessidade da reelaboração dos documentos oficiais da escola na perspectiva da inclusão, de forma que cada profissional se aproprie de suas responsabilidades frente à inclusão, dando maior dignidade ao aluno com NEE que já enfrenta os desafios impostos por suas dificuldades. A promoção de rodas de conversas entre os alunos sobre a diversidade tem como objetivo mostrar que as diferenças enriquece a vida em sociedade e desperta o espírito de colaboração entre eles. Os encontros para o estudo sobre o tema tornam-se necessários para suprir a falta de formação específica para lidar com o assunto e fortalecer as relações entre os profissionais da escola.

Ao propor a elaboração do PDI para o aluno com NEE, que seja um plano que o estimule a busca por uma aprendizagem que seja capaz de minimizar as suas dificuldades e ao mesmo tempo o fortaleça a querer, ainda mais, ter acesso a graus mais elevados de conhecimento, de maneira que o EM não seja a sua última etapa de escolarização.

Portanto, a possibilidade de concluir esta pesquisa concretiza um desejo de contribuir para a construção de caminhos mais concretos na busca de uma escola inclusiva em que a diversidade de pessoas não seja um obstáculo na oferta de uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, K. C. V. Uma leitura crítica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da inclusão. **InterMeio**, Campo Grande, v. 14, n. 28, p. 188-203, jul./dez./2008.

\_\_\_\_\_. **História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito**. 2012. 154f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

BAPTISTA. C. R. Políticas de inclusão escolar: análise de um campo temático e perspectivas de investigação. In: BAPTISTA. C. R.; JESUS, D. M.; Victor, S. L. (Org.). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2013. p.87-104. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/jspui/handle/10/776>> Acesso em: 06 dez. 2017

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade: implicações educativas**. [2002]. Disponível em: <<http://entreamigos.com.br/sites/default/files/textos/Aprendendo%20na%20Diversidade%20-%20Implica%C3%A7%C3%B5es%20Educativas.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2002.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. 3ª Ed. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação, UFRJ: 2011. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf>> Acesso em: 22 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61#>> Acesso em: 21 de ago. 2017, às 15 h.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 21 ago. 2017, às 16 h.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 09 dez. 2017

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 21 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Saberes e práticas da inclusão**: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2003. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>> Acesso em 13 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: deficiência física. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>> Acesso em: 15 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 jul. 2015. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)> Acesso em: 20 de ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)

CAED. **Medidas de proficiência**, 2017a. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/medidas-de-proficiencia/>> Acesso em: 22 dez. 2017

\_\_\_\_\_. **Simade - Apresentação**, 2017b. Disponível em: <<http://www.gestao.caedufjf.net/sistemas-de-gestao/simade/>> Acesso em: 22 dez. 2017

CAPELLINI, V. L.M. F. & MENDES, E.E. G. (2007). O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educare et educare**. Revista de Educação.. Vol.2,nº4, jul/dez.2007, p.113-128.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e contemporâneas na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742005000100002&script=sci\\_abstract&tling=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742005000100002&script=sci_abstract&tling=pt)>. Acesso em: 10 out. 2017.

DIRETO NA ESCOLA. **Quem somos e no que acreditamos**, 2017. Disponível em: <<http://direitonaescola.com/>> Acesso em: 24 dez. 2017.

ESCOLA ESTADUAL PADRE MENEZES. **Ata de Conselho de Classe, de 19 de dezembro de 2015**. Lagoa Santa: 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político-Pedagógico**. Lagoa Santa: 2016a.

\_\_\_\_\_. **Regimento Escolar**. Lagoa Santa: 2016b.

\_\_\_\_\_. **Relatório do Serviço de Orientação educacional da Escola, de 19 de dezembro de 2016**. Lagoa Santa: 2016c.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Plano de Desenvolvimento Individual de aluno com deficiência visual**. Lagoa Santa: 2016d.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Plano de Desenvolvimento Individual de aluno com Síndrome de Asperger**. Lagoa Santa: 2016e.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Plano de Desenvolvimento Individual de aluno com deficiência intelectual**. Lagoa Santa: 2016f.

FAVERO, E. A. G. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, M.T.E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Editora Vozes. 5 ed. 2013. p. 17-28.

GARCIA, R. M. B. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382006000300002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382006000300002&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 10 out. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa em Educação, v. 10).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice Sócio Econômico**, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>> Acesso em: 29 set. 2017.

Lakatos, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** 1 Marina de Andrade Marconi, Eva. Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1994.

MACHADO, R. Educação Inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5 ed. Petrópolis: Editora Vozes. 2013, p. 69-76.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. **Educação**, Porto Alegre, v. 58, n. 1, p. 55-64, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/434/330>> Acesso em 10 de out. 2017.

\_\_\_\_\_. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5 ed. Petrópolis: Editora Vozes. 2013.

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

MARQUES, L. P. Diversidade, formação de professores e prática pedagógica. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 175-184, mar./ago. 2008. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/10/Diversidade-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-e-pr%C3%A1tica-pedag%C3%B3gica.pdf>> Acesso em: 10 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Implicações da inclusão no processo pedagógico. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 31, n. 2, p. 197-208, jul./dez. 2006.

MELETTI, S. M. S.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 367-383, mai./ago. 2011.

MINAS GERAIS. Resolução nº 451, de 27 de maio de 2003. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Secretaria do Estado de Educação, Belo Horizonte, 2003.

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

\_\_\_\_\_. 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, 27 dez. 2011. Disponível em: <<http://magistra.educacao.mg.gov.br/images/stories/editais/decreto-no-45849-de-27-de-dezembro-de-2011.pdf>> Acesso em: 23 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. 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. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Secretaria do Estado de Educação, Belo Horizonte, 2012.

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

\_\_\_\_\_. Resolução nº 460, de 12 de dezembro de 2013. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Conselho Estadual de Educação, Belo Horizonte, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual da Diretoria de Educação Especial**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2014b. Disponível em: <[http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=5960&Itemid=>](http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5960&Itemid=>)> Acesso em: 23 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2.795, de 28 de setembro de 2015. Estabelece normas para escolha de servidor ao cargo de diretor e à função de vice-diretor de escola estadual

de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Secretaria do Estado de Educação, Belo Horizonte, 2015a. Disponível em: <<http://www.sindutemg.org.br/novosite/files/RESOLUCAO-SEE-N-2795-DE-28-DE-SETEMBRO-DE-2015.pdf>> Acesso em: 23 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação lança projeto “Virada Educação”**, 2015b. <<https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/7222-secretaria-de-educacao-lanca-projeto-virada-educacao>> Acesso em: 23 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2.903, de 24 de fevereiro de 2016. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e Núcleos de Capacitação e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica, da Rede Estadual de ensino de Minas Gerais. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 24 fev. 2016a. Disponível em: <<http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/159664>> Acesso em: 24 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Educadores conhecem nova concepção do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública**, 2016b. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/8100-educadores-conhecem-nova-concepcao-do-sistema-mineiro-de-avaliacao-e-equidade-da-educacao-publica>> Acesso em: 24 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Relatório do Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Diretoria da Educação Especial - Quem somos**, 2017b. Disponível em: <[http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1693&Itemid=100089](http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1693&Itemid=100089)> Acesso em: 24 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lista de municípios e escolas estaduais pertencentes à jurisdição da SRE Metropolitana C**, 2017c. Disponível em: <<http://sremetroc.educacao.mg.gov.br/47-municipios?start=12>> Acesso em: 24 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretoria Educacional B - DIRE B**, 2017d. Disponível em: <<http://sremetroc.educacao.mg.gov.br/home/institucional/dire-b>> Acesso em: 24 dez. 2017.

OBSERVATÓRIO PNE. **Dados gerais de educação da localidade – Brasil**, 2017a. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva/dossie-localidades>> Acesso em: 24. dez. 2017.

OBSERVATÓRIO PNE. **Dados gerais de educação da localidade – Minas Gerais**, 2017b. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva/dossie-localidades>> Acesso em: 24. dez. 2017

OBSERVATÓRIO PNE. **Dados gerais de educação da localidade – Lagoa Santa**, 2017c. Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva/dossie-localidades>> Acesso em: 24. dez. 2017

PARO, Vitor Henrique. **Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 48 set.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2014/06/progressaocontinuadasupervisaoescolareavaliacaoexterna.pdf>> Acesso em: 06 Abril 2018.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S (Org.). **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2005.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n.33, p 143-156, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440602009000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602009000100010)> Acesso em: 10 out. 2017.

QEDU. **Taxas de rendimento**, 2017. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/141038-ee-padre-menezes/taxas-rendimento>>. Acesso em: 10 de set. 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2017.

## **ANEXO 1 – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL - PROFESSORES**

Contexto: O roteiro intercala perguntas e afirmativas com relação à temática da inclusão. A pesquisadora fará o questionamento ou as afirmativas listadas abaixo para os professores como mote da discussão do grupo focal

### **Culturas Inclusivas**

A escola é um espaço de diversidade. Vocês consideram que ela respeita as diferenças de seus alunos?

Há bullying em relação aos alunos com NEE, na sala de aula e nas dependências da escola?

Inclusão é entendida como a ampliação do direito à aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Sendo assim, a participação desses alunos é efetiva nas aulas?

O diálogo da equipe gestora e pedagógica com os professores sobre os alunos com NEE no início e decorrer do ano letivo é satisfatório? Ele supre as necessidades de vocês enquanto professores?

Vocês buscam conhecer sobre os problemas dos alunos com NEE com os quais trabalham durante o ano letivo?

Como é a sua relação, enquanto professor da disciplina, com o(s) professor(es) de apoio no que diz respeito ao trabalho com os alunos com NEE?

### **Políticas Inclusivas**

Vocês consideram que a proposta de inclusão implementada na escola é clara e está definida para todos os professores e demais servidores?

Vocês consideram a atual formação (do pedagogo?) como adequada para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais?

Você tem acompanhado a política de inclusão escolar no estado de MG? Como você avalia a política de inclusão escolar que vem sendo implementada pela SEE/MG?

O que você considera primordial para a implementação da Política de Inclusão na escola?

### **Práticas Inclusivas**

Vocês consideram que alunos aprendem uns com os outros, tendo em vista o ambiente coletivo do processo de aprendizagem?

Há espaço e momentos para os professores conversarem sobre a melhor forma de incluir todos os alunos nas atividades de sala de aula?

Há capacitações sobre os tipos de necessidades educacionais que os alunos apresentam?

O Plano de Desenvolvimento Individual – PDI é uma prática constante dos professores no trabalho com os alunos com NEE?

Vocês consideram que os alunos com NEE são atendidos de forma diferenciada dos demais alunos em sala de aula?

Como as atividades de aprendizagem dos conteúdos ministrados são planejadas por vocês tendo em vista a existência de alunos com diferentes necessidades educacionais?

Como você organiza sua prática pedagógica para os alunos da escola que possuem laudo médico?

**ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS****Marque a alternativa que melhor reflete a sua opinião:**

		<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo Totalmente</b>
1	Meu filho normalmente gosta de ir para a escola, porque se sente parte dela.					
2	Ao matricular meu filho nesta escola, fui convocado para reuniões para entender sobre o funcionamento da mesma.					
3	Sinto-me parte da comunidade escolar, porque sou informado sobre as normas.					
4	Sinto-me parte da comunidade escolar porque sou atendido nas minhas necessidades e nas necessidades de meu filho.					
5	Ao notar uma dificuldade de aprendizagem do meu filho, procuro a escola para informar à equipe e pedir auxílio.					
6	Ao procurar a escola para levar ao conhecimento da equipe gestora sobre algum problema enfrentado pelo meu filho, sou atendido prontamente e há agilidade em solucionar o problema.					
7	Meu filho relata sobre as aulas que têm e de quais conteúdos mais gosta.					
8	Ao receber o boletim do meu filho, recebo informações de seu resultado e de seu comportamento em sala de aula.					
9	Se meu filho fosse vítima de bullying, sei que a escola me ajudaria.					
10	Meu filho apresenta dificuldades de aprendizagem e eu comuniquei à escola.					
11	Meu filho reclama quando um professor não o atende na sua dificuldade.					
12	Tenho conhecimento das atividades propostas pela escola ao longo do ano letivo.					
13	A gestão escolar promove eventos em que os pais são					

	incentivados a participar.					
14	Não participo muito da vida escolar do meu filho, porque o considero responsável para resolver seus problemas e enfrentar suas dificuldades sem minha interferência.					
15	Na sala de aula do meu filho, há 1 aluno com deficiência visual. Tal situação me incomoda porque atrapalha a aprendizagem do meu filho.					
16	A presença de alunos com deficiência física é um incentivo para que meu filho seja solidário, uma vez que ele pode ajudá-lo.					
17	Sendo a escola um espaço coletivo, a diversidade de pessoas que se encontram ali, faz com que o ambiente seja o de respeito às diferenças.					
18	Caso meu filho possuísse alguma deficiência física ou intelectual, eu o matricularia na escola regular, porque acredito que a diversidade de pessoas favorece a aprendizagem.					

### ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

Marque a alternativa que melhor reflete a sua opinião:

		Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente
1	<b>Diversidade</b> é a qualidade daquilo que é diverso, diferença, variação, variedade. Diante dessa definição, a escola é um espaço de diversidade de pessoas.					
2	Os alunos se respeitam nas suas diferenças tanto físicas quanto intelectuais.					
3	Minha família faz parte da comunidade escolar porque é estimulada a participar de tudo o que envolve a minha vida estudantil.					
4	Os alunos com deficiência são respeitados e aceitos por todos					
5	Se alguém praticasse bullying comigo ou qualquer outro, eu procuraria ajuda da equipe gestora ou pedagógica para resolver.					
6	Nas aulas, alunos se ajudam entre si em duplas e em pequenos grupos, com o auxílio do professor.					
7	Nas aulas, alunos compartilham o que sabem com os outros alunos e são auxiliados pelos professores.					
8	Se tiver algum problema numa aula, o professor ou o professor de apoio me ajudará.					
9	Tenho aprendido sobre a importância do respeito à diversidade (Caso tenha dúvida, leia o significado					

	na questão 1)					
10	Quando o professor de apoio está na sala de aula, ele ajuda qualquer um que precise.					
11	O professor usa estratégias variadas de ensino para atender a todos os alunos.					
12	Às vezes que precisei do apoio da equipe gestora fui atendido prontamente.					
13	A equipe gestora convoca para reuniões os pais, para questões que envolvam o desempenho e o comportamento dos alunos.					
14	As avaliações aplicadas na escola têm como objetivo avaliar o desempenho dos alunos quanto ao conteúdo ensinado					
15	Na escola são oferecidas diversas formas para avaliar o aluno.					
16	As equipes gestora e pedagógica sempre estão presentes na sala para resolver qualquer situação que incomoda alunos e/ou professores.					

## **ANEXO 4 - ENTREVISTA PARA O VICE-DIRETOR**

- 1 - Conte-me sobre a sua formação e atuação na gestão da escola
- 2 – Qual o seu envolvimento com a questão da inclusão na sua escola?

### **Cultura inclusiva**

- 3 – Como você descreveria a relação desta escola com os alunos com NEE? (Alunos, professores e gestão pedagógica)
- 4 – Qual é a maior reclamação dos professores no trabalho com os alunos com NEE?
- 5 – Qual é o maior desafio que você enfrenta junto aos professores da escola em relação ao trabalho com os alunos com NEE?
- 6 – Os alunos com NEE são tratados de forma igualitária por todos os professores?
- 7 – Como é o relacionamento dos alunos com NEE e os demais alunos na sala de aula e nas dependências da escola?

### **Políticas inclusivas**

- 8 – Você tem acompanhado a política de inclusão escolar no estado de MG? Como você avalia a política de inclusão escolar que vem sendo implementada pela SEE/MG?
- 9 – O que você considera primordial para a implementação da Política de Inclusão na escola?
- 10 – Você considera que a proposta de inclusão implementada na escola é clara e está definida para todos os professores e demais servidores?
- 11 – O laudo médico que os pais trazem para comprovar as necessidades educacionais especiais de seus filhos é suficiente para garantir um trabalho diferenciado feito pelos professores?
- 12 – O Plano de Desenvolvimento Individual – PDI é uma prática constante dos professores no trabalho com os alunos com NEE?

### **Práticas inclusivas**

- 13 – Enquanto vice-diretora, quais ações você faz no dia a dia que se relaciona com a questão da inclusão?
- 14 – Você trabalha a questão da inclusão com os professores? Como?
- 15 – E com os demais servidores há algum tipo de trabalho?
- 16 – E a comunidade escolar, ela se envolve com a questão da inclusão? Como?
- 17 – Quais são as dificuldades e os desafios mais frequentemente relatados pelos professores?
- 18 – Como você avaliaria a interação entre o professor regente e o professor AEE?
- 19 – Quais os avanços relacionados à inclusão que você considera mais significativo na escola?

## **ANEXO 5 - ENTREVISTA PARA A ESPECIALISTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

- 1 - Conte-me sobre a sua formação e atuação na escola.
- 2 - Qual o seu envolvimento com a questão da inclusão na escola?

### **Culturas inclusivas**

- 3 – Como você descreveria a relação desta escola com os alunos com NEE? (Alunos, professores e gestão pedagógica)
- 4 – Qual é a maior reclamação dos professores no trabalho com os alunos com NEE?
- 5 – Qual é o maior desafio que você enfrenta junto aos professores da escola em relação ao trabalho com os alunos com NEE?
- 6 – Os alunos com NEE são tratados de forma igualitária por todos os professores?
- 7 – Como é o relacionamento dos alunos com NEE e os demais alunos na sala de aula e nas dependências da escola?

### **Políticas inclusivas**

- 8 – Você considera que a proposta de inclusão implementada na escola é clara e está definida para todos os professores e demais servidores?
- 9 – O laudo médico que os pais trazem para comprovar as necessidades educacionais especiais de seus filhos é suficiente para garantir um trabalho diferenciado feito pelos professores?
- 10 – O Plano de Desenvolvimento Individual – PDI é uma prática constante dos professores no trabalho com os alunos com NEE?
- 11 – Você tem acompanhado a política de inclusão escolar no estado de MG? Como você avalia a política de inclusão escolar que vem sendo implementada pela SEE/MG?
- 12 – O que você considera primordial para a implementação da Política de Inclusão na escola?
- 13 – Você considera que a proposta de inclusão implementada na escola é clara e está definida para todos os professores e demais servidores?

### **Práticas inclusivas**

- 14 – Quais são os serviços oferecidos aos alunos com NEE nesta escola?
- 15 – Quais são as estratégias e/ou recursos que você tem utilizado para garantir que o corpo docente contribua para o processo de inclusão escolar?
- 16 - Quais são as práticas pedagógicas que você considera essenciais para o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais?
- 17 – Quais dessas práticas pedagógicas são implementadas no cotidiano da escola?
- 18 – Quais são as dificuldades e os desafios mais frequentemente relatados pelos professores?
- 19 – Como você avaliaria a interação entre o professor regente e o professor AEE?

20 – Quais os avanços relacionados à inclusão que você considera mais significativos na escola?

## **ANEXO 6- ENTREVISTA PARA A PROFESSORA DE APOIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

- 1 - Conte-me sobre a sua formação e atuação na escola.
- 2 - Qual o seu envolvimento com a questão da inclusão na escola?

### **Culturas inclusivas**

- 3 – Como você descreveria a relação desta escola com os alunos com NEE? (Alunos, professores e gestão pedagógica)
- 4 – Qual é a maior reclamação dos professores no trabalho com os alunos com NEE?
- 5 – Qual é o maior desafio que você enfrenta junto aos professores da escola em relação ao trabalho com os alunos com NEE?
- 6 – Os alunos com NEE são tratados de forma igualitária por todos os professores?
- 7 – Como é o relacionamento dos alunos com NEE e os demais alunos na sala de aula e nas dependências da escola?

### **Políticas inclusivas**

- 8 – Você considera que a proposta de inclusão implementada na escola é clara e está definida para todos os professores e demais servidores?
- 9 – Você tem acompanhado a política de inclusão escolar no estado de MG? Como você avalia a política de inclusão escolar que vem sendo implementada pela SEE/MG?
- 10 – O laudo médico que os pais trazem para comprovar as necessidades educacionais especiais de seus filhos é suficiente para garantir um trabalho diferenciado feito pelos professores?
- 11 – O Plano de Desenvolvimento Individual – PDI é uma prática constante dos professores no trabalho com os alunos com NEE?
- 12 – O que você considera primordial para a implementação da Política de Inclusão na escola?

### **Práticas inclusivas**

- 14 – Quais são os serviços oferecidos aos alunos com NEE nesta escola?
- 15 – Quais são as estratégias e/ou recursos que você tem utilizado para garantir que o corpo docente contribua para o processo de inclusão escolar?
- 16 - Quais são as práticas pedagógicas que você considera essenciais para o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais?
- 17 – Quais dessas práticas pedagógicas são implementadas no cotidiano da escola?
- 18 – Quais são as dificuldades e os desafios mais frequentemente relatados pelos professores?
- 19 – Como você avaliaria a interação entre o professor regente e o professor AEE?
- 20 – Quais os avanços relacionados à inclusão que você considera mais significativos na escola?